

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 18 – N. 1 – Maio 2018

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2018

Editores

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

Editoração Eletrônica

Lucas Ferreira Rodrigues, UFRN

Capa

Imagem: Max Ernst – Gala Éluard

© 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. Marluccia 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

Ser feliz: reflexões sobre a felicidade e seus imperativos

Adelson Matias Souza
Cremilda Rodrigues Oliveira P. 07

A base lógica da Ciência Cognitiva e a contribuição do funcionalismo filosófico de Jerry Fodor

Gustavo Luiz Gava.....P. 20

Perfil dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPQ em Filosofia – ano de 2016

Anderson Cleiton Fernandes Leite
Ivan Rocha Neto.....P.36

Jean-Jacques Rousseau: uma sistematização dos artigos sobre sua teoria

Clevia Bittencurt Ersching
Elisa Henning
Fabiola Sucupira Ferreira Sell
Kariston Pereira
Thaís Kieckhoefel.....P.53

O cristianismo na perspectiva nietzschiana e a superação do niilismo

Adelino FrancklinP.70

Rousseau: poder legislativo e representação política

José João Neves Barbosa Vicente.....P.92

Ideologia pedagógica do sistema interestatal capitalista segundo Mikhail Bakunin

Rafael Abrunhosa.....P.101

A carta a D'Alembert: crítica ao espetáculo e amor pela pátria por Jean-Jacques Rousseau

Leonardo Silva Sousa
Luciano da Silva Façanha.....P.114

Fundamentos da Educação e Ensino

A educação nos escritos do jovem Nietzsche

Cláudia Cristiane Levandoski

Fabício Fonseca Machado.....P. 135

Os temas transversais e a Lei 10.639/03: o desafio da sua aplicação nas séries iniciais de ensino

Antonio Carlos Figueiredo Costa.....P.149

Cultura e história da população afro-brasileira e africana no currículo escolar: o negro e sua sociabilidade

Gerson Alves de Oliveira.....P.158

A vida como concepção educativa no pensamento de Rubem Alves e Ortega y Gasset

Enock da Silva Peixoto.....P.168

Experiência e saberes da experiência: implicações para formação de professores

Daniel de Jesus Melo dos Santos

Fabiana Sena dos Santos

Gabriela Mendes Silva

Lindsai Santos Amaral Batista

Poliana Schettini Silva

Sérgio Luiz Bragatto Boss.....P.183

Formação de professores para o ensino superior: docência na contemporaneidade

Ricardo Santos David.....P.199

Resenhas

A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o valor dos valores”

Danilo Augusto Ferreira De Jesus.....P. 114

EDITORIAL

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

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

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

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

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

SER FELIZ: REFLEXÕES SOBRE A FELICIDADE E SEUS IMPERATIVOS

Adelson Matias Souza¹

Cremilda Rodrigues de Oliveira²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender os dilemas do ser humano na contemporaneidade, na busca da felicidade em face de seu desejo incessante de experimentar e apreender a vida em sua totalidade. Tarefa espinhosa que transcende às demandas humanas de preencher o seu vazio existencial. Além de investigar as proposições teóricas- eudaimônicas e existencialistas de felicidade embasadas em Sócrates, Platão, Aristóteles, Epicuro, Sponville, Freud e outros; analisa-se a; e a confronta como produto da produção alienável, da imposição social e da compulsão pelo consumismo. Existe a vida feliz? A felicidade é um bem supremo? É possível o viver feliz sem as imposições e as pressões externas? São algumas das questões que pretendemos refletir com o presente estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Felicidade; Fontes de felicidade; Vazio existencial; Imperativos sociais.

ABSTRACT

This article has as its goals to understand the dilemmas human being's dilemmas in the contemporary world, finding out for happiness in the face of his incessant desire to experience and apprehend life in its totality. It is a thorny task that transcends the human demands to fill its existential emptiness. In addition to investigate the theoretical-eudaimonic and existentialist propositions of happiness based on Socrates, Platao, Aristotle, Epicurus, Sponville, Freud and others; Is analyzed; And confronts it as the product of alienable production, social imposition and compulsion for consumerism. Is there a happy life? Is happiness a supreme good? Is it possible to live happily without external impositions and pressures? These are some questions that we intend to reflect with this study.

KEYWORDS: Happiness; Sources of happiness; Existential vacuum; Social imperatives

1 Introdução

A concepção do ser humano, de forma natural, inicia-se com a disputa entre milhões de espermatozoides a procura de um óvulo escondido. O tempo, a agilidade, força e sorte neste momento, são os fatores essenciais para o sucesso do futuro espermatozoide vencedor. Após as

¹ Licenciado em pedagogia – UBRA e Artes Visuais- UNB, pós graduado em Gestão Escolar – UNIR, pós graduado em Filosofia UCAM. amatiasouza@gmail.com.

² Licenciado em Pedagogia -UBRA, pós graduada em Gestão Escolar –UNIR, pós Graduada em Filosofia- UCAM e acadêmica do curso de Educação Física UNIR. cremilda33@gmail.com.

múltiplas dificuldades enfrentadas durante esse percurso, o espermatozoide mais forte, mais esperto, mais ágil, que consegue penetrar num óvulo, fechará as portas para os outros. A batalha pela sobrevivência inicia-se, e o óvulo fecundado, dividir-se-á multiplicando-se simultaneamente; caminhando em direção ao objetivo final que é a implantação no útero materno. Este novo “ser”, apenas celular, começará a “parasitar” a sua mãe, para se desenvolver e suprir suas necessidades de sobrevivência.

Para alcançar seu pseudo paraíso, “atitudes instintivas” estão inscritas numa célula (zigoto); como correr contra o tempo, derrotar milhares, brigar pela vida e competir para ser o melhor. Mesmo no útero protegido, após de ter conseguido todas as vitórias, tem como recompensa o direito de até nove meses parasitar sua progenitora, mas após este ciclo, será expulso da zona de conforto para conhecer uma nova realidade; - é, pois, o momento de confrontar-se com a “dureza” da realidade.

Expulso do útero materno, o pequeno ser não conseguirá sobreviver sozinho, diferentemente de muitos animais, dependerá por alguns anos de outro humano. Porém, sentem suas necessidades, mas não sabe falar, locomover e não conhece sua realidade; mas mesmo assim, seu instinto lhe diz que precisa de algo, que tem necessidades, e luta para conseguir isso com as armas que tem. Doravante, o existir promove novas experiências constantes, desde a sua concepção até sua morte. É a força da hereditariedade, somada à interação, aos contatos sociais e às experiências vivenciadas quem dará o tom da realização pessoal. Em pauta, o projeto individual de felicidade.

Todo ser humano deseja ser feliz. É sua herança genética. Posto que, todos os atos humanos têm como fim último, à felicidade; a sua maneira, acertando e errando aqui e acolá, tentará encontrar os meios para atingir este propósito em comportamentos louváveis e nobres, como também reprováveis e autodestrutivos.

Apresentada tal necessidade, passamos a discorrer sobre a felicidade e seus diversos entendimentos e implicações; sem esquecer suas fontes, e o agir humano mais adequável a sua conquista.

2 A felicidade como necessidade intrínseca humana: alcances e (in/res) significações

Seguramente, a felicidade representa um dos maiores anseios do ser humano. Buscar, ser feliz constitui sua grande obstinação. Das cosmogonias mitológicas, passando pelo temor ao divino, chegando-se à cosmologia, ao uso da ética e à equidade social, não há linha no

horizonte que aponte para a realização plena que prescindida da felicidade: abordada, destrinchada e esquadrihada por poetas, pensadores filósofos, cientistas, psiquiatras e guias autoridades espirituais ela esta na ordem do dia e o mundo contemporâneo oferece diversas fórmulas para desfrutá-la: posses de bens materiais, consumo exacerbado, amor livre, sucesso, reconhecimento, etc. Perseguir, descobrir e encontrar a felicidade; prescrevê-la como panaceia, virou uma festa de especialistas e amadores.

(...) as rotas para a vida feliz proliferam na mesma medida em que surgem conceituações e especialistas, dos mais variados campos de conhecimento, com proposições sobre os melhores meios, técnicas, ferramentas e modos de ser que garantam a otimização da experiência da felicidade. (FREIRE FILHO (2010a, *apud* VOLOTÃO, 2015).

Felicidade é uma palavra polissêmica que adquiriu diferentes significados na história da civilização humana. De acordo com o Dicionário Michaelis³ o termo felicidade provém do Latim FELICITAS, originando o substantivo FELIX, [feliz], que traduz: a) Estado de espírito de quem se encontra alegre ou satisfeito; alegria, contentamento, fortúnio (sic), júbilo; b) Acontecimento ou situação feliz ou alegre; sorte, sucesso, ventura.

Em ambas as situações, vê-se uma **sensação de bem-estar e contentamento**, que pode ocorrer por uma espécie de sorte.

3 A felicidade como vontade divina, e bem supremo

Na Antiga Grécia, no período mitológico a felicidade era tida como graça divina. Eudaimonia⁴ resultante da vontade e do querer dos deuses. Era como um presente, uma doação dos deuses para os homens como uma força para conduzir seus espíritos na direção do contentamento. Como desígnio divino, o júbilo poderia ser retirado dos humanos quando eles, os deuses assim o quisessem. Contíguas às cosmogêneses, ou cosmogonias gregas, vemos a ideia de sorte, de graça distribuída; mas, a felicidade ali esta sempre colocada como algo instável e sujeito às vontades inconstantes e interesseiras dos deuses do panteão grego.

Predominando a crença nos seres e divindades; a felicidade provém do conforto espiritual, ela brota da força e da sensibilização que o mito exerce nas estruturas mais profundas

³ Dicionário Michaelis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=wOXv>. Acesso em 27/01/12

⁴ Eudaimonia. Sendo a junção entre eu (bom) e daimon (deus, espírito ou demônio), eudaimonia indica uma vida bem-sucedida, afortunada. Relacionada à ideia de sorte, a eudaimonia compreende no daimon uma força superior que conduz o indivíduo a determinada direção (MCMAHON, 2006). MCMAHON, Darrin M. Felicidade: uma história. São Paulo: Globo, 2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/#> Acesso em 29/01/17.

do psiquismo humano. É por meio dos ritos sagrados que se dá sentido à vida. A felicidade nessa perspectiva é fruto da aceitação, da harmonia e da aliança entre os humanos e os seres sobrenaturais.

Sucedendo o cenário mítico, os denominados filósofos pré-socráticos com seu projeto de conhecer os fundamentos das coisas (arché), serão os primeiros a introduzir o uso da razão (cosmologia) para conhecer a realidade.

A passagem do mito ao logos permitirá o surgimento da pólis, que entendida como criação dos próprios homens (e não dos deuses), tem na razão juntamente com o conhecimento intelectual e a consciência moral, os valores máximos da felicidade; isto é das virtudes coletivas, cívico-morais.

O pensamento clássico, representado por Sócrates, Platão e Aristóteles permitirá refletir sobre um novo modelo de felicidade, a saber: a ética eudemonista e o conhecimento. Para Sócrates, a garantia de felicidade estava no conhecimento/sabedoria. A vida feliz adquirida por intermédio do questionamento e da reflexão seria, portanto, uma aspiração natural do homem. Os caminhos para encontrá-la; portanto, seriam comportamentais e intelectuais (virtudes cívicas, éticas e morais), que no seu entendimento resultariam num processo coletivo a ser alcançado em conjunto com os demais cidadãos. COTRIM; FERNANDES, 2013, p.19). A prática das virtudes morais e éticas, quando voltadas para a comunidade, seria a felicidade do homem para aquele sábio.

Platão, discípulo de Sócrates irá dizer que a felicidade estaria na busca do Bem e do Belo. Tais atributos, segundo acreditava somente estão presentes no mundo inteligível que em oposição ao mundo das aparências permitiria alcançar a verdade; isto é, o conhecimento verdadeiro. Harmonizando as três almas (concupiscente), (irascível), e (racional), através da dialética, poderia se progressivamente chegar ao conhecimento do bem. Este na sua visão era gerador de bondade; logo equivalia a felicidade. (Ibidem, p. 22).

Corroborando as ideias dos seus mestres, Aristóteles acreditava que os seres atingem seu fim máximo, (Télos), quando cumprem uma determinada função. Assim, se o fim último de cada ação humana é a felicidade, julgava ele que, através do exercício de pensar baseadas no uso da racionalidade, poderia se chegar à vida boa. Dizia que a contemplação (pensamento racional acionado), aliada a outras ações virtuosas, acrescidas de bem-estar material, seriam suficientes para a felicidade dos homens. (Ibidem, p. 23, grifos do autor).

Com a conquista da Grécia pelos macedônios em 322 a.C., entram em cena as filosofias helenísticas. A felicidade enquanto bem público; consciência moral e participação

política (bem comum), sai de cena dando espaço para a vida privada. Paz de espírito, vida interior, felicidade como valor individualizado era as máximas deste pensamento.

De um modo geral, os pensadores da chamada filosofia helenística, notadamente Epicuro [341-271 a.C.], o (filósofo do prazer); e Zenão de Cício [335-264. C.] (o filósofo do dever), por exemplo, exortava as pessoas a fugirem dos perigos da vida política. (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.230).

Pirro de Élide, (365-275 a.C.) para quem as coisas se dão a conhecer somente por aparências, recomendava ao homem que pretendesse viver feliz e em paz que suspendesse o juízo; isto é, que desfrutasse somente daquilo que os sentidos captam.

Já Diógenes de Sínope, (413-327 a.C.) também chamado de o “Sócrates louco” questionava os valores e as convenções sociais; levando ao extremo a máxima socrática de autoconhecimento e desprezo pelos bens materiais. A frugalidade de uma vida simples, somada a princípios e valores morais, seriam para ele a base da felicidade. (Ibidem p. 331 grifos do autor).

Vamos nos deter e aprofundar as explicações de Epicuro, já que a nosso ver elas propõem um caminho deleitoso para a felicidade. Dizia ele que a felicidade está no prazer e na satisfação dos desejos. O filósofo acreditava que o homem busca o prazer para fugir da dor, para ser feliz; porém, a dor maior do ser humano é o seu caminhar para a morte; que lhe provoca um vazio existencial que parece o buraco negro que devora a satisfação de todos os desejos usufruídos. Ele ainda explica que, o homem deve ter sabedoria para distinguir diversos tipos de desejos, a saber: a) naturais necessários (comer, dormir); b) naturais desnecessários (ter luxo ou supérfluos); não naturais e desnecessários (riqueza, fama e poder). (Ibidem p. 24; 25).

É interessante a solução dada pelo filósofo quando simplifica que a nossa infelicidade é gerada pela carência do prazer; mas, que também não se consegue experimentar todos eles; cabendo aos humanos fazer a distinção entre prazer e dor. Por outro lado, é intrigante também compreender que o ser humano deve fazer escolhas coerentes “dentro dos prazeres”; pois do resultado dependerá sua felicidade. Desta forma o prazer pode trazer a felicidade imediata, mas conseqüentemente no futuro dores e sofrimento. Mas, será que o ser humano consegue fazer escolhas coerentes ser feliz, ser feliz na simplicidade num mundo de infinitas possibilidades?

4 Ética cristã; iluminismo e felicidade existencialista

Teria sido a religião cristã a responsável por trazer novos pensamentos sobre a felicidade. “Os filósofos fracassaram tanto em definir a felicidade como também indicar um caminho para a mesma”. (VOLOTÃO 2015, p. 31). Impraticável nesta vida, a felicidade é colocada como galardão no além-mundo. A civilização ocidental e, particularmente o cristão é mobilizado a buscar a vida feliz, pós-morte por meio do sofrimento na vida terrena. (ibidem 31).

A imensidão dos mistérios divinos compreendidos e aceitos somente pela fé interdita a vida feliz terrena. A oblação e o sacrifício de si mesmo são condições para a “consolação”. Isolado de sua condição social, tendo a subjetividade grande relevância o homem encontra em Deus a fonte da felicidade.

Se no entendimento cristão, o sofrimento e a dor são exaltados como necessários para a plenitude em outra vida; o Existencialismo como pensamento contemporâneo, portador de uma visão digamos, até certo ponto dramática da vida; e, que tem na existência humana o objeto fundamental para suas reflexões objetiva aquele. É dada grande subjetividade ao indivíduo na ética cristã; nela o sofrimento, as dores e as privações são caminhos necessários para a felicidade. Por outro lado, para as concepções existencialistas o ser humano é compreendido como uma realidade imperfeita, aberta e inacabada; sem liberdade plena; sujeito aos sofrimentos, às dores, aos fracassos e às angústias da morte. Se como nos diz Sartre (1980), “A existência precede a essência”, é o próprio homem quem constrói os sentidos da vida, e, por conseguinte da própria felicidade. Assim, não podemos ignorar o sofrimento humano, a angústia interior, a exploração social. É preciso considerar esses aspectos adversos da vida (não como recompensas no porvir); mas, encará-los neste plano; a fim de superá-los, buscando crescimento e contentamento por estar vivo.

A natureza submete tudo o que vive ao jugo de duas exigências fatais: manter-se vivo e reproduzir a vida. Nada escapa. Do protozoário unicelular ao autodesignado Homo sapiens, a preservação do indivíduo e a perpetuação da espécie constitui o mínimo denominador comum da subsistência biológica. Por que é assim, ninguém sabe. O que parece claro é que o risco da extinção é comum a todas as espécies e nem todos os seres vivos tem a mesma facilidade em satisfazer os imperativos de sobreviver e procriar. As condições ambientais mudam ao sabor das forças aleatórias e os poderes de um organismo nem sempre corresponde às demandas definidas por suas necessidades vitais. A natureza pode ser prodiga, mas não faz concessões. (GIANETTI, 2002).

A partir da Idade Moderna, a “era das luzes” colocará a possibilidade da total felicidade humana, na racionalização e nas convicções do poder da ciência. Através da racionalidade, entendida aqui, como razão científico-controladora; seria possível uma dominação tanto da natureza quanto do próprio homem. O avanço das ciências experimentais que culminaria com a Revolução Científica, e o Iluminismo (século XVIII); desembocaria por fim no Positivismo (séculos XIX). Assiste-se agora o avanço da industrialização, do conhecimento técnico, dos valores de progresso transcultural; todos, confiantes de que a razão seria suficiente para a emancipação e desenvolvimento humano (felicidade).

Na aurora do pensamento moderno, sob o efeito inebriante da “tripla revolução” (científica, industrial e francesa), a crença no progresso foi aos céus. A equação fundamental do iluminismo europeu pressupunha a existência de uma espécie de harmonia preestabelecida entre o progresso da civilização e o aumento da felicidade. (GIANETTI, 2002, p. 11).

Sabe-se que o avanço técnico científico; com todas as suas inovações tecnológicas e, promessas auspiciosas de um mundo melhor, ou de um “homem feliz”, não teria cumprido tais expectativas. Circunstâncias que na prática, mostraram-se interesseiras, obscuras, e dominadoras criando a exploração e escravização do gênero humano, em todos os seus sentidos.

A racionalização e a mecanização, doravante instituídas, seriam as antíteses da felicidade. Valores funestos, intuídos precocemente e criticados com propriedade pelo Romantismo (século XVIII); que exaltando a importância das paixões e dos sentimentos, alertava para o perigo da perda da expressão plena humana; os sentimentos.

A criação da Psicanálise por Sigmund Freud (1856-1939), na passagem do século 19 para o século 20; será o marco mais importante para compreensão da mente e do ser humano. Foi a partir do seu entendimento que se formularam algumas concepções do inconsciente como parte integrante da nossa personalidade; (dominador preponderante da vida psíquica). As interpretações freudianas decretarão o fim da hegemonia da razão nos assuntos humanos. Sua compreensão distintiva entre consciência e psiquismo, criará um farto conjunto teórico que aborda desde a sexualidade com sua dinâmica até as estruturas do aparelho psíquico humano, (Id; Superego e Ego).

Como impedientes, à realização, existe um antagonismo entre as exigências da pulsão e os anseios da civilização. Sobre os propósitos da existência humana plena (feliz), ele nos adverte, “a questão do propósito da vida humana já foi levantada várias vezes; nunca, porém, recebeu resposta satisfatória e talvez não a admita”. (FREUD, 2011, p. 9). Para a psicanálise

freudiana, a felicidade seria a satisfação repentina e episódica de certas demandas, ele nos lembra, que:

O que chamamos de felicidade no sentido mais restrito, provém da satisfação (de preferência, repentina) de necessidades represadas em alto grau, sendo, por sua natureza, possível apenas como uma manifestação episódica. Quando qualquer situação desejada pelo princípio do prazer se prolonga, ela produz tão-somente um sentimento de contentamento muito tênue. Somos feitos de modo a só podermos derivar prazer intenso de um contraste, e muito pouco de um determinado estado de coisas. (Do Mal-Estar da Civilização. Grifos do autor).

Algo durável e prolongado; portanto, deverá ser tomado como contentamento; nunca como felicidade. O propósito da vida dá-se pelo programa do princípio do prazer intermitente. Como bem nos lembra; talvez, o equívoco das pessoas, esteja na compreensão de que a felicidade seja uma condição duradoura. “Esforçam-se para obter felicidade; querem ser felizes e assim permanecer”. (Ibidem, p. 9).

Referindo-se ao mal-estar causado pelas interdições civilizacionais, INADA, (2011, p. 10) esclarece que, “para Freud, o mundo externo, que pode nos destruir através das forças da natureza, e o corpo, o qual está condenado à decadência, constituem as duas outras fontes de sofrimento, além daquela referente aos relacionamentos humanos. Enquanto os relacionamentos humanos estão regulados de acordo com a vontade dos homens, o mundo externo e o corpo são considerados fontes de sofrimento inevitáveis. Segundo Freud, “Nunca dominaremos “completamente a natureza”. Nosso “organismo; ele mesmo parte dela, será sempre uma forma que perecerá limitada em sua adaptação e operação”.

Prosseguindo, relacionaremos felicidade na atualidade e consumo. Pura, oniomania⁵? Alegria inquestionável, ou indizível prazer pela vida?

5 A felicidade na lógica do consumo

Em tempos liquefeitos, o consumismo tornou-se o ethos da felicidade; a melhor expressão da felicidade terrena. A oniomania como pressão social, dá o tom da felicidade contemporânea. Através da imposição persuasiva, consome-se freneticamente produtos, bens e

⁵ Onomania. No texto, refere-se ao consumo ou hábito exagerado de comprar. https://www.google.com.br/search?sclient=psyab&biw=1094&bih=487&q=onde+est%C3%A1+a+frase+a+existencia+precede+a+essencia&oq=onde+est%C3%A1+a+frase+a+existencia+precede+a+gs_l=hp.1.0.33i22i29i30k1.4699152.4714271.19.4717198.58.49.1.0.0.0.513.13821.1j0j21j20j2j1.45.0....0...1.1.64.psyab..14.36.10859...0j0i67k1j0i131k1j0i22i30k1j33i160k1.jnsMC_3yRLg&pbx=1&cad=cbv&bvch=u&sei=c2WRWKRdHsaewgSi-b7gDg# Acesso em 29/01/17.

mercadorias; e todas as facilidades e prazeres hedonistas que o dinheiro possa comprar. Em outras palavras, é o consumo privado que legitima o modo de vida feliz, ou de estar feliz.

A vida feliz nesta lógica, também é proveniente da extensão do mercado à esfera da vida (das relações sociais); e, ao grande avanço nas áreas de informática e de tecnologia da informação e da comunicação (TIC's); e das mídias de entretenimento, criando uma espécie de quarto poder definida como “Bios Midiática”. Este poder midiático instituído, supõe a ação sedutora das mídias sobre a sociedade e a cultura contemporânea; e é a “boca do Mercado”; fala em seu nome numa linguagem que nos soa familiar. Embalados pelo mercado, valores como o protagonismo individual, o hedonismo, a ganância, a ostentação, dentre outros estimulam a prática do consumo desenfreado colocando-se como padrões (disponíveis) a serem seguidos (consumidos). SODRÉ, (2002, p. 25; grifos do autor).

Sabe-se, que dentre as várias fontes de felicidade cobijadas pelo ser humano, está o desejo dos bens materiais e da riqueza. Muitos que alcançam vaga na busca de status sociais, de glória e poder. Para consegui-los, o ser humano é capaz de tudo. Esta fonte de felicidade, numa espécie de reminiscência instiga, aquele espermatozoide vencedor do início. Ele quer ser o melhor vencedor derrotando a todos. Cumprindo sua meta, não se importa em quando oportuno em parasitar, já que necessita; por uma questão ilusória de sobrevivência, estar no topo. Consumir, ostentar, dominar; eis, os imperativos da felicidade contemporânea.

6 O triunfo da vida feliz: a felicidade possível

Na contemporaneidade, e ao longo dos anos os projetos de vida humanos vêm, perdendo o vínculo com o que se poderia considerar, valores universais; ideais coletivos, ou utopias generalistas. A ausência de um projeto consciente e realístico de felicidade apresenta o hedonismo como caminho possível às realizações e à felicidade humana; este, por vezes mostra-se tortuoso e contraditório; dissolvido numa ideia de felicidade difusa e inalcançável. Para os planos de realização frustrados, resta ao indivíduo seduzido pelos imperativos da felicidade recorrer a uma intercambiação entre o gozo e a felicidade; expressa pelo prazer; e mais precisamente pelo desejo da comida e do sexo.

Simbólica e paradoxalmente, mesmo contraditórios a realização destes desejos, suprem sua necessidade real de sobrevivência; pois o ser humano quer existir de qualquer forma, e sua prole garantirá que seu código genético viva eternamente. A vida o conduzirá ao prazer de sentir, e, também ao prazer de se autodestruir.

A felicidade nos falta; a felicidade está perdida. Por quê? Temos de partir do desejo. Não apenas porque "o desejo é a própria essência do homem", como escrevia Spinoza, mas também porque a felicidade é o desejável absoluto, como mostra Aristóteles, e enfim porque ser feliz é - pelo menos numa primeira aproximação - ter o que desejamos. (SPONVILLE, 2001, p. 12).

A satisfação de desejos nunca alcançados instiga o ser humano na busca de prazeres compensatórios; - ele precisa distrair-se das suas carências e da falsa ideia de que está no controle da sua vida; - por isso, como válvula de escape vê-se impelido pela vontade inconsciente de experimentar ou de metaforicamente comer a vida com uma colher enorme bamboocha⁶. A felicidade, neste aspecto constitui-se numa ilusória e necessária fuga.

Neste ponto, um questionamento se impõe sobre a felicidade. Seria possível uma felicidade resultante da realização de todos os desejos? Em caso afirmativo, esta condição não geraria nova dor, ou novo sofrimento pela presença incômoda e constante do tédio?

“(...) a falta e a frustração são as causas do sofrimento [da infelicidade]; mas, e quando o desejo é satisfeito”? Já não é sofrimento, uma vez que já não há falta; tampouco é felicidade; uma vez que já não há desejo. É o que Schopenhauer, (1788 -1860), chama de tédio, que é a ausência da felicidade no lugar mesmo da sua presença esperada. (Ibidem, p. 15, grifos do autor).

Dentre todos os desejos de contentamento; o que deveria estar no topo das prioridades é a saúde. Muitos a destrói; buscando outros desejos e prazeres; mas, quando a perde, lá se esvai toda a felicidade acumulada; seguida da sensação angustiante, (atavismo instintivo), que frequentemente o faz lembrar, que os fracos são derrotados e está mais próximo da morte).

A hipervalorização da felicidade hedônica ou oniomaniaca abre mão de outros valores tão caros à realização humana, como o desejo de amor e de amizade. Muitos acreditam que tais atributos podem vir automaticamente com os bens materiais e a riqueza. O ser carente vive na dúvida cruel sobre o amor, nem sabe mesmo porque deseja ou ama o que deseja; o amor e apego das suas carências e desejo; o excita a continuar na busca constante daquele prazer que será o único mais o que preencherá do seu vazio existencial.

Ainda sobre o vazio existencial humano, é oportuno dizer que tanto Platão quanto Epicuro, equilibram os desejos com a ideia do controle. Platão, afirma que o ser humano é essencialmente alma tripartida: a alma do desejo, das paixões e racional; - sendo que a alma

⁶ Bamboocha. É uma expressão que significa comer a vida com uma colher grande; (aproveitá-la). O termo refere-se à campanha publicitária encomendada pela Coca-Cola para o refrigerante Fanta, em 2006 e pretendia falar a língua dos adolescentes. Disponível em: <https://coisadepretto.wordpress.com/2009/06/25/beba-fanta-fique-bamboocha-pior-propaganda-do-brasil/>; https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#. Acesso em 30/01/17

racional deve comandar, controlar e conduzir as outras almas. Para controlá-las o melhor caminho seria a dialética e ginástica. Resumindo, as paixões e os desejos poderiam ser controlados pela mente e pelo corpo; cansa-se o corpo ou satura-se a mente com questionamentos e conhecimento. Eis na sua concepção, uma perspectiva tanto para o tédio do vazio existencial como para a obtenção da felicidade legítima.

Acrescentemos a isso, uma compreensão de que a felicidade está no aqui e agora; e, o futuro é algo incerto, - conseqüentemente faltoso. Talvez, Sócrates tenha razão em insistir numa condição de felicidade humana pautada na compreensão de sua natureza. “Conhece-te a ti mesmo” é assim a porta que se abre para a vida mais autêntica e conseqüentemente mais feliz. Com o autoconhecimento adquire-se o controle necessário para impedir os desejos e as paixões compulsivas; prevenindo a infelicidade de viver em companhia do tédio, após a experiência da felicidade provisória. De repente, seja por isso que a relação mais procrastinada, falaciosa e categórica seja a do autoconhecimento; pois é uma luta travada do eu, consigo mesmo. Mas é neste exercício constante de autognose que, reside a felicidade mais autêntica; menos, dada aos equívocos ou desapontamentos.

7 Considerações Finais

Chegamos ao final deste estudo com poucas certezas, permeadas a muitas imprecisões. É ponto passível de aceitação que o desejo de felicidade nunca se extingue do coração humano; que existe o desejo crescente de encontrá-la, de vivenciá-la.

Compreendemos que a felicidade sempre teve um caráter múltiplo e fugidio sendo, pois impossível conceituá-la ou restringi-la a um só significado ou concepção.

Tal entendimento, nos leva a afirmar que, seria pouco provável que a condição feliz fosse alcançada por imposição social, ou, por intermédio de receitas e fórmulas prontas do bem-viver; ou quiçá, intermediadas pelas máximas da sabedoria da autoajuda.

A felicidade é um empreendimento particular de cada indivíduo. Como fenômeno social-psíquico, histórico e especulativo sempre fez parte das aspirações humanas. Teoricamente, foi tratada sob a perspectiva da moral, da virtude, do prazer comedido, da moderação dos desejos, da posse de bens e do consumismo, da contemplação, da racionalidade e do conhecimento.

Vimos que a busca pela felicidade está condicionada ao desejo de “ser”, de “existir”; ou seja, pela validação coerente do eu; todavia nem sempre é fácil atingir este estado.

Diante das fórmulas mágicas que vendem a ideia de uma felicidade “embalada para viagem”, venal e associada ao consumo, fica a impressão de que as pessoas somente serão felizes se atenderem a tais expectativas. Buscamos entender, o quanto a felicidade se mostra como uma necessidade humana; e, que por sua grandeza e significação, deve fugir das obrigações das crescentes imposições sociais.

A ideia aqui auferida reconhece a existência legítima de um “estado de felicidade” transitório, que jamais se coloca como uma conquista definitiva. Trata-se de momentos singulares favorecidos por um estado de conforto e bem-estar emocional, com certa duração.

Se valida também, a convicção de que, cada pessoa precisa refletir e encontrar sua composição ideal de felicidade, através do autoconhecimento; o que significa buscar em si mesmo as respostas.

Com relação aos determinismos, às complexidades e aos dilemas das “escolhas felizes”, cumpre esclarecer que, a infelicidade do homem pode não estar relacionada somente a suas escolhas; mas, à própria limitação da vida humana. Depreende-se, que não há sabedoria em viver intensamente tudo aquilo que se deseja, pois, a própria vida se encarrega em promover as experiências e as consequências negativas das escolhas.

O ser humano vive na descrença do limite ilusório das vitórias alcançadas; onde constantemente, empreende novas buscas, e oportunidades para ser feliz. Sua fuga do sofrimento, da realidade, (ou da morte), promove sempre momentos de crise existencial e a sensação de que ainda não viveu o bastante para ser feliz.

Ser feliz é uma incomparável possibilidade existencial. Em cada momento da vida, em cada circunstância vitoriosa ou de vicissitude, reside tanto uma oportunidade para crescimento e contentamento; ou, de reflexão do lugar da subjetividade no processo evolutivo; posto que, na existência autêntica está o verdadeiro sentido da felicidade humana.

REFERÊNCIAS

- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, MIRNA. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- SPONVILLE, André Comte. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: Martins fontes, 2010.

FREUD, Sigmund. **Do mal-estar da civilização moderna**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

INADA, Jaqueline Feltrin. **Felicidade e mal-estar na civilização**. (Artigo) - Revista Digital AdVerbum 6 (1): Jan a Jul de 2011: pp. 74-88. Disponível em: <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbum/vol6_1/06_01_06felicidademalestarciviliz.pdf>. Acesso em 31/01/17.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIANETTI, Eduardo. **Felicidade**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

VOLOTÃO, Amanda. **O modo Coca-Cola de ser feliz** - ideais de bem viver nas campanhas publicitárias dos anos 1960 e 2000. Data da defesa, 2015. 164 páginas. (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro – RJ. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiqqeh4PLRAhUEDpAKHR4UDpcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pos.eco.ufrj.br%2Fsite%2Fdownload.php%3Farquivo%3Dupload%2Fdisserta_avolotao_2015.pdf&usg=AFQjCNFeQppweKRf5n-Whxc5PwPqGYGJzQ&sig2=MAxRWX7j__MODaWbhy9vEQ&bvm=bv.146094739,d.Y2I>

. Acesso em 29/01/17.

A BASE LÓGICA DA CIÊNCIA COGNITIVA E A CONTRIBUIÇÃO DO FUNCIONALISMO FILOSÓFICO DE JERRY FODOR

Gustavo Luiz Gava¹

RESUMO

Este artigo busca analisar os fundamentos iniciais da lógica no estudo do sistema nervoso do cérebro humano, que serviram de base para a Ciência Cognitiva, bem como o funcionalismo filosófico desenvolvido pelo filósofo norte americano Jerry Fodor e sua contribuição ao funcionamento da cognição tendo como princípio o escopo algorítmico. Para tanto, parte-se de três momentos: primeiro, a eclosão da ciência cognitiva e sua problemática científico-filosófica; segundo, o surgimento do funcionalismo filosófico na Ciência Cognitiva por meio do modelo computacional e; terceiro, o funcionalismo filosófico de Fodor e sua relação mente-mundo. O desenvolvimento axiomático das teorias funcionalistas do autor contribuiu para que a Ciência Cognitiva se utilizasse do modelo computacional para a compreensão do funcionamento cognitivo. Perspectiva fundamentada a partir do que compreende por processo cognitivo, linguagem do pensamento, partindo de analogias da I.A (inteligência artificial) entre mente = software e cérebro = hardware, analisadas desde seus primeiros estudos computacionais de preposições lógicas para compreender o funcionamento do sistema nervoso.

PALAVRAS-CHAVE: ciência cognitiva; lógica; funcionalismo filosófico; linguagem do pensamento.

¹ Doutor e Mestre em Filosofia da Mente com ênfase em Ciência Cognitiva (Bolsista PUCPR), Especialista em Neurologia estudo da interface pensamento-cérebro (Bolsista NIP-UNIBEM), Especialista em Literatura Brasileira e História Nacional (UTFPR) e, Graduado em Filosofia. Escritor, tendo, no momento, como uma de suas principais obras, O Último Desejo de Freud: requiem à teoria do inconsciente, pela Juruá Editora (segunda edição revisada 2014). Obra classificada entre os 10 melhores livros do ano no 53º Prêmio Jabuti de 2011 pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Sétimo lugar na categoria Psicologia e Psicanálise. Pela mesma editora possui a obra; A Mente Holística: fenômenos globais no cérebro segundo Jerry Fodor, 2014. Autor da Coleção O Pequeno Filósofo Filosofia para Crianças. Tendo como primeiro lançamento da coleção a obra E Se não Existisse?, pela Editora Inverso, 2013. Organizador com Fábio Antonio Gabriel e coautor da obra Ensaios Filosóficos: Antropologia, Neurociência, Linguagem e Educação, pela Editora Multifoco, 2012. Segundo lugar no Prêmio anual (2013) da ABRAFP (Associação Brasileira de Filosofia e Psicanálise) de Literatura. Guest Editor da Science and Education Publishing - American Journal of Education Research 2014-2015 (Special Issue on Philosophy of education: contemporary perspectives). Membro pesquisador da Academia Sul-Americana de Medicina Integrada (ASAMI). Possui participação em congressos de filosofia da mente, ciências cognitivas e seminários de atualização em neurociência e estudos que abarcam os fenômenos da interface pensamento-cérebro. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: inteligência artificial, ciência cognitiva, filosofia da mente, filosofia da psicologia, filosofia da neurociência, filosofia do cérebro, ontologia, epistemologia e engenharia reversa do conhecimento. Desenvolve treinamento e consultoria cognitiva. Atualmente, empreende o projeto Crianças e jovens que filosofam, em parceria com Creative Time After School.

THE LOGICAL BASIS OF COGNITIVE SCIENCE AND THE CONTRIBUTION OF JERRY FODOR PHILOSOPHICAL FUNCTIONALISM

ABSTRACT

This article aims to analyze the initial foundations of logic in the study of the human brain nervous system, which served as a base for Cognitive Science, and the philosophical functionalism developed by the philosopher north American Jerry Fodor from his contribution to the cognitive functioning, taking the algorithmic scope as a principle. This research focuses on three moments: first, the emergence of Cognitive Science and its scientific and philosophical problems; second, the philosophical functionalism appearing in Cognitive Science through the computational model and; third, Fodor's philosophical functionalism and its relation mind-world. The axiomatic development of Fodor's functionalist theories contributed to Cognitive Science could use the computational model to understand the cognitive functioning. Perspective based from what he meant by cognitive process, language of thought, starting from I.A analogies (artificial intelligence) between mind = software and brain = hardware, analyzed from his first computational studies about logical prepositions to understand the nerve system functioning.

KEYWORDS: cognitive science; logic; philosophical functionalism; language of thought.

1 Introdução

A Ciência Cognitiva, em seu início, passou a ser denominada como uma *nova ciência do espírito*, pois era considerada a junção das ciências que tratariam as principais questões das capacidades humanas, tais como: a linguagem, a percepção, a informação, o conhecimento, entre outros (VIGNAUX, 1991). Acreditava-se, inclusive, que o campo filosófico acerca de tais problemáticas ganharia cada vez mais aspectos científicos. Para Andler (1989), defini-la seria muito dificultoso e somente o tempo poderia esclarecer as próprias considerações de seus objetos de estudo e as teorias que sustentariam um variado campo de reflexões e discussões acerca da capacidade humana.

A partir dos anos de 1930, a Ciência Cognitiva dá um salto em suas definições conceituais em face do desenvolvimento da lógica matemática, tendo neste momento a introdução de referências interdisciplinares à cibernética, tendo como escopo o estudo do sistema nervoso. Como abordado na primeira parte deste trabalho, a evolução do campo da Ciência Cognitiva expande seus fundamentos em torno da comparação lógico-neural com analogias entre o cérebro humano e o computador. Assim, embora as ramificações interdisciplinares da Ciência Cognitiva passem a focar, a partir da década de 1970, em disciplinas voltadas para a área humanística, destaca-se que a matemática e a lógica foram

responsáveis por darem toda sustentação aos estudos da cognição e a relação mente-cérebro, homem-máquina. Com isto, pode-se afirmar que nas primeiras décadas o desenvolvimento da Ciência Cognitiva teve como princípio as precisões da lógica e as estruturas formais da matemática, marcando a sua eclosão e, por conseguinte, as suas problemáticas científico-filosóficas.

Parte-se do suposto de que foi a partir destas primeiras bases² que, posteriormente, em Ciência Cognitiva, linguistas e filósofos passaram a usar de precisões da linguagem baseados na própria lógica (GARDNER, 1985/1996). Como, por exemplo, as investigações de Noam Chomsky (2005a; 2005b) e Jerry Fodor (1975, 1981, 1983, 1990, 2003, 2007) a fim de compreenderem o funcionamento da cognição. Contudo, é a partir da sistematização interdisciplinar de Fodor, com base em suas teorias funcionalistas, que a Ciência Cognitiva passa a estabelecer uma aproximação entre a filosofia e a as referências empíricas das ciências Cognitivas (GARDNER, 1985/1996). Tendo como principal fonte de contribuição o conceito de *mentalês*, linguagem referenciada às propriedades informacionalmente simbólicas que são estruturadas em representações mentais, no sentido de expressar uma relação mente-mundo.

Assim, busca-se analisar neste artigo os principais fundamentos da lógica no estudo do sistema nervoso do cérebro humano que serviram de base para a Ciência Cognitiva, seguido do funcionalismo filosófico de Jerry Fodor acerca do funcionamento da cognição com foco na relação mente-mundo.

Atualmente, com a evolução das pesquisas cognitivas e com a nova investigação do processo mental, é preciso admitir que as pesquisas da interface pensamento-cérebro envolvem questões epistemológicas bastante densas e que o caminho tanto filosófico quanto científico está precisamente a indicar novos parâmetros de investigação sobre a mente no século XXI. E, embora a teoria do *mentalês* de Fodor concentre-se na abordagem simbólica da lógica computacional, evidencia-se a possibilidade de diálogo entre os modelos teórico-empírico existentes na investigação contemporânea da interface mente-cérebro. E, neste sentido, a importância de retomar as análises de seus estudos com vistas à compreensão da evolução da Ciência Cognitiva.

² Existem críticas pontuais para esta afirmação em face da alusão à ideia medieval do Trivium. Em que a lógica seria uma das três disciplinas fundamentais em toda história do pensamento Ocidental, sendo as outras duas disciplinas a retórica e a gramática.

2 O primórdio lógico da Ciência Cognitiva

O início da Ciência Cognitiva remonta o ano de 1935, época em que o lógico Alan Turing concebeu por meio de modelo matemático o primeiro computador programável (VIGNAUX, 1991). Posteriormente, nos anos de 1950, Turing desenvolve uma revisão da máquina sob o ponto de vista filosófico. Na concepção de Vignaux, este período foi favorável para o estudo da cognição justamente pelo apogeu da lógica matemática. Momento em que repercute, ainda, a noção de cibernética, com suas primeiras referências mecânicas da interface homem-máquina, mental e físico.

Estas referências datam de 1946 a 1953. Inaugurada por Norbert Wiener³ e Warren McCulloch⁴, o primeiro movimento cibernético se caracterizou pelo seu desenvolvimento interdisciplinar, com encontros/debates a respeito das bases cibernéticas compostos por estudiosos das áreas da matemática, da psicologia, da fisiologia, entre outros. Gardner (1996) e Vignaux (1991) destacam que estes colóquios, encontros e debates contribuíram para moldar as bases da Ciência Cognitiva.

Vale destacar que as referências matemáticas da cibernética em Ciência Cognitiva tinham como escopo o estudo do sistema nervoso. Estudo este que John Von Neumann⁵ também desenvolveu na Universidade de Princeton, em suas pesquisas relativas às possibilidades matemáticas e lógicas no sistema nervoso. Assim como Neumann empreendeu os primeiros estudos lógicos para a compreensão do funcionamento cerebral, outros dois pesquisadores, McCulloch e Walter Pitts⁶, também demonstraram que as redes neurais comportavam modulações lógicas, e, que por meio dos impulsos ou não impulsos, poderiam se desenvolver cálculos proposicionais de verdadeiro ou falso. Esta comparação lógico-neural permitiu-lhes compreender que um impulso neural “A” mais o impulso neural “B” poderiam implicar numa entidade “C” (GARDNER, 1985/1996). As conexões neurais também passaram a ser entendidas por meio de propriedades de tudo-ou-nada. Analogamente, o cérebro, como computador poderoso poderia ser entendido pelos princípios lógicos.

Os estudos em busca da compreensão do sistema nervoso e suas conexões neurais, tendo como sustentação um caráter interdisciplinar, aconteceram entre os anos de 1940 e 1950.

³ Matemático e físico norte-americano considerado o pai da cibernética. Doutorou-se em filosofia pela Universidade de Harvard pesquisando acerca da lógica matemática.

⁴ Neurofisiologista e matemático norte-americano, pesquisador de psicologia e filosofia e pioneiro da cibernética na Universidade de Yale. Um dos fundadores da Sociedade Americana de Cibernética.

⁵ Matemático húngaro naturalizado americano. Instituidor do projeto lógico determinístico de um computador.

⁶ Lógico estudioso do sistema nervoso e desenvolvedor de teorias cibernéticas e de computação quântica.

Todavia, vale destacar dois momentos principais deste período: primeiro, o Simpósio de Hixon, que aconteceu em setembro de 1948 no Califórnia *Institute of Technology*, tendo Neumann e McCulloch aberto o congresso *Mecanismos Cerebrais do Comportamento*. Ambos trouxeram à tona a comparação lógica computacional com o cérebro humano. Segundo, o Simpósio sobre *Teoria da Informação*, que aconteceu em setembro de 1956 no *Massachusetts Institute of Technology*, marcado pela apresentação do artigo *Logic Theory Machine*, escrito por Allen Newell⁷ e Herbert Simon⁸ (GARDNER, 1985/1996).

A partir de 1956, historiadores-epistemólogos passaram a considerar o esforço de muitas disciplinas envolvidas no estudo da cognição e, oficialmente, datam o nascimento da Ciência Cognitiva. Após este período, apenas na década de 1960 é que psicólogos de Harvard criaram um setor específico para estudos cognitivos (VIGNAUX, 1991). Desenvolve-se um círculo interdisciplinar oficial acerca da cognição favorável a intercâmbios de pesquisadores internacionais e suas distintas disciplinas: a inteligência artificial, a filosofia, a psicologia, a neurociência e a linguística.

Entende-se que as questões técnicas que envolviam o entendimento cognitivo da relação mente-cérebro conseguiram suporte da lógica. É importante acentuar que foi por meio de estatutos aos modelos do raciocínio natural lógico que o caráter cognitivo passou a ter eficácia aproximativa de conclusão – embora, às vezes equivocados. Os trabalhos lógicos possibilitaram criar modelos de conjuntos coesos entre verdadeiro e falso possibilitando, assim, os denominados coeficientes de semelhança. Por exemplo, os instrumentos lógicos constituídos por coeficiente de semelhança sob um acontecimento X pode ser “compreendido entre -1 (o definitivamente falso) e +1 (o verdadeiro)” (VIGNAUX, 1991, p. 31). Tais coeficientes colaboram para habilidades de raciocínio, mesmo partindo inicialmente de raciocínios imprecisos.

A base da ciência cognitiva fundamenta-se na lógica. Todavia, atualmente, exige-se que o objetivo para analogias e compreensão da cognição deva ser interdisciplinar. Como expõe Vignaux (1991, p. 32) “este objetivo diz tanto respeito aos linguistas, quanto aos cognitivos, aos lógicos e aos informáticos”. Tal caminho pode ser observado na Ciência Cognitiva a partir do funcionalismo filosófico, sobretudo, a partir de Jerry Fodor, fundador do Laboratório de Psicolinguística do *Massachusetts Institute of Technology* (M.I.T). Filósofo que herda os

⁷ Psicólogo cognitivo norte-americano e pesquisador de simulações computacionais. Um dos fundadores da Inteligência Artificial.

⁸ Economista norte-americano e pesquisador de psicologia cognitiva, computação e lógica. Também considerado um dos fundadores da Inteligência Artificial. Ganador do Nobel de Economia de 1978.

preceitos lógicos da gramática cognitiva para estruturar o funcionalismo filosófico em que inovou a linguagem do pensamento.

3 O funcionalismo filosófico de Jerry Fodor na Ciência Cognitiva

O funcionalismo filosófico foi uma tentativa de distanciamento da teoria mentalista na investigação sobre o conhecimento (TEIXEIRA, 2004) que, até então, estava limitada ao âmbito das ciências humanas, principalmente, por meio da clássica teoria da representação defendida no século XVII, premissas mentalistas que desembocavam na imaterialidade da mente – o chamado fantasma da máquina.

Foi em benefício da chamada *Revolução Cognitiva* – por meio do escopo da informática, da lógica e da matemática – que a Ciência Cognitiva ganha estrutura epistemológica nas décadas subsequentes de 1960 e 1970. No intervalo destas décadas, destacam-se as teorias de Chomsky, Putnam e Fodor. Contudo, a sistematização interdisciplinar de Fodor na formulação de suas teorias funcionalistas, pode-se dizer; “estabeleceram um contato muito mais íntimo entre a filosofia contemporânea e o trabalho empírico nas ciências cognitivas” (GARDNER, 1985/1996, p. 46). Visto que na denominada revolução cognitiva foi cogitado a possibilidade de sustentação apenas por meio de caráter científico e não mais filosófico devido os exageros dualistas das subjetivas teorias mentalistas (VIGNAUX, 1991, p. 07). Desta maneira, o mentalismo não dual de Fodor contribuiu para que a ciência cognitiva não se tornasse reducionista em excesso acerca da investigação cognitiva.

Teixeira (2004, p. 64) indaga: “poderá algum dia a ciência cognitiva superar este estágio de dispersão pré-paradigmática?” Acredita-se que o modelo de Fodor, bem como seu funcionalismo – como a teoria da linguagem do pensamento – contemporaneamente, ainda possa apoiar nova análise paradigmática acerca dos estudos da interface pensamento-cérebro no campo da Ciência Cognitiva. Destaca-se que a Ciência Cognitiva encontra-se em um estado kuhniano pré-paradigmático, norteada pelo estatuto da física e da neurociência. Alguns pensadores/estudiosos buscam atualmente suporte investigativo na computação quântica e na neuroinformática.

A Ciência Cognitiva usufruiu do modelo funcional computacional, inclusive, para as pioneiras pesquisas dos primeiros estudos do modelo de computação quântica. Fodor, igualmente, usufruiu da lógica computacional sem comprometer-se com modelos neurobiológicos, sendo que, em alguns momentos, ambos (biológico e computacional) podem

se complementar funcionalmente. Por este ponto de vista, a teoria filosófica de Fodor auxiliou a Ciência Cognitiva. Principalmente, a psicologia cognitiva, bem como a própria neurociência que também usou do modelo computacional.

Em sua obra *A Nova Ciência da Mente*, Gardner destaca que a partir do Simpósio de Hixon, realizado no campus do *Califórnia Institute of Technology*, em 1948, diante da eclosão das ciências cognitivas, houve uma espécie de rompimento epistemológico nos estudos ontogênicos que abrangiam e investigavam a correlação entre cérebro e mente. Uma teoria do conhecimento ligado a questões científicas. Por este mesmo motivo, afirmou que a filosofia deveria atuar como base das investigações referentes às ciências cognitivas, já que, mesmo se tratando de novas investigações, a temática referia-se ao problema da natureza do conhecimento (GARDNER, 1985/1996), que repercute em torno da tradição intelectual do Ocidente – ou seja, desde os pensadores pré-socráticos na Grécia antiga. Com esta afirmação de Gardner, entende-se que a partir do funcionalismo filosófico de Fodor a filosofia passa a ganhar movimento para discutir o problema mente-cérebro em Ciência Cognitiva.

Ressalta-se que os modelos filosóficos computacionais como, por exemplo, o *mentals* de Fodor⁹, ajudou a empreender teorias e hipóteses de entendimentos da mente humana, bem como as suas funções cognitivas fora do campo especificamente neurobiológico. E, assim, aprimoraram os estudos interdisciplinares acerca dos fenômenos da interface pensamento-cérebro. A partir do qual, posteriormente, a própria neurociência usufruiria para construção de modelos simulatórios computacionais e replicaria possíveis atividades cerebrais como o funcionamento do processo cognitivo.

Tal proposição é partilhada por Bonjour e Baker (2010), ao afirmarem que este viés filosófico contribuiu de forma interdisciplinar para o desenvolvimento de todas as ciências (inteligência artificial, teoria computacional, linguística, cibernética, psicologia, entre outras) que se ramificaram pela atual Ciência Cognitiva. Pois “têm em comum um nível de abstração e de preocupação com sistemas que processam informação” (BONJOUR; BAKER, 2010, p. 218). Esta vertente filosófica contribuiu para os estudos interdisciplinares e para investigações epistemológicas pioneiras. Contribuição que se reflete em uma abordagem de estudo fenomênico não reducionista, fisicalista e/ou localizacionista.

No estágio atual das pesquisas cognitivas e das investigações acerca do processo mental, com suas densas discussões epistemológicas acerca da interface pensamento-cérebro, entende-se que é preciso avançar nas questões de ordem filosófica e científica. Daí a

⁹ Teoria funcionalista.

importância de retomar os estudos de Fodor quanto às possibilidades de conexões entre os modelos teórico-empírico da interface mente-cérebro. Por exemplo, as investigações computacionais denominadas de nível quântico que usufruem os benefícios dos modelos de informação e de computação, muitos dos quais, como o modelo funcionalista de Fodor.

O novo funcionalismo, o funcionalismo quântico¹⁰, inclusive, possui considerável influência das premissas fodorianas, tais como os processos cognitivos globais e ou *quineanismo*. O que é evidenciado na seguinte passagem:

A possibilidade de uma abordagem da consciência em termos da informação e computação quânticas, por sua vez, sugere uma outra conclusão mais ousada, a respeito da natureza do fenômeno mental. Devemos considerar seriamente modelos em que os processos mentais estariam estreitamente relacionados com fenômenos microscópios, como o movimento de íons através de canais de membrana neural (PEREIRA Jr., 2003, p. 136).

O funcionalismo filosófico de Fodor contribuiu significativamente para esse avanço científico que influenciou, e ainda influencia gerações, assim como os modelos estabelecidos e que servem como modelo aos estudos sobre a mente. A base funcionalista e sua lógica computacional comparativa ofereceram contribuições às pesquisas interdisciplinares, e alguns modelos funcionais – como o *mentalês* – que ainda prevalecem, principalmente em investigações de abordagem da computação quântica. Partindo desta premissa da computação quântica, pode-se destacar que Gardner (1985/1996) já desafiava que “computadores serão cruciais para nos ajudar a determinar o quão somos parecidos com eles, mas o verdadeiro final pode ser ‘não muito’” (GARDNER, 1985/1996, p. 406-407 – grifo do autor). Esta indicação aponta que a lógica computacional ainda está presente em pesquisas cognitivas, até mesmo nesta transição paradigmática entre o modelo mecânico e o modelo quântico.

4 Mentalês: a linguagem do pensamento

O modelo do funcionalismo filosófico de Fodor tem como base a lógica comparativa (computador e cérebro) e, nessa discussão funcionalista, o primeiro Putnam¹¹ destaca-se

¹⁰ Funcionalismo que parte do formalismo físico-matemático para estudar os fenômenos de consciência no cérebro humano, tendo como escopo uma ontologia monista e de natureza quântica.

¹¹ A alusão ao primeiro Putnam refere-se ao Putnam da década de 1960 e meados da década de 1970. Isto é, quando Putnam, contraditado com o positivismo e o empirismo lógico da época, ainda mantinha-se vinculado ao funcionalismo filosófico que empreendera. Já o segundo Putnam refere-se às insuficiências que o próprio filósofo encontrou em seu funcionalismo filosófico. Putnam percebeu que estados mentais não poderiam referir-se a estados de Máquinas de Turing Complexas. Existindo, então, uma lacuna comparativa entre os processos

pioneiro. Este pensador, de formação matemática, assemelhou computacionalmente a possível relação entre pensamento, cérebro e computador em seu artigo *Minds and Machines* (1960). Neste artigo defendia que o problema mente-corpo e seus fenômenos de categorias subjetivas (como a consciência) poderiam ser estudados pela lógica de um sistema computacional, pois, a partir da década de 1960, os computadores tornaram-se mais potentes. Fodor viu aí um aporte ontológico sem “cair em uma metafísica ruim” (FODOR, 2007, p.08) e, ao mesmo tempo, a possibilidade de enveredar epistemologicamente um melhor entendimento linguístico dos fenômenos relacionados à interface pensamento-cérebro.

Assim como Fodor, Putnam (1971/1997) partiu do modelo da Máquina de Turing ao funcionalismo filosófico, com relação aos processos de informação e capacidades computacionais. Para o autor, “a noção de uma Máquina de Turing está sujeita a generalização de várias formas” (PUTNAM, 1971/1997, p. 366). Fundava-se, assim, o funcionalismo filosófico específico de Putnam – apesar de renunciar, posteriormente, o entendimento acerca de tal similitude. O foco para o entendimento do processo mental de Putnam partiu da proposta do funcionalismo filosófico, e, concentrou-se nas funções operacionais (informacional e simbólica) e não nos conteúdos físicos (químicos e biológicos). Contudo, sem tender para a discussão ontológica do material e imaterial.

Fodor desfruta a metáfora computacional – sem a necessidade de conteúdo de material biológico – do processamento lógico exatamente para indicar a linguagem do pensamento, simbólica e informacional. Assim como em alguns setores da Ciência Cognitiva se parte do processamento de informação simbólica, Fodor (1981) desenvolveu o seu próprio modelo funcionalista para o estudo da atividade cognitiva.

Fodor reforça que as propriedades informacionalmente simbólicas são estruturadas em representações mentais que requerem uma língua: o *mentalês*. O *mentalês* indica uma relação mente-mundo que não representa meramente o mundo em si, ultrapassa para uma relação entre manifestações de pensamento. Um sistema fechado de linguagem lógica e interna. Com esta teoria distancia-se tanto de abordagens metafísicas como de abordagens solipsistas. A fim de explicar a interface pensamento-cérebro, bem como os meandros da representação mental, o autor parte do mundo:

uma vez que o conhecimento envolve representação, uma pessoa não pode saber o que o mundo é ‘em si mesmo’, visto que ele é independente das maneiras que o representamos. Assim, se a própria representação é, em si

computacionais e os processos mentais. Todavia, a devida pesquisa neste artigo centra seu enfoque referencial ao primeiro Putnam.

mesma, um tipo de relação mente-mundo, então não podemos saber se nós alguma vez fomos bem sucedidos ao pensar sobre o mundo (sobre o que as nossas palavras significam, etc.). Suponha-se, entretanto, que a representação seja constituída por relações entre os pensamentos. Uma vez que nós podemos conhecer tais relações (por introspecção, por exemplo), podemos, da mesma forma, conhecer, com certeza, verdades putativamente analíticas, tais como solteiros serem não-casados, gatos serem animais e assim por diante (FODOR, 2007, p.06-07).

O *mentalês* como linguagem interna do pensamento não depende diretamente do mundo, pois as informações que compõe o mundo estariam em outra escala qualitativa. Por isso as representações mentais simbólicas respeitam regras e fórmulas cognitivas internas de cada indivíduo. Não é necessário negar o mundo. Basta entender que a base representacional parte do próprio ambiente – mundo.

Fodor defende a ideia de que o *mentalês* é exclusivo do pensamento e sua linguagem, embora não negue que tais representações mentais partem do mundo, ao afirmar que os objetos do pensamento não podem ser todos mentais. Esta noção acarretaria uma espécie de semântica fechada como se os sujeitos vivessem em mundos diferentes. Impossibilitando, assim, uma relação mente-mundo.

Ainda segundo o autor, o processo cognitivo do *mentalês* se abriga na categoria informacional, cujos símbolos compõem informações. Não podendo, portanto, ser constituído nem por imagem/foto (como uma espécie de holograma) e nem por semântica (como a estrutura de uma palavra), mas sim como um movimento informacional. Assim, “talvez, o mais importante para se entender sobre a mente cognitiva é que ela, de alguma forma, é capaz de representar o mundo” (FODOR, 2007, p. 05-08).

Sobre isto, tem destaque a seguinte afirmação de Capurro e Hjørland, baseados nos trabalhos de Stonier (1961), de que “a informação existe, isto é, a informação existe independentemente do pensamento humano” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 165). O que equivale a máxima de Fodor quando afirma que o mundo possui a sua própria base informacional e de que é anterior a qualquer estado mental.

O *mentalês* constitui a codificação de uma linguagem informacional única. Sua função cognitiva interna não segue as regras do ambiente externo. Assim sendo, “a manipulação simbólica, por mais sofisticada, não pode fazer com que os símbolos se refiram ou passem a ser acerca de algo no mundo” (TEIXEIRA, 2004, p. 48).

Esta noção de informação parte da premissa que está inserida nos conceitos da matemática da computação estipulada por Claude Shannon¹² (1948) e, principalmente, enriquecida por Fred Dretske na obra *The Knowledge and The Flow of Information* (1981). O termo informação aponta para um núcleo comum (inteligência, instrução, conhecimento). A partir deste princípio, se entende que: “*They have a common nucleus. They all point in the same direction — the direction of truth. Information is what is capable of yielding knowledge, and since knowledge requires truth, information requires it also*” (DRETSKE, 1981, p. 45). A passagem do autor considera que o núcleo informacional que está no mundo gera conhecimento. Ou pelo menos indica pressupostos de conhecimento as nossas representações mentais sobre o mundo.

Sentido este também apontado por Miguens (1997, p. 424):

A informação externa, descritível pela física, não pode ter a priori qualquer significação para o sistema cognitivo. Submetida a uma transdução modular periférica cognitivamente opaca, só depois (de alguma maneira) se converterá na informação interna computacionalmente significativa que é o objecto teórico de cognitivistas como J. Fodor e N. Chomsky, para os quais a explicação causal dos estados mentais proposicionais e linguísticos é função de regras e representações (já) simbólicas.

Indicando que para Fodor o problema do limite que a informação apresenta em relação ao mundo e sua tradução cognitiva é igualmente apontada na obra *The Modularity of Mind* (1983a).

Fodor expõe a ideia de que o limite das informações sobre o conhecimento dos indivíduos encontra-se em sua respectiva percepção do mundo. E não necessariamente nas informações que compõem o mundo. É um problema de deflação informacional. Mesmo que Fodor (1983b) seja contrário à ideia de relativismo externo – pois não nega a influência e a existência do mundo como pressuposto informacional simbólico – em que a simples absorção de informações culturais gere conhecimento, é possível considerar que seu modelo do *mentalês* se trata de uma linguagem interna e independente.

¹² Engenheiro elétrico do MIT e cientista norte-americano considerado o “pai da teoria da informação”. Claude Shannon, após as publicações de *A Mathematical Theory of Communication* (artigo de 1948) e *The Mathematical Theory of Communication* (obra de 1949), foi pioneiro ao definir o conceito de informação a partir de uma teoria matemática da comunicação. Ou seja, a transmissão de uma mensagem – símbolo físico – entre um emissor e um receptor. Shannon criou um modelo esquemático de um sistema geral de comunicação. Isto é, um modelo de comunicação entre os sistemas. Segundo Gardner (1996), Shannon desenvolve a noção-chave da teoria da informação, concebendo-a de forma diferenciada de conteúdos ou de assuntos específico: uma decisão única entre duas alternativas, ambas plausíveis. A unidade básica da informação é o bit (binary digit), que é a quantidade de informação requisitada para selecionar uma mensagem dentre duas alternativas consideradas igualmente prováveis.

É possível considerar que, em certo ponto, a linguagem do pensamento é, em parte, relativa ao mundo, pois existe um limite perceptivo por meio de julgamentos e de decisões do processamento cognitivo. O *mentalês* se daria a partir da ligação entre o mundo e o filtro informacional gerado a partir da percepção humana. Fodor (1985) considera que, por meio desse processo de filtragem, representamos o mundo e, a partir desse limite transdutor operacional – exemplo dos olhos –, a própria experiência é uma parte informacional: “apenas uma pequena fração do mundo que existe lá fora” (NICOLELIS, 2011, p. 454).

Parece que o modelo fodoriano, ontologicamente, apresenta relações ambíguas entre o mundo e a representação mental. Contudo, tal premissa indica que o mundo fornece indicadores de informações que, simbolicamente, desencadeiam a partir do *mentalês* um colapso simbólico interno no sistema pensamento-cérebro. Como apresentado no próprio modelo de Dretske (1981), em que, neste caso, há a necessidade de decodificação das informações de um sistema (mundo) para outro (mente)¹³. Segundo Pereira Jr. (1991), esse tipo de colapso – representação – expressa uma variação ontológica que, uma vez decodificado, transforma-se em linguagem: “a matéria tem forma, a consciência conhece a forma” (WEIZSACKER, 1974, p. 167 apud CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 164).

Sendo assim, Fodor delineou o conceito do *mentalês*, a fim de estruturá-lo como linguagem da informação do sistema pensamento-cérebro, analogamente, não por formas semânticas, mas por meio de símbolos funcionais transferidos/traduzidos. Estariam mais para uma sintaxe. Sentenças que formam relações simbólicas entre si. Nas palavras do autor, é “a teoria que diz que os símbolos mentais que usamos para representar o mundo em nossos pensamentos são como sentenças (e não tanto como, por exemplo, fotos ou formas)” (FODOR, 2007, p. 09). Conectando, portanto, a cognição com a lógica combinatória.

Portanto, entende-se que em Fodor as informações simbólicas, geradas na troca entre neurônios, não participam da categoria de imagem, mas de códigos combinatórios, tal como, por exemplo, o código de barras que representa determinado produto. O *mentalês* demanda, em parte, um “sistema solipsista” – linguagem privada – de processamento ativo e interno, e seu processamento se dá no âmbito das computações representadas por informações simbólicas. “As computações não são mais do que operações sobre representações” (FODOR, 1990, p. 17).

¹³ Partindo do modelo de Dretske, entende-se que em um primeiro momento de captação informacional perceptiva do mundo, os órgãos do sentido transduzem a informação por meio da codificação do ambiente. E, a partir desta primeira codificação, a cognição utilizar-se-á processualmente desta primeira seleção de conteúdos informacionais – crenças, conhecimento – a fim de decodificá-las digitalmente. Ou seja, traduzindo-as representacionalmente dentro de uma lógica digitalizada de crenças e conhecimento do sujeito. Todavia, isso indica outra problemática: entende-se, aqui, a mesma problemática na seleção de conteúdos e deflação informacional.

Esta é a maneira cognitiva que o *mentalês* se expressa por meio de funções cerebrais. Representações que operam simbolicamente numa linguagem combinatória do que vem a ser o mundo. Mas não é o mundo.

5 Considerações Finais

O intuito deste trabalho foi apresentar, em um primeiro momento, a importância da lógica e, inclusive, as considerações matemáticas que serviram de base para a sistematização da Ciência Cognitiva. Haja vista que os primeiros pesquisadores e estudiosos em sua grande maioria eram das ciências matemáticas. Considera-se que muitas apresentações histórico-científicas chegam a citar tais pesquisadores e suas fundamentações lógicas em Ciência Cognitiva. Todavia, neste trabalho, entende-se que a base para que a Ciência Cognitiva conseguisse se estruturar sem esbarrar na metafísica do estudo do “espírito humano”, deve-se às regras da lógica. Principalmente, para o entendimento do sistema nervoso.

Tal levantamento contribuiu para que demais estudiosos pudessem fazer este link e entender por que os primeiros adeptos que conseguiram fundamentar o funcionamento do sistema nervoso eram lógicos, matemáticos e, subsequentemente, psicolinguistas. Foram estas as ciências fundamentais na estrutura da Ciência Cognitiva. Bem como foi, também, a partir desta sistematização não fisicalista, que surgiu o próprio funcionalismo filosófico.

Em um segundo momento deste artigo buscou-se os apontamentos do próprio funcionalismo filosófico levantado por Jerry Fodor, que avaliam investigações cognitivas a respeito de processos cognitivos gerais acerca da linguagem do pensamento e da representação mental (FODOR, 1990), em que o filósofo percebe limites científicos computacionais. Aqui se sugere estudos mais aprofundados e atualizados da própria neurociência, a fim de que a teoria dos módulos cerebrais de Fodor possibilite satisfazer funcionalmente a condição científica de processos cognitivos não modulares. Sendo que o próprio autor identificou em 1983 que este problema da não-modularidade seria o limite principal a ser ultrapassado em Ciência Cognitiva.

Fodor destaca (1990) que tais investigações devem optar por pesquisa interdisciplinar, isto é, um estudo que ofereça o necessário apoio em áreas de conhecimento afins com a ciência cognitiva, cujo trâmite precípua passa pela filosofia e, por vezes, pela psicologia. Desta maneira, pondera que a aposta das Ciências Cognitivas é analisar os problemas centrais da mente usando modelos baseados na representação mental e no processo computacional. Uma vez que, para Fodor, o que caracteriza as bases estratégicas da investigação da Ciência

Cognitiva é a ideia de computação, que outras áreas com tais ciências compartilham – como, por exemplo, a psicologia evolucionista, por isso o seu caráter interdisciplinar.

Fodor apresenta dois pontos epistemológicos limítrofes à Ciência Cognitiva: 1º) a transdução das informações acerca do ambiente/mundo não pode ser isotrópica e; 2º) a representação mental acerca das informações captadas do ambiente/mundo não pode possuir arquiteturas globais.

Por essa razão, a principal preocupação existente no modelo de Fodor – o limite – é a de encontrar um amparo de lineamento computacional, embora alguns setores da Ciência Cognitiva (inteligência artificial, neurociência, física, entre outros), no mesmo caminho investigativo, afirmem que as explicações filosóficas computacionais acerca da representação e do próprio conhecimento acarretará o fim da análise filosófica. Isto indica que em filosofia da mente o funcionalismo possui um limite. Segundo Gardner (1985/1996), não, pois o limite empírico da Ciência Cognitiva encontra agilidade justamente na contribuição da monitoração dialética da filosofia.

Sendo assim, este artigo considera em seu terceiro e último momento que o funcionalismo filosófico de caráter matemático e computacional de Fodor, herdado de Hilary Putnam, bem como o desenvolvimento da teoria do *mentalês*, ainda são válidos para o atual funcionalismo computacional quântico, justamente por não se fechar em exageros biológicos que dependam de reações neuroquímicas para a compreensão dos fenômenos da representação mental e todo processo cognitivo. O *mentalês* de Jerry Fodor ainda está presente na Ciência Cognitiva.

REFERÊNCIAS

- ANDLER, Daniel. **Sciences cognitives**. Encyclopaedia Universalis, v.1, p. 65-74, 1989.
- BONJOUR, Laurence; BAKER, Ann. **Filosofia**: textos fundamentais e comentados. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. **O conceito de informação**. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007.
- CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Unesp, 2005a.
- _____. **Construcciones mentales y realidad social**. Cuadernos de Información y Comunicación, v.10, p. 47-83, 2005b.

- DRETSKE, Fred. **Knowlegde and the flow of information**. Cambridge: MIT Press, 1981.
- FODOR, Jerry. **The language of thought**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- _____. **The mind-body problem**. Scientific American, v. 244, n.1, p.114-123, 1981.
- _____. **The modularity of mind**. Cambridge: MIT Press, 1983a.
- _____. Fixação de crenças e aquisição de conceitos. In: Piatelli-Palmarini, M. (Org.) **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem**. Lisboa: Edições 70, 1983b. p 213-218.
- _____. **The mind doesn't work that way: the scope and limits of computational psychology**. Cambridge: MIT Press, 1985.
- _____. **Funcionalismo y ciencia cognitiva, lenguaje y pensamiento, modularidad y conexionismo**. Universidad Complutense de Madrid. Estudios de Psicología, v. 45, p. 05-31. 1990.
- _____. **La mente no funciona así: alcance y limites de lá psicologia computacional**. Madrid: Siglo Veintiuno, 2003.
- _____. **Semântica: uma entrevista com Jerry Fodor**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, mar. 2007, v. 15, n.8. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_8_entrevista_jerry_fodor.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2014.
- GARDNER, Howard. (1985) **A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva**. São Paulo: Edusp, 1996.
- MIGUENS, Sofia. **As ciências cognitivas e a naturalização do simbólico: a mente computacional e a mente fenomenológica**. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Série de Filosofia, v. 14, p. 385-427. 1997.
- NICOLELIS, Miguel. **Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebro e máquinas – e como ela pode mudar nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PEREIRA Jr., Alfredo. **Estatuto biológico do processamento de informação mental**. Transformação [online], v. 14, p. 139-153. 1991.
- _____. **Uma abordagem naturalista da consciência humana**. Transformação [online], v. 26, n. 2, p. 109-141. 2003.
- PUTNAM, Hilary. (1971). **Mind, language and reality**. Philosophical Papers, Cambridge, v.2, 1997.
- SHANNON, Claude. **A mathematical theory of communication**. Bell System Technical Journal, v. 27, p. 379-423. 1948.
- STONIER, Tom. **Towards a new theory of information**. Journal of Information Science, v. 17, p. 257-263. 1961

TEIXEIRA, João de Fernandes. **Filosofia e ciência cognitiva**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VIGNAUX, Georges. **As ciências cognitivas: uma introdução**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PERFIL DOS BOLSISTAS DE PRODUTIVIDADE EM PESQUISA DO CNPQ EM FILOSOFIA – ANO DE 2016

Anderson Cleiton Fernandes Leite¹

Ivan Rocha Neto²

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar o perfil dos bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq na área de Filosofia no ano de 2016. Foram consideradas as seguintes variáveis relativas aos bolsistas e seus projetos: sexo; Instituição de Ensino Superior (IES); Unidade da Federação (UF); Região da IES; nível e categoria da bolsa; subárea da Filosofia e palavras-chave. Após análise estatística e comparativa, conclui-se que os bolsistas PQ em Filosofia apresentam 84,3 % integrantes do sexo masculino e que 60,5% deles são ligados a IES das regiões sudeste. Quanto aos projetos apresentados, 50,4% se enquadram na subárea História da Filosofia. As mais citadas palavras-chave foram: “Teoria Crítica” (5,5%); “Ontologia” (4,7%); “Filosofia” e “Modernidade” cada uma com 4,1% e “Ética”, “Fenomenologia”; “História”; “Metafísica” e “Política” com 3,4%. Os autores mais estudados são Kant, (9,5%), Nietzsche (5,5%), Aristóteles (4,1%) e Wittgenstein (3,4%).

PALAVRAS-CHAVE: Bolsa Produtividade em Pesquisa; CNPq; Filosofia; Perfil de Pesquisadores.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the profile of researchers in Philosophy with productivity grants (in 2016) from Brazil's National Council for Technological and Scientific Development (CNPq). The following variables were considered: grant category/level of the grant, sex, higher education institution (HEI), fields of expertise and keywords. The analyzed data showed that researches funded with scientific productivity grants are comprised of 84,3 % males and 60,5% of them come from southeastern institutions. As for the research projects, the data showed a prevalence (50.4%) of History of Philosophy subjects. Predominant keywords were: Critical Theory (5.5%), Ontology (4.7%), Philosophy (4.1%), Modernity (4.1%), Ethics (3.4%), Phenomenology (3.4%), History (3.4%), Metaphysics (3.4%) and Politics (3.4%). Most commonly studied authors were Kant (9.5%), Nietzsche (5.5%), Aristotle (4.1%) and Wittgenstein (3.4%).

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de Brasília (2003) e mestrado stricto sensu em Filosofia pela mesma instituição (2008). Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Integra o Grupo de Pesquisa em Lógica e Filosofia da Ciência do departamento de Filosofia da UnB. É Analista em Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. PhD em Eletrônica - University of Kent (1975). Atualmente é professor credenciado pela UFRGS para lecionar e orientar a formação de mestres e doutores funcionários da Capes, CNPq e MCTIC. Tem experiência na área de Política Planejamento e Gestão de Ciência e Tecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em engenharia, gestão do conhecimento, tecnologia, inovação e gestão estratégica.

KEYWORDS: Productivity grants; CNPq; Philosophy; Research policy evaluation.

1 Introdução

O escopo do presente estudo é descrever o perfil dos pesquisadores bolsistas de Produtividade em Pesquisa (PQ) na área de Filosofia do CNPq no ano de 2016. Para tanto, fazem-se necessários alguns esclarecimentos prévios quanto aos objetivos e funcionamento da bolsa PQ.

Uma das principais competências do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), é o apoio à “formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento” (CNPQ, 2002). Dentre as mais importantes ferramentas institucionais para a execução de tal competência, sobressai-se a Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ). Ela é “destinada aos *pesquisadores que se destaquem entre seus pares*, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento³ (CA)” (CNPQ, 2015b grifo nosso). As bolsas PQ acabam sendo “altamente cobiçadas pelos pesquisadores de todas as áreas do conhecimento principalmente pelo *status* que conferem àqueles que as detêm, uma vez que diferencia o pesquisador dentre os demais” (SANTOS, CANDIDO, KUPPENS, 2010, p. 489).

O citado *status* pode ser entendido como consequência do fato de que, além do auxílio financeiro mensal, a bolsa permite ao pesquisador a participação no corpo de avaliadores do CNPq. Estes são os responsáveis pela análise de demandas por recursos originadas na própria comunidade científica brasileira. Ademais, em função do *status* adquirido, o bolsista PQ acaba por granjear uma maior facilidade na busca por fontes de financiamento via “editais de fomento à pesquisa” de outras instituições (SACCO et al, 2016). O que agrega não apenas responsabilidades, mas também influência, poder e maior vantagem competitiva do pesquisador diante de seus pares.

Não obstante, existiria um impasse não resolvido quanto aos objetivos da bolsa PQ

³ Segundo a Resolução Normativa (RN) 002/2015 os Comitês “destinam-se a prestar assessoria ao CNPq na formulação de políticas e na avaliação de projetos e programas relativos a sua área de competência, bem como na apreciação das solicitações de bolsas e auxílios” (CNPQ, 2015a). O CNPq nomeia, ainda, os integrantes dos Comitês dentre os bolsistas PQ de categoria 1 (ou pesquisadores não bolsistas com o perfil de pesquisadores de categoria 1). São mais de 300 pesquisadores, entre titulares e suplentes, reunidos em grupos de acordo com sua área de atuação e conhecimento, de modo a avaliarem projetos/propostas de seus pares.

entre o histórico e as possibilidades de pesquisas futuras do bolsista. Segundo os pesquisadores Jacques Wainer e Paula Vieira, não fica claro se o órgão tenciona “premiar o cientista pela qualidade e importância do seu trabalho” no qual “a história passada do pesquisador é o fator mais importante” ou, em sentido oposto, “incentivar a produção de qualidade e relevância” de projetos vindouros - o que acaba por focar no futuro do pesquisador (WAINER; VIEIRA, 2013, p. 74).

De todo modo, a bolsa PQ é dividida em 3 categorias: Sênior (PQ-SR), PQ-1 (subdividida nos níveis 1A, 1B, 1C e 1D) e PQ-2 (CNPQ, 2015b). A bolsa PQ-Sênior é de caráter vitalício e concedida pelo Conselho Deliberativo (CD)⁴. do CNPq mediante pedido do bolsista PQ que permaneceu nos níveis 1A ou 1B por, no mínimo, 15 anos ininterruptos.

Além da mensalidade referente a bolsa, e que varia para cada nível, em 2003 instituiu-se o Adicional de Bancada (*Grant*) exclusivamente para os bolsistas PQ em nível 1A e 1B (CNPQ, 2003). Os recursos do Adicional de Bancada teriam como finalidade despesas de capital e custeio exclusivamente relacionadas ao projeto de pesquisa. Posteriormente, tal benefício foi estendido a todos os pesquisadores categoria 1 (CNPQ, 2015b).

Para integrar cada uma das categorias/níveis, o bolsista PQ se vê diante de uma série de exigências quanto a sua produtividade e titulação. Os candidatos a bolsa PQ-2 devem ser doutores há no mínimo 3 anos, sendo que sua produção – publicações e orientações – dos últimos 5 anos é avaliada. Ao se tornar bolsista PQ categoria 2, o pesquisador começa a integrar a estrutura de avaliação por pares do CNPq, assumindo a função de Consultor *Ad Hoc*⁵. A partir daí sua trajetória dentro das categorias e níveis da bolsa PQ são recomendadas pelo CA de sua área de conhecimento e se dá por ocasião da apresentação de novo Projeto de Pesquisa.

Para o proponente atingir a Categoria 1 ele deve ter no mínimo oito anos de doutorado, sendo que sua produção dos últimos 10 anos é julgada pelo CA. Além de demonstrar sua capacidade de formação de recursos humanos, via orientação, ao pretender atingir os níveis 1C e 1B, o pesquisador deve também acrescentar a seu currículo atividades relativas à organização de grupos de pesquisa e programas de graduação e pós-graduação. E no caso específico do nível 1B, espera-se que tenha papel ativo em órgãos de fomento à pesquisa. Por fim, o nível 1A é reservado a proponentes que continuamente tenha um elevado grau de excelência na produção científica, na formação de recursos humanos e na condução de grupos de pesquisa,

⁴ Segundo a Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002 (MCTI, 2002), “O Conselho Deliberativo é o órgão superior de fixação da política e de orientação das atividades do CNPq e sua instância máxima de deliberação”.

⁵ Segundo a RN 28/2015: “Os pesquisadores bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq integram obrigatoriamente o quadro de consultores *Ad Hoc* do CNPq e da CAPES. Quando solicitado, o bolsista deverá emitir parecer sobre projeto de pesquisa apresentado ao CNPq ou à CAPES.” (CNPQ, 2015b).

demonstrando “uma significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil e capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco” (CNPQ, 2015b).

2 Materiais e método

O universo da pesquisa que se segue é formado pela totalidade dos bolsistas Produtividade em Pesquisa (PQ) da Área do Conhecimento da Filosofia com bolsa vigente em 2016, totalizando 147 beneficiários. Para esse universo foram consideradas as seguintes variáveis:

1. Nome do bolsista
2. Sexo do bolsista: Feminino/Masculino
3. Subárea da Filosofia a qual se vincula o projeto
4. Instituição de Ensino Superior (IES) do bolsista
5. Unidade da Federação (UF) e Região da IES
6. Nível e categoria da bolsa PQ
7. Filósofos citados no título, resumo e palavras-chave do Projeto
8. Palavras-Chave citadas no Projeto de Pesquisa

Metodologicamente, o presente artigo pode ser classificado no âmbito das pesquisas descritivas. Uma pesquisa deste tipo pretende observar, registrar e correlacionar fatos, dados ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2006, p. 62). Os dados descritos serão contextualizados no âmbito da literatura especializada relativa à História do Ensino e da Filosofia no Brasil.

Os dados que não se encontravam publicados no próprio *site* do CNPq, mais especificamente nas entradas “Estatísticas e Indicadores: Séries Históricas até 2014” (CNPQ, 2015c), “Painel de Investimentos” (CNPQ, 2017a) e “Bolsas e Auxílios Vigentes” (CNPQ, 2017b) foram disponibilizados pela Coordenação-Geral de Ciências Humanas e Sociais (CGCHS), em agosto de 2017, e tratados com o software Microsoft Office Excel® 2007. Além destas fontes, recorreu-se às informações prestadas pelos bolsistas no preenchimento da proposta de bolsa PQ, incluída na Plataforma Carlos Chagas, e no Currículo Lattes.

Dados externos ao CNPq foram coletados na Plataforma Sucupira, a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), disponibilizada pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

3 O perfil dos bolsistas pq da área de Filosofia: categorias e sexo

Em agosto de 2016 foi contabilizado um total de 147 bolsistas de Produtividade em Pesquisa na área de Filosofia. Tal grupo apresenta a seguinte distribuição quanto a categorias/níveis da bolsa PQ e sexo:

Tabela 01. Bolsistas de produtividade da área de Filosofia por categoria, nível e sexo (2016).

Categoria/Nível	Quant.	%	Distribuição entre os sexos			
			F	%	M	%
SR	1	0,7	0	0,0	01	0,6
1 ^a	11	7,5	1	0,6	10	6,8
1B	21	14,3	3	2,04	18	12,24
1C	22	14,9	3	2,04	19	12,92
1D	21	14,3	3	2,04	18	12,24
2	71	48,3	13	8,85	58	39,45
Total absoluto	147	100	23	15,40	124	84,30

Fonte: CGCHS/CNPq

Ao se comparar a distribuição de categorias/níveis dos bolsistas PQ de Filosofia com o grupo dos bolsistas PQ de todas as áreas (Tabela 2), que inclui a própria área de Filosofia, não se apresentam discrepâncias dignas de nota.

Tabela 02. Distribuição relativa de bolsistas de produtividade por categoria e nível (2016).

Categoria/Nível	%
1A	8,37
1B	8,84
1C	9,77
1D	16,87
2	56,14

Fonte: (Reis, 2016, p. 30)

No que tange à proporção entre homens e mulheres, o cenário se modifica. Segundo Reis (2016, p. 30), a distribuição entre os sexos no grupo total de bolsistas PQ é de 64,65% para o sexo masculino e 35,35% para o feminino. Ao se comparar tais dados com os apresentados pela Tabela 1, verifica-se uma variação negativa de 43,6% no índice de participação feminina na área de Filosofia (15,40%). Destaque-se também que as categorias/níveis de prestígio mais elevado das bolsas PQ de Filosofia apresentam menor presença feminina: enquanto na Categoria 2 é de 18,3%, na Categoria 1 tal presença é reduzida para 13,16%. E levando em

conta apenas os níveis 1A, 1B e SR a proporção feminina chega a apenas 12,12%.

Guedes, Azevedo e Ferreira (2015, p. 392) apontam que em 2012 a proporção entre os sexos nas bolsas PQ das Ciências Humanas apresentavam apenas duas áreas favoráveis ao contingente feminino: Psicologia, com 63% e Educação com 62,7%. Nas restantes têm-se Ciência Política com 33,7%, História com 48%, Sociologia com 47%, Geografia com 45,4% e Filosofia com a mais baixo índice de presença feminina: 16,6%. Dado esse que quando comparado com o índice levantado para o ano de 2016 de 15,40% (Tabela 1) indica a continuidade da tendência a concentração masculina das bolsas PQ de Filosofia.

Essa concentração masculina das bolsas PQ de Filosofia acaba por destoar do fato de que nas últimas décadas, nas palavras da pesquisadora Moema Guedes, “em praticamente todas as carreiras há um aumento da participação feminina” uma tendência que reflete o “processo de intensa entrada feminina nas universidades” ao mesmo tempo em que “cada vez mais as mulheres ingressam nas carreiras de maior prestígio social, o que representa uma ruptura com o padrão de inserção das primeiras gerações que concluíram o ensino universitário” (GUEDES, 2008, p. 128).

Alguns dados apontam que essa tendência de concentração masculina na Filosofia deriva de um padrão histórico. Beltrão e Teixeira (2004, p. 22) indicam que no ano de 1970, Filosofia era um dos poucos cursos, ao lado de Enfermagem, Serviço Social, Pedagogia, Ciências Sociais e Psicologia, com predominância feminina. Contudo, as décadas subsequentes apresentaram uma gradativa diminuição no contingente feminino dentre os formados em Filosofia (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004, p. 26). Em 1970, a proporção entre os sexos na graduação em Filosofia era de 66% mulheres e 34% homens, chegando a 28% de mulheres e 62% homens em 2000 (GUEDES, 2008, p. 129). Esta tendência acaba por ser reforçada ao se constatar que dados relativos aos estudantes de Filosofia inscritos no Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) em 2014 indicam o predomínio masculino na graduação: nos cursos de bacharelados, apenas 28,8% dos inscritos eram do sexo feminino, enquanto na licenciatura tal índice é de 41,5% (INEP, 2016, p. 140).

Em um contexto, no qual “as mulheres conseguiram reverter o quadro de desigualdade histórica e consolidar uma nova realidade em que são maioria (60%) dos formados entre os mais jovens [faixa etária entre 20 e 29 anos]” a Filosofia acaba por ser o único curso “a apresentar uma significativa queda da participação feminina” (GUEDES, 2008, p. 129). Logo, tal cenário faz com que o desequilíbrio entre os sexos apresentado na Tabela 1 seja, a princípio, efeito de uma tendência que finca suas raízes na própria graduação em Filosofia das últimas

décadas.

4 O perfil dos bolsistas pq da área de Filosofia: Distribuição geográfica

Quanto a distribuição geográfica, a região Sudeste concentra 60,5% dos 147 bolsistas PQ de Filosofia, o que acaba por se refletir nas unidades da federação (UF): São Paulo e Rio de Janeiro somam 51% dos bolsistas no Brasil.

Tabela 03. Bolsistas de produtividade da área de Filosofia por região/UF.

Região	Quant.	%	UF	Quant.	%
SE	89	60,5	SP	43	29
			RJ	33	22
			MG	12	8
			ES	1	0,7
SU	36	24,5	RS	19	13
			PR	9	6
			SC	8	5,4
NE	14	9,5	BA	5	4,5
			SE	3	2
			CE	2	1,2
			RN	2	1,2
			PB	1	0,7
CO	7	4,7	PE	1	0,7
			DF	4	2,7
NO	1	0,7	GO	3	2
			PA	1	0,7

Fonte: CGCHS /CNPq

Os dados da Tabela 03 quando comparados ao universo total dos bolsistas PQ, não apresentam grandes discrepâncias:

Tabela 04. Total de bolsistas de produtividade por região/UF.

Região	%	UF	%
SE	61,22	SP	33,27
SU	19,23	RJ	15,92
NE	12,34	MG	11,15
CO	4,82	RS	9,78
NO	2	PR	5,69

Fonte: (Reis. 2016, p. 26)

Ao compararmos a distribuição regional entre bolsistas PQ em Filosofia e a distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação por região (Tabela 05), compreende-se melhor tal concentração. A região sudeste, que agrega 60,5% dos bolsistas PQ,

apresenta 44% dos Programas de Filosofia, e 42% dos Doutorados. Vale destacar que os dois únicos Programas de Pós-Graduação com avaliação 7 pela CAPES (USP e UFMG) são da região Sudeste. Dado relevante é que apesar de corresponder a 25% dos Programas de Pós-Graduação, a região Nordeste apresenta apenas 9,5% dos bolsistas PQ de Educação.

Tabela 05. Programas de Pós-Graduação Filosofia por região – Área de Avaliação

Programas	Quant.	% total	Mestrado	Doutorado	% Doutorado
SE	20	44	9	11	42
SU	9	20	2	7	28
NE	11	25	5	6	23
CO	4	9	2	2	7
NO	1	2	1	0	0

Fonte: Plataforma Sucupira/CAPES

A mesma concentração geográfica também se encontra quanto as Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem bolsistas PQ de Filosofia em seus quadros. Das 10 IES com maior quantidade de PQ Filosofia, 6 são do Sudeste, assim como praticamente um terço dos bolsistas (32,3%) integram apenas 3 IES: USP, UFRJ e UNICAMP.

Tabela 06. Bolsistas de produtividade da área de Filosofia por IES

IES	Quantidade	%
USP	20	14
UFRJ	15	10,7
UNICAMP	11	7,6
UFMG	10	7
UERJ	8	5,5
UFSC	8	5,5
UNISINOS	6	4,3
PUC-Rio	5	3,5
UFBA	5	3,5
UFRGS	5	3,5
UFSCAR	5	3,5
UFPR	4	2,7
UnB	4	2,7
PUCRS	3	2
UFF	3	2
UFG	3	2
UFS	3	2
UNIFESP	3	2
PUC/PR	2	2
UFC	2	2
Outras IES	17	12

Fonte: CGCHS/CNPq

Essa distribuição geográfica com predomínio da região sudeste não é exclusiva da Filosofia e pode ser explicada a partir da proeminência econômica e política de longa duração

da região Sudeste. A própria concessão de bolsas do CNPq como um todo refletiria tal contexto: 53% das Bolsas no País, 54,80% das Bolsas no Exterior e 51,40% dos Auxílios à Pesquisa concedidos no ano de 2016 foram para a região Sudeste. 61% das Bolsas PQ em 2016 também tiveram a mesma destinação, sendo que 55% deste montante foi para o Estado de São Paulo (CNPq, 2017b).

No caso da Filosofia, tal fato é acentuado pela própria história da filosofia acadêmica no Brasil. Com a fundação em 1934 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFLCH-USP), e a quase completa ausência de professores de filosofia no Brasil da época, foi necessária a vinda de um contingente de filósofos franceses para a USP, tais como Martial Gueroult (1891 – 1976), Jean Maugué (1904 – 1990) e Victor Goldschmidt (1914 – 1981)⁶. Foi essa missão francesa na USP que formou alguns dos mais eminentes professores e intelectuais brasileiros da segunda metade do século XX, tais como José Arthur Giannotti, Oswaldo Porchat, Bento Prado Jr., Marilena Chauí, Paulo Arantes e Ruy Fausto. Tal núcleo de excelência paulista acabou consolidando sua posição de influxo majoritário na ainda incipiente filosofia universitária brasileira nas décadas seguintes (MARQUES, 2012, p. 11 - 13)⁷. Logo, muito da atual preeminência de São Paulo sobre a filosofia acadêmica nacional, que se reflete na distribuição geográfica das bolsas PQ, advém desta, por assim, dizer, vantagem histórica diante de outros centros de pesquisa na área.

5 O perfil dos bolsistas pq da área de Filosofia: temas e filósofos

Além das variáveis referentes a sexo e distribuição geográfica dos Bolsistas PQ em Filosofia, também foi realizado um levantamento quanto a subárea que cada Projeto se enquadrava. Ao enviar sua solicitação de bolsa na Plataforma Carlos Chagas, o proponente necessariamente deve classificar sua proposta em Subáreas da Filosofia conforme a Árvore do Conhecimento (CNPQ, 2017c).⁸ Em 2016, elas se apresentam distribuídas da seguinte forma no universo das bolsas PQ em Filosofia:

Tabela 07. Distribuição de projetos de Bolsa PQ por Subárea da Filosofia

Subáreas	Quant.	%
----------	--------	---

⁶ A Universidade de Porto Alegre, fundada em 1934, e na Universidade do Distrito Federal, fundada no ano subsequente, também receberam a visita de professores estrangeiros em seus inícios (MARQUES, 2012, p. 11).

⁷ Sobre a influência da Missão Francesa na formação e estilo da filosofia brasileira, cf. Arantes, 1994 e 2004.

⁸ As Subáreas, no geral, podem ser divididas em Especialidades, o que não é o caso da Filosofia que não as apresenta.

História da Filosofia	74	50,4
Epistemologia	24	16,3
Ética	24	16,3
Lógica	16	10,9
Metafísica	6	4
Estética	3	2
Filosofia Brasileira	0	0

Fonte: CGCHS/CNPq

O predomínio de projetos classificados na subárea de História da Filosofia (50,4%) pode ser explicado, assim como a questão da concentração de PQ de Filosofia na região sudeste, em função das origens do ensino superior de filosofia no Brasil. Dois dos professores que fizeram parte da supracitada missão acadêmica francesa da década de 1930, Victor Goldschmidt e Martial Guérout, defendiam a tese de que caberia aos estudiosos de filosofia tão somente a reconstrução e interpretação das ideias e doutrinas filosóficas do passado por meio de um rigoroso método de leitura cerrada de textos clássicos (CORDEIRO, 2008, p. 85 – 96). Para Guérout, “diversamente do que ocorre nas ciências, *a história da Filosofia é, de fato, o principal instrumento de iniciação à Filosofia* e, para a Filosofia, permanente inspiração” (GUEROULT, 2000, p. 162, grifo nosso). A aplicação de tal método a nascente comunidade filosófica uspiana acabou por influenciar outros cursos de graduação, pós-graduação e até mesmo o ensino de filosofia no ensino médio. Segundo Pimenta e Pimenta (2011, p. 14) a presença desta maneira de estudar e ensinar Filosofia foi quase hegemônica, chegando ao ponto de professores licenciados nas décadas subsequentes terem recebido, conscientemente ou não, uma formação focada apenas na história da filosofia e na interpretação de textos clássicos – e não na produção de uma filosofia brasileira original. O que talvez explique que, apesar de dois bolsistas PQ se dedicarem a mundialmente importante obra do filósofo brasileiro Newton da Costa⁹ (Tabela 10), ambos foram classificados na subárea da Lógica, acarretando a ausência de projetos na subárea de Filosofia Brasileira.

Para melhor esmiuçar o grupo de pesquisas da subárea História da Filosofia, foram analisados os títulos, resumos e palavras-chave de cada um dos 174 projetos, de modo que se pudesse detalhar ainda mais a que objeto se dedica cada um deles, refinando a divisão em subáreas pré-estabelecida pelo CNPq. A partir daí foram identificadas a que período da história da Filosofia os projetos se encaixavam:

Tabela 08. Períodos históricos tratados nos projetos da Subárea História da Filosofia

Períodos estudados em História da Filosofia	Quant.	%
---	--------	---

⁹ Sobre a importância da obra de Newton da Costa, cf. KRAUSE, 2009.

Filosofia Contemporânea	31	42
Filosofia Moderna	29	39
Filosofia Antiga	12	16
Filosofia Medieval	2	3

Fonte: CGCHS/CNPq

A levar em conta o fato de que 81% dos projetos na subárea História da Filosofia é dedicada às Histórias Contemporânea e Moderna da Filosofia não surpreende que dos 24 filósofos mais citados no universo total de PQ de Filosofia (Tabela 10), apenas Aristóteles, com seis citações, e Platão, com três, sejam os únicos que não são pertencentes a estes dois períodos históricos.

No que diz respeito as palavras-chave citadas em cada projeto, chegou-se a um total de 450, sendo que destas, apenas 70 foram citadas em mais de um¹⁰. Estas últimas estão presentes na tabela a seguir:

Tabela 09. Palavras-chave mais citadas nos projetos PQ-Filosofia em vigência no ano de 2016

	Palavras-Chave	Quantidade
1.	Teoria Crítica	8
2.	Ontologia	7
3.	Filosofia; Modernidade	6
4.	Ética; Fenomenologia; História; Metafísica; Política	5
5.	Epistemologia; Justiça; Moral; Naturalismo; Representação; Subjetividade; Vida	4
6.	Arte; Corpo; Direito; Estética; Filosofia da linguagem; Filosofia mora; Juízo; Linguagem; Literatura; Lógica; Materialismo; Moralidade; Mundo da vida; Necessidade; Normatividade; Reconstrução; Sofrimento	3
7.	Antropologia; Auto-organização; Causalidade; Ceticismo; Ciência; Consciência; Contextualismo; Definição; Demonstração; Estoicismo; Filosofia da Arte; Filosofia política; Forma; Hermenêutica; Idealismo Alemão; Idéia; Indexicais; Liberdade; Lógicas não-clássicas; Matéria; Memória; Metaética; Mito; Morte; Natureza; Nominalismo; Pensamento; Reduccionismo; Regra; Religião;	2

Fonte: CGCHS/CNPq

Em um universo de 450 palavras-chaves referidas pela totalidade de 147 projetos, “Teoria Crítica” aparece em 5,5% dos mesmos. O que está em consonância ao fato de que quando se observa a Tabela 10, autores ligados a Teoria Crítica (Theodor Adorno, Jürgen Habermas e Axel Honneth), são citados por 12 projetos, perfazendo 8% do total de projetos. O interesse brasileiro na Escola de Frankfurt, denominação recorrente ao grupo de intelectuais

¹⁰ Dentre as palavras-chave foram desconsiderados os nomes de filósofos, pois estes mereceram uma análise a parte, vide Tabela 10.

ligados a Teoria Crítica, deu-se em meados da década de 1960 com as primeiras traduções de alguns textos Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Theodor Adorno na *Revista Civilização Brasileira*; além de referências a eles em obras das áreas de Comunicação e Teoria Literária (CAMARGO, 2014, p. 107). A princípio o interesse nos autores frankfurtianos limitou-se as áreas de Comunicação, Teoria Literária e Sociologia. Eles só seriam introduzidos na comunidade acadêmica de filosofia em inícios da década de 1980 com a tradução de algumas obras de Habermas pela Editora Tempo Brasileiro (FREITAG, 1992).

Após mais de três décadas, a presença dos estudos referentes a Teoria Crítica na Filosofia pode ser verificada pelos seguintes números: 29 grupos de pesquisa na área de Filosofia inscritos no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do CNPq, tratam direta ou indiretamente da Teoria Crítica. Nove exclusivamente tratam sobre Habermas, cinco sobre Theodor Adorno, seis sobre Walter Benjamin e 3 sobre Honneth (CNPQ, 2017d). Ao se consultar o Banco de Teses da Capes, chega-se aos seguintes dados: no biênio 2015-2016, 21 dissertações e teses na área de Filosofia foram defendidas no Brasil sobre a Teoria Crítica, 24 sobre Theodor Adorno, 16 sobre Habermas, 40 sobre Walter Benjamin e 07 Axel Honneth (CAPES, 2017).

O último conjunto de dados extraídos do grupo de 147 PQ de Filosofia concerne aos autores mais citados como objeto da pesquisa. Foram considerados quaisquer autores citados nominalmente nas seguintes entradas: a) Título do Projeto; b) Descrição/Resumo do Projeto; e c) Palavras-chave.

Tabela 10. Filósofos/autores mais citadas nos projetos PQ-Filosofia em vigência no ano de 2016

	Filósofos	Quantidade de projetos que citam o autor
	Kant	14
	Nietzsche	8
	Aristóteles	6
	Wittgenstein	5
	Adorno; Descartes; Foucault; Habermas; Hegel	4
	Heidegger; Honneth; Hume; Husserl; Leibniz; Maquiavel; Platão; Spinoza	3
	Arendt; Bergson; Fichte; Frege; Freud; Locke; Neurath	2

	Agostinho; Alfonso Briceño; Algernon Sydney; Alva Noë; Austin; Bérulle; Boussuet; Carnap; Cartwright; Charles Taylor; Cleanto; Crísipo; Danto; Duns Scotus; Feuerbach; Feyrabend; Geach; Goethe; Greenberg; Hare; Hobbes; Holbach; Huet; João Burdian; João Filopono de Alexandria; Judith Butler; Kierkegaard; Kripke; Kuhn; Lewis Carroll; Marx; Merleau-Ponty; Morus; Newton da Costa; Peter Singer; Pierce; Plotino; Popper; Proust; Quine; Russell; Samuel Beckett; Sartre; Schelling; Schlick; Schopenhauer; Seyla Benhabib; Tomás de Aquino; Tomás de Mercado; Vilem Flusser; Wilfrid Sellars	1
--	--	---

Fonte: CGCHS/CNPq

Do total, 9,5% (14 projetos) tratam da obra de Kant. Nietzsche, o segundo mais citado enquanto objeto da pesquisa, chega a apenas 5,5%. Em contrapartida, 51 filósofos/autores são contemplados por um único projeto de pesquisa. A presença de intérpretes da obra kantiana no Brasil não é recente e surge no país ainda no século XIX e prossegue no século XX. Os mais destacados deles seriam figuras como o Pe. Regente Diogo Antônio Feijó (1784-1843), juristas e filósofos como Tobias Barreto (1839 – 1889), Clóvis Beviláqua (1859 – 1944), Arthur Versiani Vellôso (1906 – 1986) e Miguel Reale (1910 – 2006). Na segunda metade do século XX a pesquisa sobre Kant passa por um novo desdobramento em decorrência do crescimento dos programas de pós-graduação em filosofia. É quando surgem nas décadas de 1980 e 1990 revistas especializadas como a *Analytica* e a *Studia Kantiana*, assim como se tem a fundação da Sociedade Kantiana Brasileira em 1989 (PEREZ, 2005, p. 5 – 22). Apesar de tais indicações históricas não explicarem diretamente a proeminência da figura de Kant dentre o grupo de PQ de Filosofia, elas apontam que a relevante presença do autor da *Crítica da Razão Pura* na comunidade acadêmica e intelectual brasileira já é secular e bem institucionalizada. No DGP, são relacionados 39 grupos de pesquisa de Filosofia que tratam de Kant e, segundo o Banco de Tese Capes, no biênio 2015/2016 foram 86 dissertações e teses o tendo como objeto.

6 Considerações Finais

A levar em conta as bolsas em vigência no ano de 2016 a maioria das bolsas PQ classificadas na categoria 2 (48,3%). Quanto a divisão por sexo, houve predomínio de bolsistas do sexo masculino (84,3 %). Observou-se que os pesquisadores estão concentrados nas regiões Sudeste (60,5%), especialmente no estado de São Paulo (29%). Destaque-se também que

apenas 10 IES acumulam em seus quadros 65,1% dos PQ-Filosofia. Quanto aos projetos apresentados; 50,4% se enquadram na subárea História da Filosofia, sendo que destes, 42% são dedicados a Filosofia Contemporânea. Chegou-se ao total de 450 palavras-chaves citadas nos 147 projetos de pesquisa analisados, sendo 70 citadas em mais de um projeto. As mais citadas foram: “Teoria Crítica” (5,5%); “Ontologia” (4,7%); “Filosofia” e “Modernidade” cada uma com 4,1% e “Ética”, “Ética”, “Fenomenologia”; “História”; “Metafísica” e “Política” com 3,4% de projetos que as contemplavam. Por fim, os autores mais estudados são Kant, (9,5%), Nietzsche (5,5%), Aristóteles (4,1%) e Wittgenstein (3,4%) em um universo de 75 autores/filósofos citados como objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar**: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema De Poli. **O Vermelho e o Negro**: Raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. IPEA: Rio de Janeiro, 2004.
- CAMARGO, Sílvio. **Os primeiros anos da "Escola de Frankfurt" no Brasil**. Lua Nova, São Paulo, n. 91, p. 105-133, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452014000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de Teses e Dissertações**. 2017. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). **Regimento Interno do CNPq**: Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002. 2002. Disponível em: <<http://cnpq.br/regimento-interno-po-951>>. Acesso em: 10 de abr. de 2017.

_____. **Instrução de Serviço 004/2003:** Bolsa de Produtividade em Pesquisa. 2003. Disponível em: <http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/71276> 2003. Acesso em: 09 de ago. 2016.

_____. **Resolução Normativa 002/2015:** Comitês de Assessoramento, Comitês Temáticos, Núcleos de Assesores em Tecnologia e Inovação, Núcleo de Assesores para Cooperação Internacional e Consultoria *Ad Hoc*. 2015a. Disponível em: <http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2409490>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Resolução Normativa 028/2015:** Bolsas individuais no país. 2015b. Disponível em: <http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Estatísticas e Indicadores:** Séries Históricas até 2014. 2015c. Disponível em: <<http://cnpq.br/series-historicas/>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. **Bolsas e Auxílios vigentes.** 2017a. Disponível em: <<http://cnpq.br/bolsistas-vigentes/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Painel de Investimentos.** 2017b. Disponível em: <<http://cnpq.br/painel-de-investimentos>>. Acesso em: 13 abr 2017.

_____. **Árvore do Conhecimento.** 2017c. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. **Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil.** 2017d. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

CORDEIRO, Denilson Soares. **A formação do discernimento:** Jean Maugué e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

FREITAG, Barbara. **Habermas e a Editora Tempo Brasileiro ou a recepção de Habermas no Brasil.** Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 111, p. 87-108, 1992.

GUEDES, Moema de Castro. **A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações:** desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.117-132, jun. 2008.

GUEDES, Moema de Castro; AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. **A produtividade científica tem sexo?** Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq. Cad. Pagu, Campinas, n. 45, p. 367-399, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000200367&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2017.

GUEROULT, Martial. **O problema da legitimidade da história da filosofia**. Revista de História. São Paulo, n° 75, 3° trim., 1968. Disponível em: <<http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/075/A009N075.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP) Anísio Teixeira. **Enade 2014: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Relatório de área: Filosofia. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_filosofia.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

KRAUSE, Décio. **Newton da Costa e a Filosofia de Quase-verdade**. Principia: an international journal of epistemology, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 105-128, jan. 2009. ISSN 1808-1711. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/principia/article/view/1808-1711.2009v13n2p105/12625>>. Acesso em: 04 dec. 2017.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. **Notas sobre a disciplina 'história da filosofia' no Brasil**. Cadernos PET-Filosofia, v. 13, p. 11-24, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115204>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI). **Regimento Interno do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq**: Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://cnpq.br/regimento-interno-po-816/>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

PEREZ, Daniel Omar (org.). **Kant no Brasil**. São Paulo: Editora Escuta, 2005.

PIMENTA, Danilo; PIMENTA, Alessandra. **O ensino de Filosofia e o ato de filosofar**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 13-24, 2011.

REIS, Guilherme Paiva. **Caracterização da População dos Pesquisadores Bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

SACCO, Airi Macias et al. **Perfil dos Bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq atuantes em Psicologia no Triênio 2012-2014**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 36, n. 2, p. 292-303, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200292&lng=en&nrm=iso>. Acesso 10 Abr. 2017.

SANTOS, Natacha Carvalho Ferreira; CANDIDO, Lucilene Faustina de Oliveira; KUPPENS, Cristiano Lima. **Produtividade em pesquisa do CNPq**: análise do perfil dos pesquisadores da Química. Quím. Nova, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 489-495, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422010000200044&lng=en&nrm=iso>. Acesso 10 Abr. 2017.

WAINER, J.; VIEIRA, P. **Avaliação de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq e medidas bibliométricas**: correlações para todas as grandes áreas. Perspectivas em Ciências da Informação, 18(2), p. 60-78, 2013.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: UMA SISTEMATIZAÇÃO DOS ARTIGOS SOBRE SUA TEORIA

Clevia Bittencurt Ersching¹

Elisa Henning²

Fabíola Sucupira Ferreira Sell³

Kariston Pereira⁴

Thaís Kieckhoefel⁵

RESUMO

Jean-Jacques Rousseau viveu no conhecido “século das luzes” ou iluminismo, possuía ideias que influenciaram vários intelectuais assim como a Revolução Francesa. Desde essa época suas ideias causavam controvérsias. Com o intuito de verificar em quais áreas do conhecimento a teoria de Rousseau influencia a atualidade, realizou-se um mapeamento sistemático dos artigos

¹ Possui Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Infantil e Séries Iniciais, graduação em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2010), assim como Pedagogia pela mesma instituição (2015), cursa atualmente oitavo semestre de Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. É Bolsista da Capes no programa PIBID.

² Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1992), mestrado em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Atualmente é professor efetivo da Universidade do Estado de Santa Catarina. Desenvolve pesquisa na área de educação estatística e controle estatístico de qualidade

³ Licenciada em Letras-Alemão e bacharela em Letras-Libras, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestra e doutora em Linguística pela mesma universidade. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Estrutura Sentencial e ensino de língua materna, bem como na área de tradução e interpretação de LIBRAS. Trabalha com ensino a distância desde 2007, e já atuou como conteudista, professora e designer instrucional. Exerceu a função de Diretora de Ensino de Graduação de 2012 a 2014 no Centro de Educação a Distância. É professora efetiva de Libras e Língua portuguesa da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Ciências Tecnológicas. Atuou como coordenadora de área do subprojeto PIBID - Pedagogia Ead (2011 a 2015). Atualmente é Coordenadora Institucional do PIBID na UDESC e professora do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias na linha Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão na área de formação de profissionais para a educação de surdos, para a tradução e interpretação de Libras e na área de Português como segunda língua para surdos e escrita de sinais - Signwriting.

⁴ Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (2010), Mestre (2001) e Especialista (2000) em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Formou-se Bacharel em Ciência da Computação (2001) e Tecnólogo em Processamento de Dados (1996) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente é professor universitário em caráter efetivo (Adjunto VII), lotado no Departamento de Ciência da Computação (DCC), no Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) da UDESC, em Joinville/SC. Atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECMT), é membro do Grupo de Pesquisa em Informática na Educação (GPIE) e coordenador geral do Núcleo de Estudos em Xadrez & Tecnologias (NexT). Tem desenvolvido pesquisas no campo da Ciência Cognitiva e Informática na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: jogos e produção do conhecimento; xadrez e xadrez computacional; epistemologia, teoria e mídias do conhecimento, criatividade, expertise, intuição, consciência da situação e teoria da abdução/raciocínio abducente (Charles S. Peirce). Já atuou em segurança da informação, desenvolvimento e manutenção de software, administração de sistemas e segurança em redes de computadores.

⁵ Mestranda em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciada em Matemática, atua como professora do ensino médio.

escritos nos últimos sete anos. Dos artigos encontrados pode-se evidenciar as áreas de concentração: Educação, Formação Humana/ Natureza, Infância, Desigualdade de Gênero. Percebe-se que a teoria de Rousseau ainda é muito discutida e polemizada, pois este trazia uma ideia de educação natural ao mesmo tempo em que colocava a mulher como submissa ao homem.

PALAVRAS-CHAVE: Rousseau. Conhecimento. Formação humana. Natureza.

ABSTRACT

Jean-Jacques Rousseau lived in the known as "century of lights" or Enlightenment, he had ideas that influenced several intellectuals as well as the French Revolution. Since that time, his ideas caused controversies. In order to verify in which areas of knowledge Rousseau's theory influences the actuality, a systematic mapping of the articles written in the last seven years was carried out. Of the articles found we can highlight the areas of concentration: Education, Human Formation / Nature, Childhood, Gender Inequality. It can be seen that Rousseau's theory is still much debated and controversial, since it brought an idea of natural education while putting the woman as submissive to the man.

KEYWORDS: Rousseau. Knowledge. Human formation. Nature.

1 Introdução

Jean-Jacques Rousseau viveu entre os anos de 1712 e 1778. Nasceu na Suíça e mudou-se para a França, onde desenvolveu suas ideias e teve suas obras reconhecidas. Foi um escritor, compositor, teórico político e filósofo, sendo caracterizado como um dos mais populares filósofos que participou do Iluminismo e influenciou a Revolução Francesa.

O Iluminismo, como movimento intelectual do século XVIII, buscava desenvolver a razão e a criticidade buscando liberdade e justiça, visto que a sociedade da época era hierárquica, sendo o Rei o detentor do poder e a Igreja responsável por influenciar e guiar a sociedade.

Rousseau defendia uma sociedade justa, na qual as relações seriam baseadas na liberdade e na justiça, como defende em uma de suas obras, denominada *O Contrato Social*. Entretanto, conforme as ideias de Valeirão, Morais e Corrêa (2012), Rousseau pode ser considerado um iluminista crítico ao Iluminismo, afinal, ao mesmo tempo em que defendia o desenvolvimento da razão e da criticidade, afirmava que o desenvolvimento das ciências, por si só, não era benéfico ao homem.

Jean-Jacques Rousseau defendia que o fundamental para o homem é a natureza humana. Dessa forma, afirmava que o homem é um ser bom por natureza, mas a sociedade o corrompe. Em sua concepção inicial, afirmava que o ideal humano era viver em um estado de

natureza, o que implicava em satisfazer suas necessidades fundamentais e que, desta forma, todos os homens seriam iguais (não havendo relações de poder). Porém, ao ser inserido em uma sociedade, a qual tem cultura, regras, política, entre outros fatores, o homem deixa seu estado natural e passa a um estado artificial, uma vez que a sociedade é uma construção humana. (PEREIRA, 2011).

A partir de tais ideias, Rousseau escreveu algumas obras nas quais afirma seu pensamento, critica o modelo de sociedade vigente na época e sugere um novo modelo de sociedade, pois, apesar de defender a natureza humana, o autor afirma que seria impossível o homem voltar a viver em seu estado de natureza original.

Assim, percebe-se que Rousseau era a favor das mudanças na sociedade, porém, não acreditava somente no desenvolvimento da razão como forma de solucionar os problemas. Em sua obra *O Contrato Social*, o autor fala sobre a liberdade e o que considerava um ideal de sociedade, destacando o papel fundamental da participação social. (ROUSSEAU, 2006).

Em outra obra, intitulada *Emílio, ou Da Educação*, o autor discorre sobre como deveria ser a educação para que uma nova sociedade surgisse, destacando que o objetivo da educação seria de criar novos homens, tornando possível construir a sociedade justa que ele desejava. Nesta obra Rousseau fala sobre Emílio, personagem fictício a partir do qual o autor explica e exemplifica como deveria ser a educação desde a primeira infância, baseada na interação com a natureza e na liberdade da criança em aprender o que lhe interessar a partir dos estímulos do ambiente, para só mais tarde, a partir do 12 anos, começar a estudar aspectos de política e sociedade, de modo que pudesse conhecer e participar do Contrato Social. (ROUSSEAU, 2004).

Nesta pesquisa procurou-se encontrar aspectos da teoria de Rousseau que auxiliassem na compreensão das ideias defendidas pelo autor, focando em sua concepção de homem, natureza e na forma como entende o conhecimento. Para isso, optou-se por fazer um mapeamento sistemático de artigos, pois este método permite uma visão ampla sobre o que já foi publicado em uma determinada área do conhecimento.

Dessa forma, nos tópicos seguintes são apresentados os passos estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa, assim como os resultados alcançados, gerando então, o mapeamento sistemático dos trabalhos publicados, o que permite um melhor entendimento e análise sobre as ideias de Rousseau.

2 Método de Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por realizar um mapeamento sistemático, que segundo Ramos, P. Faria e A. Faria (2014), caracteriza-se pelo emprego de uma metodologia com rigor científico, na qual é realizada uma busca detalhada de textos publicados sobre o tema desejado.

Neste trabalho, inicialmente foram definidas as questões de pesquisa que nortearam o trabalho, assim como a base de dados utilizada para a seleção dos artigos e as *strings* de pesquisa, que são os descritores utilizados na busca pelos artigos.

Depois, durante o desenvolvimento da pesquisa os artigos foram selecionados e, a partir de critérios pré-estabelecidos, foram escritos os resultados da pesquisa.

2.2 Strings de Pesquisa

Visando encontrar os artigos condizentes com o tema desejado, foram estabelecidas algumas *strings* de pesquisa, que são parâmetros para a busca de artigos em bases de dados.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é estudar o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau, buscando informações sobre o que ele afirma sobre epistemologia da ciência e do conhecimento, as *strings* de pesquisa utilizadas para o mapeamento sistemático foram: *Jean Jacques Rousseau, conhecimento, epistemologia, ciência e iluminismo*.

2.3 Perguntas de Pesquisa

Na busca em compreender aspectos fundamentais da teoria de Jean-Jacques Rousseau, foram definidas quatro perguntas de pesquisa que nortearam os resultados deste trabalho. São elas:

- P1. Em quais áreas a teoria de Rousseau é trabalhada?
- P2. De que maneira os artigos falam sobre Rousseau?
- P3. Quais contribuições (positivas ou negativas) da teoria de Rousseau são destacadas nos artigos?
- P4. Como Rousseau entende o conhecimento?

2.4 Critérios para inclusão e exclusão de artigos

A busca de artigos foi realizada na base de dados *Google Scholar*. Para a seleção dos artigos que vinham ao encontro dos interesses desta pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão e exclusão de artigos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Critérios para Inclusão e Exclusão dos Artigos.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ● A data de busca dos artigos ficou definida de 2010 até 2017. ● Somente trabalhos em português; ● Os artigos deveriam apresentar nas palavras-chave, pelo menos uma palavra das <i>strings</i> de pesquisa. ● O título deveria fazer sentido com o tema pesquisado. ● Leitura de resumos e considerações finais. Todos deveriam fazer sentido com o tema da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Artigos que estivessem fora da data desejada não seriam selecionados. ● Se nas palavras-chave não houvesse relação com as <i>strings</i> de pesquisa, o artigo seria eliminado. ● Somente artigos seriam selecionados (teses e dissertações não foram consideradas). ● Excluir artigos em duplicidade.

Fonte: Produção dos autores (2017)

3 Resultados da Pesquisa

Ao pesquisar os artigos na base de dados *Google Scholar*, por meio das *strings* de pesquisa *Jean Jacques Rousseau, conhecimento, epistemologia, ciência e iluminismo*, foram encontrados 2150 resultados. Entretanto, ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão de artigos, este número foi reduzido.

Primeiramente, vale destacar que muitos trabalhos eram dissertações de mestrado, teses de doutorado, ou ainda, ementas de disciplinas. Tais trabalhos não foram considerados para esta pesquisa, assim como as pesquisas em duplicidade.

Ao analisar se os artigos continham nas palavras-chave ao menos uma *string* de pesquisa, o número de artigos selecionados diminuiu para 49 artigos. Depois, passou-se à

análise do título, restando 35 artigos. Por fim, após a leitura dos resumos e considerações finais foram selecionados 19 artigos para compor esta pesquisa.

Tais artigos estão citados no Quadro 2, e suas referências encontram-se no fim desta pesquisa.

Quadro 2. Artigos selecionados a partir dos critérios de inclusão/exclusão.

A1	A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica.
A2	Jean-Jacques Rousseau: um filósofo crítico
A3	A moralidade sob o auspício das ciências modernas: um diálogo entre Jean Jacques Rousseau e Hans Jonas
A4	O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o Ensino de Filosofia
A5	Educação “pelas coisas”, princípio pedagógico no iluminismo de Rousseau
A6	“Conservai a criança nas dependências das coisas”, princípio pedagógico da educação natural em Rousseau
A7	Da natureza e da densidade do humano na pedagogia de Rousseau
A8	O estado de natureza em Rousseau
A9	Descartes e Rousseau: leituras antagônicas de infância e subjetividade
A10	A ideia de educação integral em Platão e Rousseau
A11	Compreendendo a infância nas perspectivas de Descartes e Rousseau
A12	A desigualdade de gênero no pensamento de Rousseau

A13	Infância e autonomia – um estudo sobre a tradição pedagógica inspirada por Rousseau
A14	Sofia: bela, recatada e do lar
A15	Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura.
A16	Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau
A17	A importância do conceito rousseauiano de infância para a filosofia da educação musical no século XXI
A18	A educação natural enquanto fundamento filosófico para educação de Lucílio e Emílio
A19	Reflexões sobre o “deixai amadurecer a infância nas crianças”

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Após a leitura dos 19 artigos selecionados, foram identificados os pontos necessários para responder às perguntas de pesquisa. Abaixo são apresentadas as considerações e respostas obtidas.

P1. Em quais áreas a teoria de Rousseau é trabalhada?

Os 19 trabalhos selecionados fazem uso das ideias de Rousseau de maneira bibliográfica, ou seja, são ensaios teóricos que possibilitam o conhecimento e reflexão sobre pontos da teoria do autor.

Rousseau foi um filósofo, escritor e compositor que desenvolveu suas ideias em diversas áreas, tratando da infância, educação, estado de natureza, política e formação humana, entre outros temas.

Dessa forma, ao analisar a área de concentração dos artigos selecionados nesta pesquisa, percebeu-se uma variedade de temas. Separando em quatro grandes áreas, o Quadro 3 apresenta o enfoque dos 19 artigos selecionados.

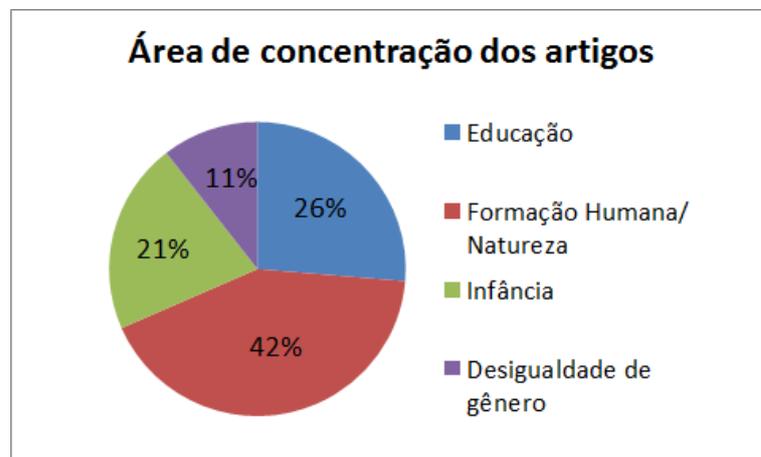
Quadro 3. Área de concentração dos artigos

Tema de concentração do artigo	Quantidade de artigos	Identificação dos artigos
Educação	5	A1, A5, A6, A10, A17
Formação Humana/ Natureza	8	A2, A3, A4, A7, A8, A15, A16, A18
Infância	4	A9, A11, A13, A19
Desigualdade de gênero	2	A12, A14

Fonte: Produção dos autores (2017)

A partir da Figura 1, torna-se possível observar melhor a distribuição das áreas de concentração dos artigos selecionados.

Figura 1. Área trabalhada nos artigos



Fonte: Produção dos autores (2017).

Com os dados da Tabela 1, identifica-se a perspectiva da Formação Humana baseada no estado de natureza defendido por Rousseau como influenciadora de muitos trabalhos. Na sequência, observa-se que cinco artigos relacionam as ideias do filósofo com a educação, afinal,

uma de suas obras de grande reconhecimento é sobre o referido tema, intitulada *Emílio, ou Da Educação*.

Diretamente relacionada com os dois temas citados anteriormente (formação humana e educação), a infância aparece como eixo norteador de quatro trabalhos selecionados nesta pesquisa. Entretanto, é válido ressaltar que o tema infância também está inserido em muitos dos outros 15 artigos, pois a infância era um assunto fundamental para as ideias de Rousseau.

Por fim, a desigualdade de gênero é o centro das discussões em dois dos 19 artigos selecionados, e baseiam-se no quinto livro de *Emílio, ou Da Educação*, no qual Rousseau fala sobre Sofia, destacando o papel da mulher na sociedade proposta pelo autor.

P2. De que maneira os artigos falam sobre Rousseau?

Partindo das quatro grandes áreas de concentração dos artigos, citadas no Quadro 3 acima, é possível analisar as diferentes formas por meio das quais os autores trabalham com a teoria de Jean-Jacques Rousseau.

Dos artigos que relacionam a obra de Rousseau com a educação pode-se perceber também a presença dos conceitos de infância, assim como formação e natureza humana. Dessa forma, verifica-se que estes conceitos estão entrelaçados e na pedagogia rousseuniana “com seu novo modo de ver a infância, a criança passa a ser tratada e respeitada em seu próprio desenvolvimento físico e cognitivo” (SANTOS, 2016, p.2).

Ainda sobre a educação, verifica-se que muitos trabalhos abordam tal tema, afinal, é um conceito bastante forte nos trabalhos do filósofo. Rousseau “deposita sua total confiança na educação, acreditando que é por meio dela que o ser humano deixará o estado de minoridade para alcançar o estado de maioridade” (PERUZZO, 2016, p.3).

Em seus escritos, Rousseau sugere como deveria ser a educação de acordo com seu pensamento de sociedade e formação humana. Este é um tema abordado em muitos artigos, que falam sobre o *educar pelas coisas*, ideia defendida por Rousseau e que permite que o homem aprenda no contato com o ambiente natural. Uma síntese de tal ideia é apresentada no artigo escrito pelo pesquisador Almir Santos, no qual explica:

Talvez uma interpretação mais adequada seria educar por meio dos objetos presentes na natureza, como pelos elementos que a natureza nos fornece. O importante é identificar, nessa interpretação, que educar ‘pelas coisas’ afasta a criança dos vícios e da artificialidade da sociedade que o Iluminismo constituiu. (SANTOS, 2016, p.6).

Partindo para outro tema destacado nos trabalhos analisados, entre os artigos que abordam a teoria de Rousseau no que tange à formação humana e a natureza, pode-se perceber a crítica de Rousseau com relação ao afastamento do homem do seu ser natural, ou seja, o homem, ao viver em sociedade, deve manter-se próximo de sua natureza para ser bom.

Em síntese, a razão deverá trabalhar para não afastar o homem da natureza, isto é, de si próprio. Daí que razão e sentimento natural não sejam excludentes. Porque, assim como o sentimento, é ela também natural. O que importa, pois, é refletir sobre as condições mesmas de seu desenvolvimento, desenvolvimento este certamente condicionado pela desenvolvimento da vida social e cultural. Progresso da razão e avanço da sociabilidade ou da cultura são, dessa maneira, solidários. (HARDT, DOZOL, MOURA, 2014, p. 163).

Percebe-se, então, a visão de Rousseau sobre a importância da natureza na formação humana. Ainda neste sentido, verifica-se que “a formação humana e sua tradução especificamente educativa aos moldes rousseauianos é vista [...] como realização dos desígnios da própria natureza. E, em termos mais amplos, como um diálogo profícuo entre a natureza e a cultura” (HARDT, DOZOL, MOURA, 2014, p.162).

A terceira área de concentração dos artigos é a *infância*. Neste ponto, cabe ressaltar que infância e educação estão diretamente relacionadas nas obras de Rousseau e, conseqüentemente, nos artigos analisados.

Quando o enfoque é a infância, os artigos destacam que Rousseau teve papel fundamental no respeito a esta etapa da vida, defendendo que nesta fase as crianças possuem especificidades em seu desenvolvimento, e não são adultos em miniatura.

Seguindo o pensamento de Rousseau, em um dos artigos analisados observa-se a visão do filósofo sobre respeitar a infância (a criança):

O importante é que ela faça suas próprias proações e escolhas para, assim, reconhecer suas necessidades, podendo se tornar autônoma e responsável; do contrário, a criança estaria sendo educada pela razão, o que a tornaria um adulto em miniatura, conduzindo a que seu tempo de ser criança seja antecipado. (RAJOBAC, 2011, p.19).

A quarta área de concentração destacada a partir dos artigos analisados é a desigualdade de gênero na teoria de Rousseau, presente em dois dos 19 artigos selecionados para esta pesquisa. Tais artigos baseiam-se, principalmente, no livro *Emílio, ou Da Educação*, no qual Rousseau aborda sobre como deveria ocorrer a educação de Emílio, o personagem central no livro.

A obra *Emílio, ou Da Educação*, é dividida em livros, que juntos, constituem a totalidade da educação de Emílio. No livro V, intitulado *Sofia*, Rousseau comenta sobre a mulher que seria a esposa ideal para Emílio.

Tal livro é o ponto de discussão e análise dos dois artigos que tem a desigualdade de gênero como tema. Peruzzo, ao analisar a obra de Rousseau destaca que, na visão do autor, “o homem será preparado para ser homem e cidadão, a mulher para ser mãe e esposa, ou seja, a mulher não só não é considerada na sua individualidade como também não é inclusa no espaço da cidadania” (PERUZZO, 2016, p.13).

A autora traz também uma citação de Rousseau, bastante forte para defender seus argumentos de desigualdade de gênero:

A mulher e o homem foram feitos um para outro, mas sua mútua dependência não é igual; os homens dependem das mulheres por seus desejos, enquanto as mulheres dependem dos homens tanto por seus desejos quanto por suas necessidades; subsistiríamos melhor sem elas do que elas sem nós. (ROUSSEAU, 1999, p. 501-502 apud PERUZZO, 2016, p.7)

No segundo trabalho que discute desigualdade de gênero, a pesquisadora Cristiane Souza destaca a visão do filósofo ao problematizar que “Rousseau não deixa dúvida de que defende a completa dependência da mulher em relação ao homem e afirma que a dependência constitui a condição natural das mulheres e, em razão disso, as jovens se sentem feitas para obedecer” (SOUZA, 2015, p.153).

Portanto, a partir dos 19 artigos analisados, separados em quatro áreas de concentração de pesquisa, percebe-se que são destacados diferentes pontos da teoria de Rousseau, afinal, o filósofo escreveu muitas obras nas quais trabalhou diferentes temas, possibilitando uma diversidade de opiniões e análises sobre seus trabalhos.

P3. Quais contribuições (positivas ou negativas) da teoria de Rousseau são destacadas nos artigos?

“Rousseau simboliza a polêmica, o contraditório, o contestador da euforia das ‘luzes’ que doravante acompanharão os caminhos trilhados pela humanidade. Contestou e valorizou a questão do progresso, contraditoriamente” (VALEIRÃO; MORAES; CORRÊA, 2012, p. 88). Partindo desta citação, pode-se perceber que Rousseau influenciou muitos pensamentos de sua época. Várias foram as suas contribuições. Os artigos selecionados, visando a responder a

questão P3 (Quais contribuições (positivas ou negativas) da teoria de Rousseau são destacadas nos artigos?), são organizados de acordo com o Quadro 4.

Quadro 4. Área de concentração dos artigos

Contribuições (Positivas ou negativas)	Artigos	Identificação dos artigos
Críticas à sociedade (governo, religião, vida social)	3	A1, A2, A3
Críticas à educação	3	A5, A6, A10
Formação humana e ideia de natureza	5	A4, A7, A8, A15, A16
Nova visão de infância	6	A9, A11, A13, A17, A18, A19
Superioridade do homem em relação a mulher	2	A12, A14

Fonte: Produção das autoras (2017)

Começando com os dados do Quadro 4, percebe-se que dos 19 artigos, três colocam como principal contribuição das teorias de Rousseau as suas críticas à sociedade. Rousseau relaciona a Ciência e Sociedade, explicitando que a Ciência acaba por instituir sistema de méritos “que não toma em conta a virtude e a retidão, mas a habilidade baseada no acúmulo de saberes. Para Rousseau esse novo sistema de valores fragmenta a sociedade ao produzir quadros de desigualdade entre os homens, e nisto reside o perigo das ciências e das artes.” (BRITTO, 2013, p. 33).

Dos artigos que destacam as contribuições de Rousseau para a área da educação, evidenciam-se três. Destes artigos, dois partem da obra *Emílio* no qual Rousseau “faz uma crítica à educação que corrompia o caráter já desde a infância” (SANTOS, 2016, p. 2).

Paiva (2012, p.65) ao explicar sobre natureza e homem em Rousseau destaca que este incorpora

Aos processos de natureza cognitiva a densidade do humano. Para que a bondade natural transforme-se em virtude social, o homem terá que reconhecer suas paixões e aprender a ouvir sua consciência, espécie de reservatório inato do bem, que pode ser iluminado pela razão, mas não forjado por ela. (PAIVA, 2012, p.65).

Entende-se, dessa forma, que o homem é naturalmente bom, mas a sociedade em que este se encontra pode vir a corrompê-lo. Partindo deste assunto, cinco artigos foram selecionados.

Da totalidade de artigos, seis exploram questões referentes à uma visão de “nova infância”. Pereira ao descrever infância para Rousseau explica que este “preocupa-se com a educação para viver bem e ser feliz, por exemplo, delineia um grande zelo com a infância e os traços de uma nova subjetividade mais harmoniosa, que não acredita exclusivamente na razão, mas no coração aliado ao intelecto” (PEREIRA, 2011, p. 13), contrariando, desta forma, a ideia de infância da época que via a criança como a miniatura de um adulto, assim como aborda a ideia de a infância não nascer corrompida.

Rousseau em sua obra Emílio, mais precisamente a partir do Livro V, coloca como personagem principal Sofia, e atribui a esta a intenção de ser a esposa ideal para Emílio. Nestes escritos, o autor descreve como deve ser a criação das meninas, e “não deixa dúvidas de que, no seu pensamento, a desigualdade entre os sexos, o confinamento da mulher ao espaço doméstico e a inferioridade do sexo feminino possuem como fundamento a natureza e a razão” (SOUZA, 2015, p.150). Isto posto, dois dos 19 artigos destacam a superioridade do homem em relação à mulher, relatando desta forma, a desigualdade de gênero explícita na obra de Rousseau.

P4. Como Rousseau entende o conhecimento?

Rousseau foi um importante filósofo do movimento iluminista no século XVIII (também chamado de século das luzes). Por meio deste movimento, filósofos e adeptos buscavam o domínio da razão como maneira de libertar a sociedade do absolutismo do rei, assim como das imposições da igreja.

Entretanto, apesar de ser um importante nome do iluminismo, Rousseau defendia que a ciência e a razão, por elas mesmas, não representavam o melhor caminho para construir a sociedade de igualdade desejada pelo filósofo. Para Rousseau, a criticidade e a razão eram importantes, porém, a educação natural, baseada nos sentimentos e emoções, tinha papel fundamental no desenvolvimento do homem.

A concepção de Rousseau pode ser vista no trecho descrito por Valerão, Moraes e Corrêa, no qual expõem a visão do filósofo, afirmando que (Rousseau):

Não é contra a ciência, mas em favor da virtude. E continua a demonstrar os malefícios causados pelo caminho errante que as ciências trilharam. Tomadas em si mesmas, as ciências só trazem benefícios aos homens, diz. É preciso, então, rever o que sejam realmente as ciências a fim de que retomem o rumo do verdadeiro progresso. (VALEIRÃO, MORAES, CORRÊA, 2012, p.89).

A construção do conhecimento, segundo Rousseau, aconteceria por meio da natureza e da liberdade do homem desde a infância. Essa ideia pode ser vista na seguinte frase do autor, trazida em muitos dos artigos analisados: “conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 78).

Ao falar sobre o conhecimento na perspectiva de Rousseau, em um dos artigos selecionados para esta pesquisa, Peruzzo (2016, p.3) escreve que “a ideia central é a de processo, de um desenvolvimento faseado que permita o desabrochar natural de cada indivíduo” Em outro artigo, Hardt, Dozol e Moura (2014, p.163) afirmam que, na perspectiva de Rousseau, “a razão deverá trabalhar para não afastar o homem da natureza, isto é, de si próprio”.

Os dois artigos que abordam as questões relacionadas ao gênero, trabalham com o conhecimento voltado à mulher, sendo assim “Rousseau a compreenderá também como uma racionalidade sexuada, sendo a razão feminina uma meia razão, uma razão simplesmente prática, que jamais permitirá o acesso ao conhecimento teórico ou ao pensamento especulativo” (PERUZZO, 2016, p.7). Rousseau não nega uma racionalidade na mulher, “como iluminista sabe que a razão é aquela qualidade que difere o humano do animal, mas estabelece certa hierarquia: a mulher possui uma meia razão, sendo inferior também à racionalidade masculina” (PERUZZO, 2016, p.8).

Desta forma, Rousseau “defende que as mulheres devem ser educadas conforme os deveres de seu sexo, evitando a busca de verdades abstratas ou especulativas, limitando-se à gestão doméstica e às tarefas do lar” (SOUZA, 2015, p. 151). Percebe-se que para o referido autor a construção do conhecimento está ligada à natureza e à razão e que o homem (sexo masculino) é quem o constrói permitindo ou não o acesso das mulheres a esse conhecimento.

Percebe-se uma relação direta entre conhecimento, liberdade e natureza humana nas ideias de Rousseau. Dentre os 19 artigos selecionados para embasar esta pesquisa, 13 deixam explícita a ideia de conhecimento relacionado com a natureza. Dois artigos não abordam sobre como Rousseau entende o conhecimento, e os outros quatro artigos discorrem sobre o papel dos sentimentos e emoções no desenvolvimento da inteligência, aquisição de conhecimento e formação do homem.

Dessa forma, considerar as emoções, a liberdade e a natureza torna-se fundamental quando se fala em conhecimento na visão de Rousseau. Para o autor, o conhecimento, por si só, compromete a moralidade, e pode corromper o homem que é bom por natureza.

4 Considerações Finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou, por meio da sistematização da pesquisa dos artigos, conhecer as áreas do conhecimento em que a teoria de Rousseau influencia atualmente. Visando o objetivo anteriormente mencionado, para realizar o mapeamento sistemático foram utilizadas as *strings*: *Jean Jacques Rousseau, conhecimento, epistemologia, ciência e iluminismo*. De um modo geral, com a utilização do mapeamento sistemático, foi possível encontrar 19 trabalhos referentes ao assunto, sendo que para que esta sistematização permitisse a melhor compreensão desses escritos, para a obtenção dos resultados, quatro questões foram levantadas.

As questões P1 e P2 estão entrelaçadas, pois uma identifica as áreas de concentração dos artigos e a outra refere-se a como a teoria é discutida dentro de cada área. As áreas de concentração encontradas foram: Educação, formação humana/ natureza, infância, desigualdade de gênero.

Da questão relacionada às contribuições dos escritos de Rousseau (positivas ou negativas) pode-se mencionar as críticas à sociedade sendo estas destacadas em três artigos. Como é sabido, Rousseau, em sua obra *Emílio*, escreve sobre educação, sendo assim três artigos utilizam a obra de Rousseau evidenciando sua crítica à educação, destacando que a educação corrompia a criança desde a sua infância. A contribuição mais discutida pelos artigos foi a de que a criança não pode ser vista como a miniatura de um adulto, 6 artigos apresentaram essa nova visão de infância. Dos 19 artigos dois levantam as questões de gênero, que Rousseau aborda em sua obra *Emílio* colocando a mulher como submissa e dependente ao homem.

A questão P4 refere-se a como ocorre a construção do conhecimento para Rousseau, que aconteceria por meio da natureza e da liberdade do homem desde a infância. Sendo assim a razão humana deve permitir a aproximação do homem com a sua natureza, pois o conhecimento por si só corrompe o mesmo.

Dos pontos mais abordados nos artigos pode-se destacar a ideia de uma nova infância, trazendo novos olhares para a criança, procurando que esta não fosse vista como a miniatura de um adulto. Outro ponto, este menos citado, mas não de menor importância, foram as questões

de gênero trazidas em dois artigos. Estes questionavam a visão de Rousseau quanto à educação da mulher, sendo esta para ele educada para agradar e servir ao seu marido, criando uma relação de dependência somente da mulher para com o homem, assim como a mulher só teria acesso ao conhecimento que lhe fosse permitido. Por meio desta pesquisa percebe-se que os escritos de Rousseau permanecem sendo objeto de estudos, sendo criticado positiva ou negativamente por vários autores.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, Harim. A moralidade sob o auspício das ciências modernas: um diálogo entre Jean Jacques Rousseau e Hans Jonas. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 8, 2013.
- DOZOL, Marlene Souza. Da Natureza e da Densidade do Humano na Pedagogia de Rousseau. **Educação e Filosofia**, v. 26, n. 51, p. 47-70, 2012.
- HARDT, Lúcia; DOZOL, Marlene; MOURA, Rosana. Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 22, p. 155, 2014.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. Reflexões sobre o “deixai amadurecer a infância nas crianças”. **Cadernos de Educação**, n. 41, 2012.
- LORENZON, Elaine Aparecida; JORGE, Luísa Guiomar Aresi. **A ideia de educação integral em Platão e Rousseau**. 2011. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_229.pdf>. Acesso em: 18 nov 2017.
- MORUZZI, Andrea Braga. Infância e autonomia – Um estudo sobre a tradição pedagógica inspirada por Rousseau. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 3 v. 3 n. 6, p. 60-79.
- PAIVA, Wilson Alves de. Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau. **Controvérsia**, v. 3, n. 2, p. 60-65, 2014
- PASSOS, Leticia Maria Corrêa; AFONSO OLIVEIRA, Neiva. O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o Ensino de Filosofia. **Revista Fermentario**, v. 1, n. 11, 2017.
- PEREIRA, Bruna Andrade. Do estado natural ao estado civil: reflexões sobre a passagem do estado de natureza para o estado civil segundo Hobbes e Rousseau. **Filogenese**. Vol. 4, nº 2, 2011.

- PEREIRA, Vilmar Alves. Descartes e Rousseau: leituras antagônicas de infância e subjetividade. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 20 - 37, Jan./Jun. 2011.
- PEREIRA, Vilmar Alves-FURG; SILVA, Simone Gonçalves-FURG. Compreendendo a infância nas perspectivas de Descartes e Rousseau. **Perspectiva**, Erechim, v.35, n.132, p.7-17, 2011.
- PERUZZO, Nara Aparecida. **Sofia: bela, recatada e do lar**. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo18_NARA-APARECIDA-PERUZZO.pdf>. Acesso em: 18 nov 2017.
- RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M., FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, 2014.
- RAJOBAC, Raimundo. A Importância Do Conceito Rousseauiano De Infância Para A Filosofia Da Educação Musical No Século XXI. **Revista Música Hodie**, v. 11, n. 1.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- SANTOS, Almir Paulo. Educação “pelas coisas”, princípio pedagógico no iluminismo de Rousseau. **Educação**, v. 39, n. Esp, p. s96-s105, 2016.
- SANTOS, Almir Paulo dos. “**Conservai a criança nas dependências das coisas**”, princípio pedagógico da educação natural em Rousseau. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_ALMIR-PAULO-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 20 nov 2017.
- SANTOS, Almir Paulo dos. A educação natural enquanto fundamento filosófico para educação de Lucílio e Emílio. **Poiésis** -Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 4, n. 7, p. 38-56, 2011.
- SANTOS, Gislene. O estado de natureza em Rousseau. **Espaço Plural**, v. 12, n. 25, 2011.
- SANTOS, Marcos Pereira dos. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013.
- SOUZA, Cristiane Aquino. A desigualdade de gênero no pensamento de Rousseau. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 20, n. 1, p. 146-170, 2015.
- VALEIRÃO, Kelin; MORAES, Mirela; CORRÊA, Letícia. Jean-Jacques Rousseau: um filósofo crítico. **Cadernos de Educação**, n. 41, 2012.

O CRISTIANISMO NA PERSPECTIVA NIETZSCHIANA E A SUPERAÇÃO DO NILISMO

Adelino Francklin¹

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar as críticas realizadas por Friedrich Nietzsche ao cristianismo e sua proposta de superação do niilismo. As principais obras do filósofo alemão pesquisadas foram *Genealogia da Moral, Além do Bem e do Mal e O Anticristo*. A pesquisa se justifica pela necessidade buscar uma melhor compreensão dos principais conceitos nietzschianos que se relacionam com suas críticas ao cristianismo. A moral dos senhores e a moral dos escravos, o sentimento de culpa, o niilismo, a morte de Deus, vontade de potência, amor fati, eterno retorno e o além-do-homem estão entre os conceitos nietzschianos discutidos nesse artigo, tendo por um de seus comentadores o filósofo Oswaldo Giacóia Júnior.

Palavras-chave: além-do-homem; cristianismo; eterno retorno; niilismo.

CHRISTIANITY IN THE NIETZSCHIAN PERSPECTIVE AND THE ABILITY OF NILISM

ABSTRACT

This article aims to present the criticisms made by Friedrich Nietzsche to Christianity and his proposal to overcome nihilism. The main works of the German philosopher surveyed were *Genealogy of Morals, Beyond Good and Evil and Antichrist*. The research is justified by the need to seek a better understanding of the main Nietzschean concepts that relate to their criticisms of Christianity. Morality of the masters and morality of slaves, guilt, nihilism, the death of God, willpower, love fati, eternal return and the beyond are among the Nietzschean concepts discussed in this article, taking by one of its commentators the philosopher Oswaldo Giacóia Júnior.

Keywords: beyond-man; christianity; eternal return; nihilism.

1- Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar as críticas realizadas pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche ao cristianismo e sua proposta de superação do niilismo.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenador do curso de História da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Justifica-se pela necessidade de compreender os conceitos de moral dos senhores e moral dos escravos; morte de Deus; niilismo; amor fati; vontade de potência; eterno retorno e além-do-homem, adotados por Nietzsche.

O número elevado de publicações científicas sobre Friedrich Nietzsche é um indicador do interesse crescente de estudiosos pelo conhecimento produzido por este pensador alemão. No entanto, as interpretações sobre as intencionalidades e sentido dos escritos de Nietzsche no que tange ao cristianismo são diversas. Destarte, pretende-se trazer à luz, novas contribuições para o entendimento das críticas que este filósofo alemão realizou no que concerne à religião cristã.

Para fundamentar este artigo, utilizou-se dos escritos do próprio Nietzsche e também de um dos seus principais comentadores, Oswaldo Giacóia Júnior.

As principais obras consultadas de Nietzsche foram *Genealogia da Moral, Além do Bem e do Mal* e *O Anticristo*. Para o melhor entendimento, serão abordados, inicialmente, os conceitos de moral dos senhores e moral dos escravos e morte de Deus. Posteriormente serão abordados os conceitos de niilismo, amor fati, vontade de potência, eterno retorno e além-do-homem.

2- Os valores morais cristãos e a morte de Deus

Na obra *A Genealogia da Moral*, Nietzsche busca as origens do que seria “mau” e “bom”, o que colabora para um direcionamento distinto do proposto por Immanuel Kant, com sua teoria sobre o imperativo categórico². O conhecimento sobre a moral não seria apriorístico, mas convencionado pelos homens. Desse modo, Nietzsche dissocia a teologia da moral.

A moral é apresentada por Nietzsche sobre dois grupos da sociedade antiga, sendo eles os senhores e os escravos. Na obra *Além do Bem e do Mal*, Nietzsche afirma que:

Há a moral dos *senhores* e a moral dos *escravos*, concluir-se-á rapidamente que nas culturas mais elevadas e cruzadas se encontram tentativas de conciliação entre as duas morais, mais freqüentemente ainda uma confusão das mesmas, fruto de malentendidos recíprocos e talvez a coexistência de uma ao lado da outra — isso é encontrado em indivíduos, numa só alma. (NIEZTSCHÉ, 2001, p. 196)

² O presente artigo não visa aprofundar tal temática. O imperativo categórico refere-se ao entendimento da questão moral para Kant, em que a moral é vista como uma lei universal, tendo o indivíduo que agir por dever.

Os valores morais defendidos pelos judeus, e pelos seguidores de Jesus Cristo, se distinguiam muito dos valores morais romanos durante a antiguidade clássica. Ao passo que a moral dos escravos estava presente nessas crenças monoteístas, os romanos possuíam a moral dos senhores adotavam a moral dos senhores. Para Júnior (2010) a noção de “bondade”, na Roma antiga, não estava atrelada à caridade, empatia ou outros sentimentos relevantes para a moral presente no cristianismo, mas sim à ideia de superioridade, nobreza e poder. Por outro lado, a noção de moral para “ruim” estava direcionada ao miserável, escravo, humilde, oprimido, sem posses, fraco, não culto e desprovido de pureza.

A moral dos senhores, típica dos romanos, ou seja, da nobreza, da superioridade, da glória, seria adversa à moral dos escravos, caracterizada pela submissão, inferioridade, sentimento de culpa.

A moral aristocrática, típica da moral dos senhores, é o avesso da moral dos escravos, ressentidos. Possui os valores morais mais elevados, segundo a concepção nietzschiana. A presença desses valores no maior império constituído na antiguidade clássica não foi por acaso.

Os romanos se exaltavam, valorizavam a glória, as conquistas e buscavam o poder. É justamente no período de decadência do Império Romano, que o cristianismo começa a se ascender, propagando com maior intensidade a moral dos escravos e reduzindo a influência da moral aristocrática.

A expansão e hegemonia do cristianismo no império romano fez triunfar moral dos escravos sobre a moral dos senhores. De dominante, a moral aristocrática passou a ser dominada. Sobre a moral dos escravos, Nietzsche, em Além do Bem e do Mal discorre que:

O olhar do escravo é desfavorável às virtudes do poderoso: ele tem sképsis e desconfiança, tem refinamento de desconfiança contra todo o ‘bom’ que é honrado ali – gostaria de persuadir-se de que, ali, a própria felicidade não é genuína. Inversamente, são postas em relevo e banhadas de luz as propriedades que servem para facilitar a existência dos que sofrem: aqui fica em lugar de honra a compaixão, a complacente mão pronta para ajudar, o coração caloroso, a paciência, a diligência, a humildade, a amabilidade -: pois estas são aqui as propriedades mais úteis e quase os únicos meios para tolerar a pressão da existência. A moral de escravos é essencialmente moral utilitária. Aqui está o foco para o nascimento daquela célebre oposição ‘bom’ e ‘mau’ – no mal é sentida a potência e periculosidade, algo de terrível, refinado e forte, que não deixa lugar para o desprezo. Segundo a moral de escravos, portanto, o ‘mau’ desperta medo; segundo a moral de senhores, é precisamente o ‘bom’ que desperta medo e quer despertá-lo, enquanto o homem ‘ruim’ é sentido como o desprezível. A oposição chega a seu auge quando, de acordo com a consequência da moral de escravos, também aos ‘bons’ dessa moral acaba por prender-se um bafejo de menosprezo – pode ser leve e benevolente -, porque o bom, dentro da maneira de pensar dos escravos, tem de ser, em todo caso, o

homem não-perigoso: ele é bondoso, fácil de enganar, um pouquinho estúpido talvez, é um bonhomme. Por toda parte onde a moral de escravos chega à preponderância, a linguagem mostra uma inclinação a aproximar as palavras ‘bom’ e ‘estúpido’. (NIETZSCHE, 1974, p. 301)

O antagonismo entre a moral dos senhores e a moral dos escravos é apresentado por Nietzsche, revelando a preponderância da moral dos escravos entre aqueles que julgam o “bom” como representação da humildade, simplicidade, sofrimento, entre outros valores que diminuem o indivíduo.

Para Nietzsche (1974; p. 308), na *Genealogia da Moral*, “o povo venceu – ou ‘os escravos’, ou ‘a plebe’ ou ‘o rebanho’, ou como queira denominá-lo; se isso aconteceu através dos judeus, pois bem! Nunca um povo teve tal missão histórica”.

A moral dos escravos, defendida pela seita judaica, posteriormente denominada cristianismo, passou a ser vista como a verdadeira e necessária para satisfazer a vontade de Deus. Ser “bom” significaria seguir os princípios morais da moral dos escravos. Para a doutrina cristã, fazer-se pequeno tornou-se condição *sine qua non* para alcançar a glória de Deus. Destarte, a moral dos escravos, ou fracassados, passou a estar intimamente associada aos valores morais do bom cristão, ou aquele que teria um dia a salvação eterna.

Para Medeiros (2008), Nietzsche entende que a moralidade escrava é o próprio cristianismo, que por consequência ele odeia. Jesus teria ensinado o culto à fraqueza humana e demonstrado seu menosprezo pelo desenvolvimento do homem. Os valores difundidos pelo cristianismo, abarcados pela moral dos escravos, seriam responsáveis pela formação de uma sociedade fraca, ou seja, decadente.

Conforme a ótica nietzschiana, a sociedade decadente, degenerada, seria resultado da herança histórica adquirida pela Igreja, que supervalorizou a moral dos escravos em detrimento da moral dos senhores. Nietzsche (1974; p. 308) na *Genealogia da Moral* afirmou que “os senhores foram abolidos; a moral do homem comum venceu (...); tudo se judaíza ou cristianiza ou plebeíza a olhos vistos”.

Dentro da perspectiva apresentada por Nietzsche, Medeiros (2008, p. 27) compreende que as qualidades provindas da moral dos senhores, entendidas como “bom” por eles mesmos, são repudiadas pelos que adotam a moral dos escravos. No embate travado entre senhores (fortes) e escravos (fracos), os fracos vencem os fortes. Como isso é possível, é objeto de investigação do próprio Nietzsche.

A hegemonia da moral dos escravos, difundida por meio dos valores cristãos, se sobrepôs veementemente à moral dos senhores. Desta moral propagada pelos cristãos, surgiu o sentimento de culpa.

Na obra *A Genealogia da Moral*, Nietzsche afirma:

Com a moralização das noções de culpa e dever, com seu aprofundamento na má consciência, houve a tentativa de inverter a direção do desenvolvimento acima descrito, ou ao menos de deter o seu movimento: justamente a perspectiva de um resgate definitivo deve se encerrar, de modo pessimista, de uma vez por todas; o olhar deve se chocar e recuar desconsolado, ante uma impossibilidade férrea; as noções de culpa e dever devem se voltar para trás — contra quem? Não se pode duvidar: primeiramente contra o “devedor”, no qual a má consciência de tal modo se enraíza, corroendo e crescendo para todos os lados como um pólipô, que, por fim, com a impossibilidade de pagar a dívida, se concebe também a impossibilidade da penitência, a ideia de que não se pode realizá-la (o “castigo eterno”); mas finalmente se voltam até mesmo contra o “credor”: recordemos a causa prima do homem, o começo da espécie humana, o seu ancestral, que passa a ser amaldiçoado (“Adão”, “pecado original”, “privação do livre-arbítrio”), ou a natureza, em cujo seio surge o homem, e na qual passa a ser localizado o princípio mau (“demonização da natureza”), ou a própria existência, que resta como algo em si sem valor (afastamento niilista da vida, anseio do Nada, ou anseio do “contrário”, de um Ser-outro, budismo e similares) — até que subitamente nos achamos ante o expediente paradoxal e horrível no qual a humanidade atormentada encontrou um alívio momentâneo, aquele golpe de gênio do cristianismo: o próprio Deus se sacrificando pela culpa dos homens, o próprio Deus pagando a si mesmo, Deus como o único que pode redimir o homem daquilo que para o próprio homem se tornou irredimível — o credor se sacrificando por seu devedor, por amor (é de se dar crédito?), por amor a seu devedor!...(NIETZSCHE, 1998, p. 50)

O sentimento de culpa já estava enraizado na moral judaica, com a narrativa de Adão e Eva. O pecado original, a culpa por querer desejar ser melhor que Deus, já era interiorizada pelo judeu. Esse sentimento de pecado, de culpa, é reforçado com crucificação de Jesus.

Jesus Cristo, ao deixar-se ser condenado à pena de morte, a uma das formas mais extremas de execução da época, a crucificação, deixou para a humanidade o sentimento de culpa. Seriam os romanos, representando toda a humanidade, os responsáveis pela sua morte.

O cristão se torna um devedor, um eterno culpado, perante a crença de que Deus morreu para salvá-lo. O sentimento de culpa o inferioriza ainda mais, tendo em vista que já interiorizou a moral dos escravos.

A culpa passou a ser interiorizada pelos cristãos, fazendo com que os mesmos considerassem indignos de viverem plenamente esta vida, e causando a sensação de que uma vida celeste fosse melhor que a vida terrena. A culpa leva os cristãos a uma desvalorização das

suas potencialidades, a uma visão pessimista desta vida e por fim a um sentimento de inferioridade.

Conforme afirma Mattos (2006, p. 36), “a moral teria então um duplo aspecto: por um lado, constituiria um estimulante para a vida, ainda que envenenado, e, por outro, seria também uma conseqüência, a doença, o sintoma desse remédio”.

Os cristãos estariam doentes diante do tipo de vida que possuem. Considerando-se doentes por estarem constantemente se sentindo culpados pelos pecados que acreditam ter cometido. Seria necessário, segundo Nietzsche, a “grande saúde” para toda essa doença acometida pela crença do pecado e da culpa.

“A diferença entre os termos ‘saúde’ (que pode ser associado às antigas aristocracias em ‘estado bruto’) e ‘grande saúde (que é como se definiria a ‘nova *Vornehmheit*’) se dá na passagem pela doença” (PASCHOAL, 2002, p. 62). Caso percebessem as contradições existentes no estado doentio, os cristãos caminhariam para a “Grande Saúde”, onde enxergariam os novos valores morais.

Na teologia cristã, o homem, desde a criação, teria sido acometido pelo pecado, tendo a narrativa bíblica sobre a figura de Adão o exemplo mais notável sobre a origem deste pecado. O homem, segundo os cristãos, estaria condenado a ser pecador nesta vida, tendo a possibilidade de perdão, caso procurasse a Deus por meio das orações e seguimento da doutrina cristã.

Os sacerdotes, responsáveis pela explicação da doutrina cristã e pela propagação da mensagem de Jesus, seriam os responsáveis por manter os cristãos doentes, impedindo-os de atingirem a “Grande Saúde”. Desse modo, os sacerdotes seriam os pastores de um rebanho doentio.

Nietzsche atribui aos sacerdotes toda a responsabilidade por convencer os demais cristãos de que são pecadores, de que devem seguir os valores morais da doutrina cristã e se redimirem dos seus “pecados”, da sua “culpa”. A moral dos escravos, que já existia antes do cristianismo, passa a se manifestar na doutrina cristã. A interiorização da culpa é reforçada a cada homilia, a cada sermão, a cada culto presidido pelos sacerdotes.

A repulsa que Nietzsche manifesta sobre os sacerdotes deve-se ao fato de que o filósofo sabia que a influência exercida por esses líderes espirituais sobre os cristãos foi enorme ao longo da história. A hierarquia estabelecida pelos membros do clero estabeleceu mais credibilidade e atraiu maior respeito aos que se julgavam os representantes de Deus na Terra.

O número elevado de iletrados ao longo dos tempos e a crença de que somente os membros do clero poderiam ler as sagradas escrituras fez com que os sacerdotes fossem cada vez mais procurados pelos cristãos. Com isso, a reprodução dos valores morais dos escravos, o sentimento de culpa, era principalmente responsabilidade dos sacerdotes.

O livre-arbítrio seria uma ilusão, visto que dificilmente os cristãos almejavam fugir do que era imposto pelos sacerdotes e pelas sagradas escrituras. A liberdade do cristão sempre foi limitada, visto que o mesmo não teria uma vida tranquila se optasse por seguir outros valores morais, opostos aos valores cristãos.

Assim, tendo por fundamento os conceitos nietzschianos, a incorporação da moral dos escravos teria sido incorporada à mensagem de Jesus. O ressentimento, o sentimento de culpa, de piedade, de humildade, teria sido interiorizado pelos cristãos ao longo da história, propagados pelos sacerdotes da Igreja Cristã.

O fato de acreditarem serem livres, por meio da doutrina do livre-arbítrio, levou os cristãos a seguirem ainda mais os valores morais difundidos por esta religiosidade, sendo que na verdade eles estariam sendo pressionados a seguirem devido o medo da condenação.

Sentir-se culpado, ressentido, inferiorizado, passou a ser uma exaltação para os cristãos. Todos os que comungassem desses sentimentos teriam condições de ingressar no reino celeste. Os sacerdotes, considerados pelos cristãos como representantes de Jesus Cristo, reforçaram a difusão destes sentimentos, que seria fundamental para o respeito à hierarquia religiosa dentro da Igreja. Destarte, “enquanto o sacerdote surgir como um tipo superior de homem, esse negador, caluniador e envenenador da vida por profissão, não haverá resposta para a pergunta: o que é a verdade?” (NIETZSCHE, 2011, p. 19).

Antes de ser conhecida como cristianismo, essa religião era uma seita do Judaísmo, originária dos seguidores de Jesus, o Cristo. Nos primeiros séculos existia, de fato, um ambiente mesclado pelo Judaísmo e pela chamada seita judaica. Após o assassinato de Jesus, seus seguidores eram perseguidos nas províncias do Império Romano.

“Segundo Nietzsche, somente Jesus viveu de forma intensa ao que pregou, sendo capaz de pagar com vida a emancipação de um povo que ainda estava por vir, colocando em questionamento toda a plenitude filosófica apresentada por este até então” (NOVAES, 2011, p. 32).

No primeiro século, Saulo, um notável perseguidor de cristãos, pediu permissão ao Sumo Sacerdote para sair em viagem a Damasco, disposto a prender todos os cristãos que encontrasse pelo caminho. Contudo, um fato inesperado aconteceu mudando completamente a

vida deste perseguidor dos cristãos. Este fato, que é a conversão de Paulo, é relatado no Segundo Testamento, mais precisamente no livro atribuído ao evangelista Lucas (BÍBLIA, ATOS DOS APÓSTOLOS, 9, 3-9), que narra ter Paulo escutado uma voz, afirmando ser de Jesus, a quem ele estaria perseguindo. Em seguida Paulo teria caído do cavalo, perdido a visão por um instante e posteriormente se convertido ao cristianismo. Seja qual for o real motivo de sua conversão, Paulo passou de perseguidor a anunciador da mensagem cristã.

Para Nietzsche, Paulo não transmitiu fielmente a mensagem de Jesus. “A perversão da mensagem evangélica de Jesus ganha corpo com Paulo. Com ele ganhou expressão a mensagem do Cristo ressurreto, o que transportou a imediaticidade da bem-aventurança experimentada por Jesus em promessa após a morte” (CABRAL, 2010, p. 13).

Paulo não conheceu Jesus. Ficou sabendo sobre ele através de depoimentos, escritos, e dentre os mais próximos, conheceu especialmente Pedro e Tiago. Diante deste registro histórico, indaga-se: teria ele propagado a autêntica mensagem de Jesus, ou teria dado novas interpretações de acordo com o que entendera sobre os escritos e depoimentos sobre Jesus?

Conforme afirma Nietzsche, na obra O Anticristo:

(...) A “boa nova” foi seguida rente aos calcanhares pela “péssima nova”: a de Paulo. Paulo encarna exatamente o tipo oposto ao ‘portador da boa nova’; representa o gênio do ódio, a visão do ódio, a inexorável lógica do ódio. O que esse disangelista não ofereceu em sacrifício ao ódio! Acima de tudo, o Salvador: ele pregou-o em sua própria cruz. A vida, o exemplo, o ensinamento, a morte de Cristo, o significado e a lei de todo o Evangelho, nada disso restou após esse falsário, com seu ódio, ter reduzido tudo ao que lhe tivesse utilidade. Certamente não a realidade, certamente não a verdade histórica!... E uma vez mais o instinto sacerdotal do judeu perpetrou o mesmo grande crime contra a História, simplesmente extirpou o ontem e o anteontem do cristianismo e inventou sua própria história das origens do cristianismo. Ainda mais, fez da história de Israel outra falsificação, para que assim se tornasse uma mera pré-história de seus feitos: todos os profetas falavam de seu “Salvador”... Mais adiante a Igreja falsificou até a história da humanidade para transformá-la em uma pré-história do cristianismo... A figura do Salvador, seus ensinamentos, seu estilo de vida, sua morte, o significado de sua morte, mesmo as conseqüências de sua morte, nada permaneceu intocado, nada permaneceu sequer semelhante à realidade. Paulo simplesmente deslocou o centro de gravidade daquela vida inteira para um local detrás desta existência, na mentira de Jesus “ressuscitado”. (...) (NIETZSCHE, 2002, p. 39).

Essa citação deixa explícita a antipatia que Nietzsche possuía por Paulo. O considerado 13º apóstolo teria pregado um “disangelho”, ou seja, uma negação do que seria a verdadeira “Boa Nova”. A autêntica mensagem de Jesus teria morrido juntamente com Ele, na cruz, segundo Nietzsche.

O sentimento de culpa, que se interiorizou nos cristãos com a morte de Jesus e com a ação dos sacerdotes, acentuou-se ainda mais com o disangelho de Paulo.

O maior responsável pela propagação da moral dos escravos por meio do cristianismo, segundo Nietzsche, foi o apóstolo Paulo. Teria sido este apóstolo, possivelmente influenciado por ideias helênicas, o responsável por deturpar a verdadeira mensagem de Jesus, e difundido a ideia que todos deveriam ser humildes, fracos, pobres, sedentos, a espera da volta do salvador. Paulo, por ter percorrido as províncias do Império Romano atraindo inúmeros convertidos ao cristianismo, teria transmitido esses valores de inferioridade a todos, levando-os a um sentimento de culpa constante. Nesse sentido, Bittencourt (2009) aponta que Paulo, conforme o entendimento de Nietzsche soube se utilizar das estratégias dos fariseus para inculcar a sua moral em detrimento da moral originária do próprio Cristo.

É possível que o cristianismo não tivesse se tornado uma religião hegemônica, caso não tivesse contado com a propagação realizada por Paulo no primeiro século. Conforme afirma Cabral (2010, p. 14) “se Paulo é o tipo que transforma a *décadence* pacífica de Jesus em *décadence* ressentida, o cristianismo será fiel a Paulo”.

O sentimento de culpa é incutido no cristão, de modo que o mesmo adquire uma visão de negação desta vida. Para Silva (2004, p. 190) “é o sacerdote cristão (Paulo) quem empreende a interiorização da dor, que conduz a má consciência à sua forma superior: a própria dor. A dor assume agora a consequência de um pecado”.

Para Nietzsche (2011) a mensagem de Jesus morreu com ele no momento da crucificação. As ideias originárias de Cristo teriam sido apagadas pelos sacerdotes, que propositalmente ou não, teriam transmitido uma negação dos reais valores. Os judeus teriam percebido a ameaça dos sacerdotes que se proclamavam portadores da mensagem evangélica.

Paulo como todos os sacerdotes, teria influenciado negativamente a formação da doutrina cristã. Os valores da tradição socrático-platônica foram incorporados ao cristianismo, chegando às diversas províncias do império romano.

Ao adotar a filosofia do “martelo”, Nietzsche pretende desconstruir toda a tradição e crenças que imperaram para grande parcela da humanidade. Ao desconstruir todos esses valores, o filósofo alemão contribui para tirar a viseira que levava a humanidade a enxergar apenas um caminho, que era considerado o correto.

O entendimento sobre como era Deus é objeto de discussão para Nietzsche, que vê nas concepções equivocadas sobre a divindade um grande menosprezo por essa vida, a real, em

oposição a uma vida irreal, situada no além. O Deus concebido pelos cristãos desejaria a negação dessa vida.

Juntamente com o fim dos valores morais cristãos, praticamente toda a tradição filosófica, desde Sócrates, estaria condenada ao fim. Destarte, os pensamentos filosóficos ocidentais, influenciados de algum modo pela moral cristã estariam presentes em nossa sociedade degenerada.

Nietzsche, na *Genealogia da Moral*, argumenta que:

Também nós, conhecedores de hoje, nós os sem-Deus e os antimetafísicos, também nosso fogo, nós o tiramos ainda da fogueira que uma crença milenar acendeu, aquela crença cristã, que era também a crença de Platão, de que Deus é a verdade, de que a verdade é divina...Mas, e se precisamente isso se tornar cada vez mais desacreditado, se nada mais se demonstrar como divino, que não seja o erro, a cegueira, a mentira – se Deus mesmo se demonstrar como nossa mais longa mentira? (NIETZSCHE, 1974, p. 328)

Nessa citação, Nietzsche propõe uma reflexão sobre o fato de Deus ter sido a mentira, em detrimento da verdade. A humanidade deveria se atentar para o fato de que os valores da civilização ocidental, cristianizada, já não se sustentam mais. Possivelmente, para Nietzsche, a mentalidade fundada no pensamento socrático-platônico, propagada pelo cristianismo, estaria fadada ao desaparecimento devido ao anúncio da “morte de Deus”.

“Desde Copérnico o homem parece ter caído em um plano inclinado, agora rola cada vez mais depressa, afastando-se do centro – para onde? para o nada? Para o ‘perfurante sentimento de seu nada’?” (NIETZSCHE; 1974; p. 330).

Conforme afirma Giacoia Júnior:

O anúncio, por Nietzsche, da morte de Deus significa o fim do modo tipicamente metafísico de pensar, na medida em que, para ele, o cristianismo, tanto como religião quanto como doutrina moral, constitui uma versão vulgarizada do platonismo, adaptada às necessidades e anseios de amplas massas populares. Por sua vez, o cristianismo constitui, para Nietzsche, a medula ética do mundo ocidental; é da seiva moral do cristianismo que se nutrem todas as esferas importantes de nossa cultura, desde a mais abstrata e rarefeita investigação das ciências formais até o plano material de organização da vida e do trabalho. (GIACÓIA JÚNIOR, 2000, p. 13)

O modo tipicamente ocidental e metafísico de se compreender a realidade é embasado na doutrina cristã, que passou a contar com elementos da filosofia de Sócrates e Platão, por meio da difusão da crença em uma realidade distinta da que deveria ser realmente valorizada. O dualismo caracterizado pelo mundo sensível e mundo inteligível agora era entendido como

mundo terreno e mundo celeste. Aqueles que seguissem a cartilha dos valores morais cristãos teriam o perfil adequado para serem agraciados por Deus com a salvação eterna.

Dentro desta perspectiva, Giacoia Júnior também aponta que:

“Todavia, para que o homem moderno possa corresponder a esse desejo íntimo da vida e se colocar em sintonia com ela, é antes de tudo necessário que tenha se libertado daquele ressentimento que lhe foi inoculado pela tradição metafísica: o desprezo pela vida, pela terra, pelo mundo, pelo corpo, pelo vir-a-ser, por tudo aquilo que foi até agora caluniado em nome do "verdadeiro mundo". Somente quando sua existência terrena puder deixar de ser vivida sob a ótica do juízo e da condenação, como padecimento e expiação, como ascese, pela qual se conquista a felicidade eterna; somente então poderá o homem instituir para si um ideal que seja também o sentido da terra, liberto da fantasia transcendente de um além-do-mundo, com a qual ele entorpece a dor de sua finitude, tragédia de sua existência. (GIACÓIA JÚNIOR, 2000, pp. 34-35)

O sentimento de culpa difundido principalmente pelos sacerdotes, a moral dos escravos presente na doutrina cristã, deveria ser extinta. O disangelho pregado por Paulo estaria fadado ao fim diante do esgotamento das explicações metafísicas.

Almeida (2006, p. 19) explica que a morte de Deus é o encerramento da visão dualista platônica, o fim do maior equívoco da humanidade. Por essa razão, com a inexistência desse mundo aparente, o homem moderno tem uma vontade pelo nada.

Ao constatarem “a morte de Deus”, os cristãos não valorizariam mais o mundo inteligível, atrelado a valores metafísicos, e sim deixariam de acreditar nesta dualidade. O dualismo platônico, que matou a filosofia pré-socrática, que colocou fim à tragédia grega, estaria condenado ao fim.

Conforme afirma Nietzsche, em *Além do Bem e do Mal*:

“Platão quis persuadir a si mesmo, lutando com todas as suas forças, que era superior a seus predecessores, que a razão e o instinto tendem espontaneamente ao mesmo fim, ao bem, a "Deus". Desde Platão que era mais inocente nestas matérias e não dispunha da astúcia plebéia, teólogos e filósofos seguiram o mesmo caminho, isto é, que em matéria de moral, o instinto ou a "fé", como dizem os cristãos, triunfou até hoje. (NIETZSCHE, 2001, p. 105)

Platão representa segundo Nietzsche, a negação do espírito criativo, artístico, existente na Grécia dos pré-socráticos. Seria ele o responsável por matar todos esses valores da vida, da verdadeira vida. “Platão contra Homero: eis o inteiro, o genuíno antagonismo – de um lado, o “partidário do além” de melhor vontade, o grande caluniador da vida, do outro o involuntário divinizador da vida, a natureza de ouro” (NIETZSCHE; 1974; p. 329).

Para Almeida (2006), a morte de Deus é o verdadeiro diagnóstico sobre a ausência de Deus nas práticas ocidentais modernas. O homem moderno teria sido o responsável por substituir a teologia pela ciência ou antropologia, o ponto de vista guiado por Deus pelo ponto de vista guiado pelo homem. A compreensão do que seria a realidade não passou de uma ilusão e os valores morais que determinavam o comportamento humano foram um grande engano.

Na concepção nietzschiana, o fim dos valores morais cristãos, após a morte de Deus, representaria a valoração do homem, de suas potencialidades. Como os ideais metafísicos já não existiam mais, tornou-se possível ter uma outra postura diante da vida. “O conhecido ser verdadeiro, o mundo verdadeiro da teoria dos dois mundos é propriamente o Nada” (BRUSOTTI, 2000, p. 13). Como agir diante do sentimento de vazio e de ausência de lógica na existência, tornou-se uma meta para aqueles que enxergaram a “morte de Deus”. Isso não significaria viver em uma sociedade sem moral e sem ética. Novos valores morais e éticos precisariam ser construídos para a convivência harmoniosa em sociedade, mas não pautados no medo de um Deus que castiga ou condena, não no sentimento de culpa constante.

3- A superação do niilismo na filosofia nietzschiana

O niilismo nietzschiano é apresentado como fundamento para a compreensão de toda a realidade influenciada pelas religiões monoteístas, especialmente o cristianismo. Conforme afirma Giacóia Júnior (2013, p. 227), “não é o niilismo a causa da decadência cultural, antes pelo contrário: ele é o resultado necessário de um lento, até então insuspeitado, processo de decadência e perda de potência (...)”.

Já que os valores cristãos morreram juntamente com a ideia de Deus, procurá-los é viver para o nada e ignorar a própria realidade existente. O niilismo é caracterizado pela negação da vida e viver para o nada. Já não se crê em valores superiores ou procura negá-los, pois a vida é dirigida para o nada (MEDEIROS, 2008).

A negação desta vida carrega em si a dimensão de vazio, de um nada que se revela como uma ausência de sentido da vida. No entanto, “o grande mérito de Nietzsche, ao contrário dos homens religiosos, reside em considerar o niilismo não uma maldição, mas uma etapa inevitável da vida” (CONSTANTINIDÈS, 2007, p. 132). O niilismo é natural, oriundo da formulação de valores no seio das religiões teístas, a exemplo do cristianismo. Não haveria como contornar a situação e evitar que ele se tornasse evidente.

Para Constantinidès (2007), o niilismo é um estado intermediário patológico que não se deve fugir, pois, ao contrário, deve-se vivenciá-lo ao máximo para posteriormente ter-se a inversão dos valores decadentes e a criação de uma nova hierarquia. Destarte, o entendimento do niilismo como um momento de transição, remete à possibilidade de superação.

O nada ou o sentimento de vazio leva os cristãos a perder um sentido para a sua existência. Viver para que e para quem se tornam interrogações a partir deste novo contexto. Dentro da ótica apresentada, Medeiros (2008) afirma que as críticas nietzschianas à uma crença em um Deus é niilista, pois entende que os crentes fundamentam a significação de nosso mundo em uma realidade fictícia. Para o filósofo alemão, a vida veio minar a si mesma ao se apoiar na religião e na crença em um Deus.

Medeiros (2008) afirma que Nietzsche entende a moral cristã como fundamentalmente niilista. Os homens estão diante do nada perante a morte de Deus. O niilismo nietzschiano seria a liberação dos históricos valores metafísicos cristãos.

De todas as crenças teístas, o cristianismo seria a que mais difundiu o niilismo. O Budismo é abordado pelo filósofo, mas não de maneira tão radical como com o cristianismo.

Para Almeida (2006), Nietzsche tenta apresentar, ao criticar Sócrates e Platão é que a teoria desses filósofos gregos traz a origem do niilismo ao criarem um mundo real e fadarem esse mundo das aparências como mundo de ilusões e que verdade só pode ser atingida no mundo inteligível. Após a morte de Deus chega ao fim toda interpretação moral do mundo e da vida, sendo o niilismo a radicalização desse evento.

Conforme afirma Araldi (1998), na filosofia nietzschiana existe o niilismo incompleto e o niilismo completo. O niilismo incompleto é uma tentativa de preencher o sentimento de nada oriundo da morte de Deus. Por meio de ideais laicos, os homens ainda guardam o lugar que fora ocupado por Deus. Essa forma de niilismo é uma tentativa de superação niilista sem transvaloração dos valores. No niilismo completo o homem não consegue mais esconder a vontade de nada por meio de ideais e ficções. Além da abolição do supracensível, sua oposição também já não existe mais.

O niilismo incompleto transita para o niilismo completo no homem, mas o niilismo completo não representa um fim último da história. O niilismo não é entendido como uma teleologia.

O niilismo completo nietzschiano é entendido de duas maneiras, sendo o niilismo ativo e o passivo. Para o entendimento destas duas maneiras de vivenciar o niilismo, Almeida (2006, pp. 27-28) afirma que o niilismo completo é entendido como a destruição de todos os valores

antigos e pela inexistência de novos valores ascéticos; deixando de existir o transcendental e o princípios organizadores. O niilismo completo se divide nas seguintes formas diferentes: O niilismo passivo que se apresenta como incapaz de destruir valores e seguir em frente; o niilismo ativo, que destrói os valores e cede lugar à novas formas de valoração.

Os homens passariam a vivenciar o niilismo ativo, ou seja, a destruição de todos os valores ao constatar a “morte de Deus”. Já não haveria mais espaço para os valores morais difundidos pelo cristianismo.

Para Brusotti (2000, p. 6) “a vontade deve, necessariamente, querer algo, por falta de algo melhor, o nada”. O anseio pelo nada seria um momento de transição, vivenciado pelos cristãos. Por isso, Nietzsche (1974; p. 333) afirma que “o homem preferirá querer o nada, a nada querer”, ou seja, haverá uma vontade do nada. A vontade do nada superaria todo o sentimento de culpa, de ressentimento, oriundo da doutrina reinante nos últimos séculos.

Barbosa (2010) comenta que a superação do niilismo nietzschiano, em seu maior sentido, refere-se ao processo que culminará na inversão radical do platonismo e da superação da moral cristã.

A moral cristã, que havia triunfado até então, por meio dos ditos seguidores de Jesus, dos sacerdotes, agora estaria ultrapassada. Juntamente com a moralidade cristã, vontade de nada também é colocada em xeque.

Do niilismo completo, haveria ainda a transição para o niilismo do êxtase. Conforme explica Araldi (1998, p. 88), “enquanto ‘a mais divina de todas as formas de pensar’, o niilismo funciona como um martelo na mão do criador. Com isto chega-se ao niilismo do êxtase, que é condição para se chegar à suprema afirmação da existência”. O niilismo do êxtase, a afirmação da verdadeira vida, é a fase em que novos valores seriam criados e se tornariam referência para a humanidade.

O conceito de eterno retorno tem início na teoria nietzschiana no ano de 1881. Na obra *A Gaia Ciência* (1882), é que Nietzsche discorrerá com maior ênfase sobre esse conceito. Conforme afirma Nietzsche, na referida obra:

O peso mais pesado. – E se, um dia ou uma noite, um demônio se viesse introduzir na tua suprema solidão e te dissesse: Esta existência, tal como a levaste e a levaste até aqui, vai-te ser necessário recomeçá-la sem cessar; sem nada de novo; muito pelo contrário! A menor dor, o menor prazer, o menor pensamento, o menor suspiro, tudo o que pertence à vida voltará ainda a repetir-se, tudo o que nela há de indizivelmente grande e de indizivelmente pequeno, tudo voltará a acontecer, e voltará a verificar-se na mesma ordem, seguindo a mesma impiedosa sucessão... esta aranha também voltará a

aparecer, este lugar entre as árvores, e este instante, e eu também!
(NIETZSCHE, 2000, p. 219)

A palavra “peso” pode ser entendida como valor. Para o filósofo alemão, os valores, sentimentos, as relações entre opostos, já teriam ocorrido e sempre ocorreriam na vida do homem. Isso se deve ao fato de que “Deus está morto” e não há mais a possibilidade de entender a realidade dentro de uma visão teleológica, visto que os princípios cristãos atrelados à metafísica já não se sustentam mais. Deus já não seria mais o maior peso, assim como os valores morais derivados da doutrina judaico-cristã já não seriam mais os pesos maiores, estariam de fato em decadência. “Não havendo mais origem nem fim, o mundo, tal como é, sem começo nem fim, pode ser concebido como eternamente retornando” (BARBOSA-B, 2010, p. 75).

A cosmovisão de Nietzsche não é teleológica, e sim baseada no “eterno retorno”. Deste modo, a humanidade não caminharia para a salvação eterna, como defendiam os cristãos e sim, valores anteriores, sentimentos anteriores, ocorreriam novamente na história.

Como a vida é um “eterno retorno”, haveria condições do homem retomar os valores que um dia teriam sido essenciais, teriam sido realmente bons para o reconhecimento desta vida.

Para Rubira (2008), na obra *Humano, demasiadamente humano*, de autoria de Nietzsche, havia um ensaio dos primeiros passos no caminho de uma noção própria de valor, bem como para avaliar os valores. No entanto, a avaliação dos valores só ocorrerá a partir do entendimento do eterno retorno e a vontade de potência.

A filosofia do pré-socrático Heráclito, que defendeu a constante transformação na natureza, que tudo flui, teria inspirado o desenvolvimento da teoria nietzschiana sobre o eterno retorno. Além da obra *Gaia Ciência*, a teoria do eterno retorno esteve presente também na obra *Assim falou Zaratustra*, escrita entre 1883 a 1885. Rubira (2008) explica que Zaratustra repete duas vezes: “eternamente retorna o homem de que estás cansado, o pequeno homem”, além de “eterno retorno também do menor!”. Para o autor, quando Zaratustra diz sim sobre o retorno do “pequeno homem”, ele profere seu amor fati, aceitando o retorno daquilo que considera inútil, sem nexos.

O conceito de amor fati refere-se ao amor ao destino. Tal conceito é fundamental para a compreensão da aceitação do eterno retorno no pensamento de Nietzsche.

“É por esta razão que a moral altruísta vem a ser justamente o alvo da crítica nietzschiana, pois o que o filósofo pretende é revalorizar determinados pesos na ‘balança do sentimento de valor’” (RUBIRA, 2008-b, pp. 113-114). Os valores judaico-cristãos deveriam

ser superados, o que seria possível pela transvaloração de novos valores. No entanto, Nietzsche busca uma solução, visto que por meio do eterno retorno, os valores decadentes voltavam a existir.

Rubira (2008-b) contextualiza que Nietzsche conceitua o niilismo em 1881, e é a partir daí que busca descobrir o que gerou a desvalorização de todos os valores. A resposta é encontrada no diagnóstico de que o peso entre os pesos, ou seja, Deus, o suprassensível, está morto. É esse o contexto em que Nietzsche escreve o eterno retorno, ou seja, o “novo peso” supera o “velho peso”, que é Deus ou os valores difundidos pelo cristianismo e pelas crenças teístas.

A superação do niilismo e do eterno retorno passa pela vontade de poder. O termo vontade, desenvolvido a partir de Schopenhauer, mas que não lhe é atribuído o mesmo significado por Nietzsche, torna-se relevante para a compreensão do estágio que se inicia na vida do homem.

Nas palavras de Cabral (2009, p. 24), “o conceito de vontade de poder nasce em Nietzsche da assunção do desafio de se pensar o real em outro horizonte hermenêutico que o metafísico”.

O homem até então havia colocado todas as suas esperanças e expectativas de uma vida melhor no “paraíso”, no reino celeste, no além-mundo. No entanto, agora passa a buscar o que pode haver de melhor nesta vida, desvinculado de um ideal metafísico. “Somente onde há vida, há também vontade: mas não vontade de vida, e sim – assim vos ensino – vontade de potência!” (NIETZSCHE, 1974, p. 246).

Cabral (2009, p. 27) afirma que “com a dissolução do em-si, a pluralidade se caracteriza, sobretudo pela relação dinâmica e conflitiva de princípios ontológicos de configuração do mundo. É a isto que a expressão vontade de poder responde”. “Muito, para o vivente, é estimado mais alto do que o próprio viver; mas na própria estimativa fala – a vontade de potência!” (NIETZSCHE, 1974, p. 247).

Para Cabral (2010), Jesus é considerado por Nietzsche como um decadente, um doente, e isso colabora para o projeto nietzschiano de transvaloração dos valores e ao anúncio do além-do-homem.

A vontade de poder seria apenas um momento de transição para o que seria a transvaloração dos valores. O Jesus autêntico, distinto do Jesus dos cristãos possibilitaria a gênese do “além-do-homem”.

Na obra *A Genealogia da Moral*, Nietzsche anuncia a vinda do homem do futuro, ou seja, o “além-do-homem”. Na obra, o filósofo alemão cita:

Esse homem do futuro, que nos redimirá, tanto do ideal até agora, quanto daquilo que teve de crescer dele, do grande nojo, da vontade do nada, do niilismo, esse bater de sino do meio-dia e da grande decisão, que torna a vontade outra vez livre, que devolve à terra seu alvo e ao homem sua esperança, esse anticristo e antiniilista, esse vencedor de Deus e do nada, ele tem de vir um dia... (NIETZSCHE, 1974, p. 320).

O sentimento de culpa, a moral dos escravos, já não existe mais. A descoberta de que Deus está morto teria levado à sensação de vazio. No entanto, o além-do-homem seria a superação do niilismo, a superação do sentimento de vazio, do nada e o responsável por promover a transvaloração de todos os valores. Nietzsche anuncia a vinda desse novo homem que trará um “novo peso” para a humanidade.

Um dos notáveis comentadores de Nietzsche, Giacóia Júnior, sobre a transição para o surgimento do “além-do-homem”, aponta que:

Essa perigosa travessia que conduz do animal ao além-do-homem só pode ser empreendida pelo homem moderno renunciando ao conformismo de sua mediocridade e auto-satisfação. Fixar o além-do-homem como alvo de sua nostalgia é uma tarefa a qual a humanidade só pode ser conduzida por intermédio dos dois outros ensinamentos de Zaratustra: a vontade de poder e o eterno retorno. Para Nietzsche, Schopenhauer tivera razão quando identificou na Vontade o elemento fundamental em todo o universo. Todavia, do ponto de vista de Nietzsche, ela não pode ser pensada, como ainda o fizera Schopenhauer, como um ímpeto cego, desprovido de finalidade. Se é a Vontade que determina o surgimento e a transformação de todo estado de coisas do universo, tal Vontade possui uma qualidade fundamental: ela é vontade de poder. (GIACÓIA JÚNIOR, 2000, p. 33-34)

Giacóia Júnior aponta que o além-do-homem não pode ser compreendido sem a compreensão da vontade de poder e do eterno retorno. O além-do-homem possui vontade de poder e busca instaurar o “novo peso”.

Entendendo o niilismo um momento de transição, a saída para esta ausência de sentido da vida, para este vazio, seria o “além-do-homem”, ou super-homem. Esse último homem, que ainda estaria por surgir, a partir da vontade de poder, deveria ir além dos valores propagados na civilização ocidental-cristã ao longo dos últimos séculos.

Apolinário (2011) entende que querer o além-do-homem refere-se à querer o fim de si mesmo, mas que proporciona o surgimento de um antimetafísico dentro das perspectivas da vontade de potência e do eterno retorno.

Tendo em vista que “Deus estaria morto”, caberia ao homem superar os valores difundidos até o momento, o que o levaria a ser o “além-do-homem”. Nietzsche defendia que o “além-do-homem” deveria superar o que é o homem. Para isso, seria necessário romper com os valores metafísicos difundidos pela tradição filosófica socrático-platônica.

Barbosa (2009) analisa que se Deus morreu e vazio ficou entre os homens, Nietzsche adota o além-do-homem, capaz de afirmar a vida e o mundo, com todos os valores inspirados na Grécia trágica.

O “além-do-homem” é aquele que estaria por surgir. Estaria “além do bem e do mal” e que resgataria a moral dos senhores em detrimento da moral dos escravos. Por fim, seria este novo homem o responsável por retomar a tragédia grega, a criatividade, originária na Grécia antiga, anterior a Sócrates.

Para Barbosa-A (2010), não se espera passivamente a vinda do além-do-homem. Não obstante, o além-do-homem está em regime de efetividade e o niilismo já está sendo superado.

Desse modo, o “além-do-homem” está agindo, está na ativa e não espera passivamente o seu futuro. Nietzsche (1974, p. 258), na obra Assim Falou Zaratustra discorre que “foi ali também que eu recolhi do caminho a palavra ‘além-do-homem’, e que o homem é algo que tem de ser superado”. A moral cristã, baseada no sentimento de culpa, estruturada por Paulo e que adquiriu um caráter niilista, agora seria superada pelo “além-do-homem”. Esse, diante do anúncio da “morte de Deus”, da decadência dos valores metafísicos de essência socrático-platônica, teria a missão de estabelecer uma transvaloração dos valores.

O além-do-homem, por meio da transvaloração dos valores, seria a superação do niilismo, da vontade do nada, dos valores da sociedade decadente. Os valores cristãos, de ressentimento, de sentimento de culpa, de piedade, não mais reinariam na moralidade ocidental. Nesse sentido, Barbosa-A (2010, p. 121) apresenta que “assim, projetar uma ‘nova’ moral significa, em última instância, transvalorar todo o modus operandi da moral vitoriosa, a moral cristã, num movimento de ultrapassamento e superação de seus valores”.

Assim, o último homem pode apresentar um novo sentido para a sua existência. O sentimento de vazio, de nada, a crise existencial, passa a abrir espaço para uma valorização de novos valores. “É importante notar que não há aqui uma substituição de Deus pelo homem, mas o além-do-homem aparece como pensamento mais importante na travessia do niilismo. Outrora o sentido era Deus; agora, o além-do-homem deve constituir o sentido da terra” (BARBOSA-A, 2010, p. 121).

Antes o sentido da existência estava pautado em Deus, no “paraíso”, na vida eterna, ao passo que agora o sentido da existência está pautado no homem, no que ele fará da sua vida material.

Para Bilate (2014), o personagem nietzschiano Zaratustra, modelo de além-do-homem, ainda que não seja influente como Napoleão Bonaparte e Bórgia, possui o amor-fati. Ao invés de um César com a alma de Cristo, um Napoleão com a alma de Zaratustra seria mais desejado por Nietzsche.

Sabe-se que não há uma única interpretação para o que seria o “além-do-homem” nietzschiano. O filósofo alemão não foi direto em sua definição, o que faz desse conceito uma incompletude para os estudos atuais. No entanto, algumas pistas foram deixadas, sendo o amor fati uma delas. Zaratustra, que talvez tenha sido o que melhor representou o “além-do-homem”, no entendimento de Nietzsche, teria vivido o amor fati autenticamente.

Por fim, o “além-do-homem” seria o maior responsável pela superação do niilismo, promovendo uma transvalorização de todos os valores e superando a si mesmo.

4- Considerações Finais

As críticas estabelecidas por Nietzsche ao cristianismo estão intimamente ligadas à sua forma de compreensão da formação e decadência da cultura ocidental. O cristianismo herdou diversos valores da cultura grega, como a metafísica socrático-platônica.

Constatou-se que a metafísica cristã, inspirada em Sócrates e Platão, consiste na transferência da valorização desta vida em prol de uma vida no além. Para a desvalorização desta vida, a moral dos escravos passou a ser difundida, bem como o sentimento de culpa passou a ser interiorizado pelos cristãos.

Nietzsche responsabiliza principalmente os sacerdotes, por terem difundido um pensamento que não era o do Cristo. No entendimento de Nietzsche, Paulo, um dos maiores propagadores da fé cristã pelas províncias do império romano, possivelmente foi o maior deturpador da mensagem evangélica, promovendo de fato um disangelho.

As críticas de Nietzsche ao que fizeram do cristianismo culminam na morte de Deus, que ocorre devido ao triunfo da ciência no século XIX. A consequência da morte de Deus é o niilismo, que transita do incompleto ao completo, do passivo ao ativo, e por fim do completo para o de êxtase. A negação da realidade, o sentimento de vazio, impulsiona o homem à busca de superação daquela fase.

O eterno retorno, termo cunhado por Nietzsche em *A Gaia Ciência*, representa o maior peso (ou valor) que já não é mais Deus, que já não é mais o suprassensível ou universo metafísico. Daí surge a necessidade de uma transvaloração de todos os valores, que pode ser obtida com a vontade de potência (conceito cunhado a partir da influência de Schopenhauer).

O além-do-homem, superação do niilismo, adotaria a moral dos senhores em detrimento da moral dos escravos, não seria dotado do sentimento de culpa e não seria influenciado pelos sacerdotes. A vontade de potência, a transvaloração dos valores, estaria presente nesse novo homem, capaz de reunir as condições necessárias para a superação do niilismo, que se iniciara com a morte de Deus.

Contudo, nota-se o distanciamento de Nietzsche em relação à teoria de Schopenhauer ao longo de sua vida, visto que o pessimismo do filósofo é substituído por um otimismo que culminaria na superação do próprio homem, na transformação de uma sociedade degenerada para uma sociedade que tivesse os valores transvalorados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giuliano César Mattos de. **Cristianismo rima com niilismo. Um estudo sobre a questão do niilismo em Nietzsche.** 106 fl. 2006. Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Juiz de Fora, 2006.

APOLINÁRIO, J. A. F. As andanças do homem superior em Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, n. 28, 2011.

ARALDI, C. L. **Para uma caracterização do niilismo na obra tardia de Nietzsche.** *Cadernos Nietzsche*, n. 5, p. 75-94, 1998.

BITTENCOURT, R. N. A interpretação de Nietzsche sobre o fundamento primordial do cristianismo. **Controvérsia**, v. 5, n. 2, p. 17-30, mai-ago, 2009.

BARBOSA, I. M. **Niilismo, transvaloração e redenção na Filosofia de Nietzsche.** 280 fl. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

_____. A Filosofia de Nietzsche como propedêutica à superação do homem. **SABERES**, Natal, RN, v. 2, n. 5, ago., 2010.

_____. O pensamento do eterno retorno e da vontade de poder como superação das teologias cristãs e científicas. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**, v. 3, n. 1, pp. 71-89, 2010.

- BÍBLIA. N. T. Atos dos Apóstolos. In: **Bíblia Sagrada**. Trad. da CNBB. 16 reed. São Paulo: Canção Nova, 2012. p. 1353-1354.
- BILATE, D. Nietzsche, entre o Übermensch e o Unmensch. **Cadernos Nietzsche**. São Paulo, n. 34, v. I, p. 215-229, 2014.
- BRUSOTTI, M. Ressentimento e Vontade de Nada. **Cadernos de Nietzsche**. n. 8, p. 3-34, 2000.
- CABRAL, A. M. O Jesus de Nietzsche: a ambigüidade de uma polêmica. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**. v. 3, n. 01, pp. 01-20, 2010.
- _____. Nietzsche e a semântica da vontade de poder. **Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche**. V. 2, n. 1, pp. 20-37, 2009.
- CONSTANTINIDÈS, Y. O niilismo extático como instrumento da Grande Política. **Cadernos de Nietzsche**. n. 22, 2007.
- GIACOIA JÚNIOR, O. **Nietzsche**. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2000. 93 p.
- _____. **Nietzsche: o humano como memória e como promessa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 343p.
- JÚNIOR, F. C. V. L. A crucificação da moral: a sedução do cristianismo na análise genealógica de Nietzsche. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 111, ago., 2010.
- MATTOS, Anita Tandeta. **A genealogia de Nietzsche: razão e violência**. 92 fl. 2006. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- MEDEIROS, Humberto Duarte de. **A visão de homem em Nietzsche e em Paulo**. 102 fl. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia), UNISINOS, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2008.
- MARTON, S. **Nietzsche: uma filosofia a marteladas**. 4ª ed. Brasiliense, 1986. 117 p.
- NIETZSCHE, F. W.. Assim Falou Zaratustra. In.: **Os Pensadores**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 1ª ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.
- _____. Para Além do Bem e do Mal. In.: **Os Pensadores**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 1ª ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.
- _____. Para a Genealogia da Moral. In.: **Os Pensadores**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 1ª ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.
- _____. **A Gaia Ciência**. 6 ed. Trad. Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.
- _____. **O Anticristo**. Ciberfil. Trad. André DísposreCancian. 2002. 63 p.
- _____. **O Anticristo**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **Além do Bem e do Mal ou Prelúdio de uma filosofia do futuro**. Editora Hemus. Trad. Márcio Pugliesi. 2001. 230 p.

_____. **Genealogia da Moral**. Trad. Paulo César de Souza. Companhia de Bolso, 1998. 110 p.

NOVAES, J. F. de. Nietzsche: uma crítica ao cristianismo. **Pergaminho**. Patos de Minas: UNIPAM, p. 26-35, nov. 2011.

SILVA, R. da. Cristianismo e corrupção paulina segundo a interpretação de Friedrich Nietzsche. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 04, n. 03, p. 185-192, 2004.

PASCHOAL, A. E. Novas virtudes. Indicações para uma moral do futuro. **Cadernos de Nietzsche**, n. 12, 2002.

RUBIRA, L. E. X. O amor fati em Nietzsche: condição necessária para a transvaloração? **Polymatheia**, Fortaleza, v. IV, n. 6, p. 227-236, 2008.

_____. **Nietzsche: do eterno retorno do mesmo à transvaloração de todos os valores**. 2008. São Paulo. Tese (tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. 239 f. 2008.

ROUSSEAU: PODER LEGISLATIVO E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA¹

José João Neves Barbosa Vicente²

RESUMO

Em sua obra *Do contrato social*, Rousseau se posiciona contra o sistema representativo de governo, ele recusa de forma radical a utilização desse tipo de mecanismo político como meio de expressar a vontade do povo, mas na política, Rousseau não condena todo e qualquer tipo de representação e nem utiliza esse termo em um único sentido, assim, o objetivo deste artigo é discutir e esclarecer essas questões.

Palavras-chave: Liberdade. Dependência. Povo. Soberania. Vontade.

ABSTRACT

In his book *Social Contract*, Rousseau is positioned against the representative system of Government, he refuses to radically the use of this type of political mechanism as a means to express the will of the people but in politics, Rousseau does not condemn any kind of representation and even uses that term in a single direction, so the purpose of this article is to discuss and clarify these issues.

Keywords: Freedom. Dependence. People. Sovereignty. Will.

Uma leitura atenta da obra *Do contrato social* de Rousseau, conduz o leitor a uma conclusão importante: o pensador genebrino se posiciona de forma clara e radical contra a utilização do mecanismo da representação política como meio de expressar a vontade do povo. Para ele, o povo não pode ter nem soberano e nem representantes, e quando se submete ao mecanismo da representação, se submete à vontade do outro, nesse sentido, ele passa a ser escravo e não livre. O povo livre, de acordo com o pensador genebrino, só obedece a si próprio e jamais se submete à vontade do outro. A representação política, nesse sentido, observa Boyer (2009, p.97), surge para Rousseau como um “mal”, e “filosoficamente falando”, ele foi o primeiro e único da sua época a pensar o “fenômeno” da representação política como “o mal político da nossa modernidade”. É preciso sublinhar, no entanto, que esse posicionamento radical do pensador genebrino diante da questão da representação política, não é um assunto de fácil compreensão; a dificuldade surge principalmente porque na política Rousseau não condena todo e qualquer tipo de representação e nem utiliza esse termo em um único sentido.

¹ O conteúdo deste artigo é parte da pesquisa realizada pelo autor no curso de pós-graduação na UFBA, sob a orientação do professor Dr. Genildo Ferreira da Silva.

² Professor de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Não é de se estranhar, portanto, o motivo pelo qual muitas tentativas de explicações e justificativas elaboradas pelos seus leitores em relação a esse assunto, acabaram por gerar algumas divergências entre eles.

Para Simpson (2006, p.72), por exemplo, a explicação de Chapman (1956, p.54) de que Rousseau recusa a representação política no poder legislativo para evitar a dependência dos homens, não é satisfatória. Apesar de ser uma explicação que não desvia das intenções do pensador genebrino, não fica claro, observa ele, os motivos pelos quais o povo pode ter representantes no poder executivo, sem se tornar dependente, e o mesmo não pode acontecer no poder legislativo. Por outro lado, para Qvortrup (2003, p.61-62), ao não condenar todo e qualquer tipo de representação política, Rousseau deixa claro que o seu objetivo não é abolir o governo representativo, mas complementá-lo. Assim, a crítica radical que o pensador genebrino dirigiu aos ingleses, povos segundo ele, “mais próximos da liberdade do que todos os demais”, não pode ser entendida, de acordo com Qvortrup, como uma rejeição total da constituição britânica, o que ele pretendia era apenas mostrar que a Inglaterra, naquela época, não possuía uma política ideal. Diante desses breves exemplos, fica evidente a impossibilidade de se entender adequadamente a atitude do pensador genebrino em relação ao problema da representação política, sem antes esclarecer qual é o tipo de representação que ele condena na política e qual ele recomenda; é necessário, também, tornar claro os sentidos atribuídos por ele ao termo “representação” em cada um desses casos. Além disso, é preciso ainda que sejam apresentados os motivos pelos quais Rousseau condena e recomenda a representação na política, pois essa atitude não pode ser entendida como indício de contradição, mas como coerência lógica que dá sentido à sua teoria política como pensada em *Do contrato social*.

O problema de Rousseau com a representação política, isto é, o seu desprezo, a sua recusa do sistema representativo como aparece fundamentalmente em sua obra *Do contrato social*, refere-se apenas ao poder legislativo, cuja intenção é substituir o povo como soberano, o que equivaleria a dizer que o povo como tal deixaria de existir. De acordo com comentários de Iston (2010, p.174), para Rousseau, a força e a autoridade do povo soberano não necessitam de representantes, pelo contrário, elas emergem “através da ausência de representantes”. Aos olhos de Rousseau, representantes agem em nome deles mesmos e de acordo com suas próprias vontades, apesar de insistirem em dizer que agem de acordo com a vontade do povo. É nesse sentido, por exemplo, que Levine (1993, p.98) sublinhou que como a experiência tem demonstrado, apesar de suas diferenças, os representantes do povo tendem a constituir-se em uma classe política com interesses privados próprios.

Rousseau é, portanto, um pensador político contra a representação da soberania, para ele, como disse Crignon (2007, p.481-497), representar a soberania significa destruí-la totalmente; ainda de acordo com este autor, ao rejeitar a representação da soberania, o pensador genebrino a reduz a uma vontade pura, sem qualquer vínculo com as várias formas de poder. A verdadeira sociedade civil, para Rousseau, é aquela em que apenas a vontade do povo determina as regras, ou seja, para ele, como sublinhou Shklar (1969, p.177), “nem reis e nem parlamentos representativos, apenas o povo é soberano”, e este jamais deve desistir do seu poder soberano de fazer as leis para entregá-lo nas mãos de representantes; ou como disse Chapman (1956, p.51), parafraseando o próprio Rousseau, “a lei é a expressão da vontade geral e deve, portanto, ser feita apenas pelo povo” constituído como uma comunidade política. Enquanto o povo estiver no exercício da sua soberania, ele nunca será escravo da vontade de outrem, e a lei jamais será injusta, “pois ninguém é injusto consigo mesmo” (ROUSSEAU, 1983, p.55).

Ninguém pode fazer as leis senão o povo soberano, ele é insubstituível nessa função e não tem necessidade de nenhum mecanismo externo, mas quando o assunto é a aplicação ou a execução dessas leis, apesar de reconhecer que o povo soberano, como seu autor, sabe melhor do que ninguém como fazê-la, o pensador genebrino o aconselha a não executar essa tarefa. Para ele, não é bom que o povo desempenhe essa função; o povo que faz as leis não deve ele mesmo executá-las, sua preocupação maior nunca deve estar voltada para questões que não sejam de ordens gerais, seu foco, portanto, deve ser mantido sempre nas questões gerais e nunca nas particulares. “Aquele que faz a lei, diz Rousseau (1983, p.83-84), “sabe, melhor do que ninguém, como deve ser ela posta em execução e interpretada”. Na verdade, “não se poderia ter uma constituição melhor do que aquela em que o poder executivo estivesse jungido ao legislativo”. Mas, de acordo com o pensador genebrino, isso acaba tornando “o Governo insuficiente em certos aspectos, porque as coisas que devem ser distinguidas não o são, porque o príncipe e o soberano, não sendo senão a mesma pessoa, formam por assim dizer um Governo sem Governo”. Portanto, definitivamente, não é aconselhável “que aquele que faz as leis as execute, nem que o corpo do povo desvie sua atenção dos desígnios gerais para emprestá-la aos objetivos particulares”.

É preciso, segundo Rousseau, evitar que o soberano e o príncipe se tornem uma mesma pessoa, isto é, que as leis sejam executadas pelo seu próprio autor. Isso não apenas levaria a uma formação de um “Governo sem Governo”, mas exigiria do povo soberano, cujos atos são sempre gerais, a se preocupar com questões particulares referentes à aplicação das leis. Para que o soberano fique definitivamente livre desse tipo de preocupação, o pensador genebrino

insiste que apenas no poder executivo, o povo não só pode como deve possuir representantes, mas isso não deve acontecer jamais no poder legislativo. "Não sendo a Lei mais do que a declaração da vontade geral, claro é que, no poder legislativo", diz Rousseau (1983, p.109), "o povo não possa ser representado, mas tal coisa pode e deve acontecer no poder executivo, que não passa da força aplicada à Lei".

Para que essa recomendação do pensador genebrino possa ser entendida de forma adequada, é necessário dizer com Garsten (2009, p.93-98) que, essa relação entre o soberano e o governo, não é uma "representação" no sentido em que o termo é usado na maioria das vezes por Rousseau, e nem no sentido usado pelas democracias atuais; para o pensador genebrino, o governo nada decide em absoluto, seus membros são apenas "funcionários" do povo a quem devem obedecer, e este não é substituído em sua função. O governo ou o poder executivo não representa o povo em sua autoridade soberana, apenas o serve executando a sua vontade em forma de lei, pois apesar de desejar "sempre o próprio bem", o povo "nem sempre", diz Rousseau (1983, p.46), "sabe onde ele está" e, por si só, não consegue realizá-lo. Qualquer esforço do governo no sentido de reivindicar a autoridade soberana, afirmando que ele representa o povo, configura-se, de acordo com a teoria política do pensador genebrino, em uma tentativa de usurpação: "Numa legislação perfeita", diz Rousseau (1983, p.80), "muito subordinada" deve ser "a vontade do corpo próprio do Governo, e, conseqüentemente, sempre dominante a vontade geral ou soberana, única regra de todas as outras". É preciso sublinhar ainda que o tipo de representação recomendado no poder executivo, pode cessar se o povo legitimamente se reunir em corpo soberano. "No momento em que o povo se encontra legitimamente reunido em corpo soberano", diz Rousseau (1983, p.105-106), "cessa qualquer jurisdição do governo, suspende-se o poder executivo e a pessoa do último cidadão é tão sagrada e inviolável quanto a do primeiro magistrado, pois onde se encontra o representado não mais existe o representante".

A lei, por natureza, observa o pensador genebrino, não pode visar objetos particulares, em sua essência ela "considera os súditos como corpo e as ações como abstratas, e jamais um homem como um indivíduo ou uma ação particular" (ROUSSEAU, 1983, p.54), mas a sua execução cai sobre objetos particulares, e se o soberano não pode ele mesmo executar a lei, ele precisa de outro poder capaz de desempenhar essa função. Assim, o povo soberano legisla em termos gerais, "qualquer função relativa a um objeto individual não pertence, de modo algum, ao poder legislativo" (ROUSSEAU, 1983, p.55); o governo que só existe pelo soberano executa as leis, pois ele "só obra por meio de atos particulares" (ROUSSEAU, 1983, p.110). Rousseau

distingue assim o soberano (o poder legislativo) que faz as leis do governo (o poder executivo) que as executa. Na autoridade do primeiro reside o princípio da vida política, o segundo tem a função de fazer movimentar o corpo político. O “coração do Estado”, diz Rousseau (1983, p.102-103), é o poder legislativo e não o poder executivo, este é “o cérebro que dá movimento a todas as partes”. Para o pensador genebrino, “o cérebro pode paralisar-se e o indivíduo continuar a viver. Um homem torna-se imbecil e vive, mas, desde que o coração deixa de funcionar, o animal morre”.

Essa distinção é fundamental para a teoria política de Rousseau; para ele, como sublinhou Goyard-Fabre (2003, p.159), “o erro comum da tradição, até mesmo em Montesquieu, foi não ter sabido distinguir – apesar de todas as nuances – a soberania que institui a lei e o Governo que a executa”. O erro de Hobbes, por exemplo, em relação a esse assunto, diz Goyard-Fabre (2003, p.156), foi ter acreditado “que o poder soberano do Estado-Leviatã engloba [...] as funções do governo pelo exercício dos ‘poderes’ legislativo, executivo e judiciário que estão indissolavelmente ligados”, e Montesquieu, por sua vez, “apesar de seu ‘belo talento’, teria considerado que as prerrogativas vinculadas às três instâncias do governo prevalecem sobre a ideia de soberania a ponto de ocultá-la”. Rousseau surge, assim, como o primeiro a assinalar essa distinção essencial entre os conceitos de *soberania* e de *governo* em suas naturezas próprias, e a importância dessa distinção, observa Goyard-Fabre (2003, p.157), não se encontra presente apenas na essência do seu pensamento político, mas ela “transparece” de forma clara, na própria “arquitetura do *Contrato social*”. Devido a sua ligação essencial com o conceito de vontade geral, a ideia de soberania “é onipresente nas quatro partes da obra, ao passo que a questão do governo só é formulada em termos específicos e muito precisamente no livro III da obra”.

Para o pensador genebrino, “para ser legítimo, não é preciso que o governo se confunda com o soberano, mas que seja seu ministro” (ROUSSEAU, 1983, p.55). Na verdade, diz Rousseau (1983, p.110), “Se fosse possível ao soberano, considerado como tal, deter o poder executivo [...] não se saberia mais o que é lei e o que não é”. O soberano quer, ele é a vontade geral que decide o que deve ser feito, mas ele precisa de um poder que age em termos particulares, isto é, de uma força ao serviço dessa vontade capaz de realizá-la, de aplicá-la à situações particulares, de um executor da lei e somente da lei. Essa questão é assim esclarecida: “o poder legislativo, que é o soberano”, diz Rousseau (2006, p.321), “tem, pois, necessidade de um outro poder que execute, ou seja, que reduza a lei a atos particulares. Esse segundo poder

deve ser estabelecido de modo que execute sempre a lei, e que nunca execute a não ser a lei. Trata-se aqui da instituição do governo”.

De todo modo, é preciso sublinhar que o ato que institui o governo como descrito pelo pensador genebrino em sua obra *Do contrato social*, não é simples e, portanto, de difícil compreensão. Essencialmente ele é composto de dois outros atos: “o estabelecimento da lei e a execução da lei”. O soberano, pelo primeiro ato, que é uma lei, decide estabelecer um governo, depois, pelo segundo ato, “nomeia os chefes que ficarão encarregados do Governo estabelecido”. Acontece que esse segundo ato que nomeia os responsáveis pelo governo é “um ato particular, não constitui uma segunda lei, mas simplesmente consequência da primeira e uma função do Governo” (ROUSSEAU, 1983, p.112). Nesse sentido, esse segundo ato, por ser particular, isto é, uma aplicação da lei, não pode ser considerado uma ação do soberano, mas do governo; uma “mudança de relação” que, para Rousseau (1983, p.112), não pode ser considerada, em hipótese alguma, como sendo “uma sutileza de especulação sem exemplo na prática”. Isso, segundo ele, acontece com frequência, principalmente “no parlamento da Inglaterra”. Em determinadas ocasiões, diz ele, “a câmara baixa”, por exemplo, costuma se transformar em “grande comissão” para analisar e “discutir melhor os negócios”; portanto, “de corte soberana, que era no instante precedente”, a câmara baixa passa a funcionar como “simples comissão, de tal sorte que, logo depois, comunica a si mesma, como câmara dos comuns, o que acaba de assentar como grande comissão, e delibera, de novo, sob um título, sobre o que já resolveu sob outro”.

Ao poder executivo ou governo já instituído, esse “corpo intermediário entre os súditos e o soberano”, é delegada a tarefa de executar as leis e manter a “liberdade, tanto civil como política”; seus “membros”, diz Rousseau (1983, p.74), “chamam-se magistrados ou reis, isto é, *governantes*, e o corpo em seu todo recebe o nome de *príncipe*”. Todo o poder executivo resume-se, de um modo geral, apenas “em atos particulares que não são absolutamente da alçada da Lei, nem consequentemente da do soberano, cujos atos todos só podem ser leis” (ROUSSEAU, 1983, p.74). Em essência, o poder executivo ou governo é, para Rousseau, “uma comissão”, “um emprego”; nele, os “simples funcionários do soberano, exercem em seu nome o poder de que ele os faz depositários, e que pode limitar, modificar e retomar quando lhe aprouver” (ROUSSEAU, 1983, p.74-75). O governo é, portanto, responsável perante o povo soberano a quem ele deve obedecer, a sua instituição não constitui “um contrato entre o povo e os chefes”, pois “é absurdo e contraditório”, diz Rousseau (1983, p.111), “que o soberano dê a si mesmo um superior; obrigar-se a obedecer a um senhor é entregar-se em plena liberdade”.

Para o pensador genebrino, só existe “um único contrato no Estado”, a saber, “o da associação, e, por si só, esse exclui todos os demais. Não se poderia imaginar nenhum contrato público que não fosse uma violação do primeiro” (ROUSSEAU, 1983, p.111). Para o pensador genebrino, “o ato que institui o Governo não é de modo algum um contrato, mas uma lei”, e “os depositários do poder executivo não são absolutamente os senhores do povo, mas seus funcionários”. O povo pode assim “nomeá-los ou destituí-los quando lhe aprouver”. Não cabe a esses funcionários “contratar, mas obedecer” e “desempenhar seu dever de cidadãos, sem ter de modo algum o direito de discutir as condições” (ROUSSEAU, 1983, p.113).

Apesar de instituído para executar as leis, para ser submisso à autoridade soberana, por ser constituído por um grupo de homens com o seu “eu particular”, com seus interesses, o governo tende incessantemente a investir contra a soberania, nas palavras de Rousseau (1983, p.99), “assim como a vontade particular age sem cessar contra a vontade geral, o Governo despense um esforço contínuo contra a soberania”, ele “tende”, como disse Nascimento (2000, p.197), “a ocupar o lugar do soberano”, a recusar a função de “submisso”, de “funcionário” para obter o “poder máximo” no intuito de inverter “os papéis”; o governo, portanto, “ao invés de submeter-se ao povo”, procura a todo o momento “subjugá-lo”. De acordo com o pensador genebrino, “quanto mais esse esforço aumenta, tanto mais se altera a constituição, e, como não há outra vontade de corpo que, resistindo à do príncipe, estabeleça equilíbrio com ela”, diz Rousseau (1983, p.99), “cedo ou tarde acontece que o príncipe oprime, afinal, o soberano e rompe o tratado social”. Aqui está aquilo que o pensador genebrino chamou de “vício inerente e inevitável que, desde o nascimento do corpo político, tende sem cessar a destruí-lo, assim como a velhice e a morte destroem, por fim, o corpo do homem”. De acordo com a teoria política elaborada em *Do contrato social*, independentemente da forma como estão constituídos, todos os Estados estão sujeitos a esse tipo de risco que, nas palavras de Chevallier (1999, p.186), é “inevitável, como a própria morte”, isto é, nenhum deles durará para sempre, afinal, até mesmo Esparta e Roma pereceram. De todo modo, se todos os Estados estão ameaçados, uma vez que não durarão para sempre, e, por isso mesmo, não faz qualquer sentido imaginá-los nesses termos, pelo menos existe a possibilidade de “formar uma instituição duradoura” tomando alguns cuidados como, por exemplo, não pensar em “torná-la eterna”, não “tentar o impossível”, não pretender “dar à obra dos homens uma solidez que as coisas humanas não comportam. O corpo político, como o corpo do homem”, diz Rousseau (1983, p.102), “começa a morrer desde o nascimento e traz em si mesmo as causas de sua destruição”.

Certamente “não depende dos homens prolongar a própria vida, mas depende deles prolongar a do Estado pelo tempo que for possível, dando-lhe a melhor constituição que possa ter”.

Seja como for, é importante dizer com Cohen (2010, p.148-150), que quando Rousseau pensou o poder executivo ou o governo em sua obra *Do contrato social*, ele não pensou um poder para competir com o soberano e nem para investir contra ele, apenas pensou um poder cuja função deveria ser apenas a de executar a vontade soberana, isto é, um número de leis relativamente pequeno e bem definido diferente, portanto, da profusão de leis dos Estados modernos atuais. Como já foi dito anteriormente, o poder executivo ou governo é, para o pensador genebrino, apenas uma “força aplicada a lei” e nada mais do que isso, não tem por si mesmo nenhum poder e se limita exclusivamente a executar a vontade geral do povo, sem representá-la ou substituí-la; portanto, para Rousseau, mesmo sendo “representado” no poder executivo ou governo para fins de execução das leis, o povo permanece livre e independente. O que não pode acontecer de forma alguma é o povo ser representado em sua função de fazer as leis, isto é, no poder legislativo. O povo, para Rousseau, deve ser sempre o único soberano e o único autor das suas próprias leis. Portanto, toda crítica e recusa do sistema representativo de governo por Rousseau, como aparece principalmente em sua obra *Do contrato social*, são esforços no sentido de evitar que tal prática política atinja e contamine o poder legislativo, retirando do povo a sua soberania e o seu poder absoluto de elaborar suas próprias leis. A luta contra o sistema representativo de governo é, portanto, para Rousseau, uma defesa do poder legislativo e da soberania do povo.

REFERENCIAS

BOYER Charles. **Rousseau, penseur de (la crise de) la représentation politique**. *Cahiers philosophiques*, v.3, n. 119, p.97-107, 2009.

CHAPMAN, John. **Rousseau: Totalitarian or Liberal?** New York: Columbia University Press, 1956.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. “Do contrato social” de J.-J. Rousseau (1762). In: **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Trad. Lydia Cristina. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

COHEN, Joshua. **Rousseau: A Free Community of Equals**. New York: Oxford University Press, 2010.

CRIGNON, Philippe. **La critique de la représentation politique chez Rousseau**. *Les études philosophiques*, v.4, n°83, p.481-497, 2007.

- GARSTEN, Bryan. Representative Government and Popular Sovereignty. In: SHAPIRO, Ian, et al (Editors). **Political representation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- GOYARD-FABRE, simone. **O que é democracia?:** a genealogia filosófica de uma grande aventura humana. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ISTON, Kevin. **Rousseau and radical democracy**. London; New York: Continuum, 2010.
- LEVINE, Andrew. **The general will: Rousseau, Marx, and communism**. New York: Cambridge University Press, 1993.
- NASCIMENTO, Milton Meire do. Rousseau: da servidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco (Org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “o federalista”** (vol.1). São Paulo: Ática, 2000.
- QVORTRUP, Mads. **The political philosophy of Jean-Jacques Rousseau: The Impossibility of Reason**. Manchester: Manchester University Press, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **Cartas escritas da montanha**. Trad. Maria Constança Peres Pissarra e Maria das Graças de Souza. São Paulo: EDUC; UNESP, 2006.
- SIMPSON, Mththew. **Rousseau's Theory of Freedom**. London: Continuum, 2006.
- SHKLAR, Judith. **Men and Citizens: A Study of Rousseau's Social Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

IDEOLOGIA PEDAGÓGICA DO SISTEMA INTERESTATAL CAPITALISTA SEGUNDO MIKHAIL BAKUNIN

Rafael Abrunhosa¹

RESUMO

Neste artigo iremos analisar como o filósofo russo Mikhail Bakunin, fundador da corrente socialista anarquista, incorpora os objetivos ideológicos do império como parte da estrutura de dominação do sistema interestatal capitalista no século XIX. Estes objetivos ideológicos são expressos principalmente por meio da substituição da religião pela ciência e do ponto de vista institucional das igrejas pelas Universidades como portadores institucionais da verdade na Modernidade que nega todos os conhecimentos anteriores seja oriundo da tradição ou não validando apenas o conhecimento científico. É a este complexo ideológico que denominamos de Ideologia Pedagógica do Sistema Interestatal.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia, Bakunin, Modernidade, Anarquismo.

ABSTRACT

In this article, we will analyze how the Russian philosopher Mikhail Bakunin, founder of the current anarchist socialist, incorporating the ideological objectives of the empire as part of the structure of domination of the interstate capitalist system in the nineteenth century. These ideal goals are expressed mainly through the substitution of religion by science and the institutional view of the churches by the Universities as institutional bearers of truth in Modernity that denies all prior knowledge whether from tradition or not validating only scientific knowledge. It is an ideological complex called the Pedagogical Ideology of the Interstate System.

KEYWORDS: Ideology, Bakunin, Modernity, Anarchism.

1 Introdução

Bakunin incorpora os objetivos ideológicos do império como parte da estrutura de dominação do sistema interestatal capitalista, os objetivos ideológicos são expressos principalmente por meio da substituição da religião pela ciência e do ponto de vista institucional das Universidades em relação as igrejas como portadores institucionais da verdade na Modernidade.

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciência (FFC), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus Marília. É mestre em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC) - Linha Filosofia e Sociologia da Educação (2015). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2013). Atualmente empreende pesquisas sobre Movimentos Sociais e Educação ; Trabalho Associado e Educação do Campo na América Latina. É membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia.

A própria exportação de um modelo político organizativo, o Estado, para alguns povos eslavos, representa uma tentativa de impor uma visão ideológica atrelada a um sistema econômico-político.

Para Bakunin a dominação exercida pelo império aos povos conquistados se operava em várias esferas, a imposição de um tipo de organização política ultracentralizada exercida pela administração técnico-científico era uma maneira de exportar um tipo de visão de mundo, uma tentativa de inserir todos os povos na ideia de civilização/progresso, negando assim seus costumes anteriores em defesa de um tipo novo de ideologia submissa ao sistema interestatal capitalista.

No processo de subjugação econômico e político do mundo por essa potência ocorre também uma dominação Ideológica posto que o sistema age de modo integral (político-econômico-epistemológico) e a exportação de uma forma de conhecimento passa a ser um elemento fundamental no processo político do domínio impérial, o conhecimento adquire um *status* de poder/dominação na teoria de Bakunin.

2 Ideologia Civilizatória Imperialista

Dada a dimensão de totalidade do sistema interestatal capitalista na compreensão de Bakunin, podemos perceber neste capítulo como as instituições políticas (Estado) e ideológicas como a Igreja e as Universidades/escolas cumprem um papel fundamental na expansão e manutenção desse sistema entendido com um complexo econômico-político-ideológico.

O Império como força política, dessa forma, na compreensão integral de Bakunin, não atua apenas por meio de uma troca desigual de capital-força de trabalho entre centro e periferia, mas também atua na importação/exportação de formas sociais organizativas (como a estrutura política do Estado moderno europeu) e também numa visão epistemológica, uma forma de pensar e agir no mundo, uma estrutura de conhecimento, uma cosmovisão ligada à ideia de progresso/industrialismo/civilização desenvolvida nos grandes centros europeus e imposta às regiões colonizadas da periferia.

Bakunin, de início, expõe esses elementos de modo etnográfico, como bom conhecedor das sociedades eslavas, abrindo um debate antropológico sobre como esse povo não tinha em sua tradição organizativa tendência à centralização política, tal como os germânicos. Essa citação nos é fundamental, porque depois o pensador russo demonstra como o Império germânico/prussiano forçou a exportação do seu modelo organizativo (Estado) e

demais instituições, bem como sua estrutura de classes e segmentações sociais para o resto do mundo.

Os eslavos eram um povo, por essência, pacífico e agrícola. O espírito militar, que animava os povos germânicos, era-lhes estranhos; e, por isto, eram fechados a tendências estatistas, que se manifestavam desde o início entre os germanos. Vivendo em separado e com toda a independência em suas comunidades, administradas, segundo o costume patriarcal, pelos idosos, designados sobre o princípio eletivo, e todos usufruindo com igualdade das terras da comunidade, não possuíam entre eles nem nobreza, por eles ignorada, nem padres formando uma casta a parte, eram iguais entre eles. (BAKUNIN, 2003, p.63)

A estrutura política dos eslavos e suas tradições organizativas e econômicas, assim como as de outros povos, tendia à extinção devido a tendência expansionista do Imperialismo, que queria não apenas exercer um controle político, militar e econômico sobre as regiões subjogadas, mas também exportar/impôr seu modelo político-organizativo como via de sua expansão. Para tanto, foi necessário um suporte ideológico – germanizador – como expressão desta política imperialista.

O Império tem por objetivo, assim, a subordinação política e material dos países periféricos pelo centro. Para esse fim, opera simultaneamente impondo uma cosmovisão e desqualificando as formas de pensamento e de organização política dos países subordinados e, nessa relação de saber como instrumento de coerção/poder, opera se afirmando como única forma de pensar legítima.

Os burgueses nunca tiveram outro [princípio] para provar sua missão de *governar*, ou, o que significa a mesma coisa, de explorar o mundo operário. De nação para nação, assim como de uma classe para outra, este princípio fatal e que não é outro que a autoridade, explica e dá um direito a todas as invasões e todas as conquistas. Os alemães não se serviram sempre dele para executar todos os seus atentados contra a liberdade e contra a independência dos povos eslavos, e para legitimar a germanização violenta e forçada? É, dizem eles, a conquista da civilização sobre a barbárie. Tome cuidado; os alemães começam a perceber também que a civilização germânica, protestante, é bem superior à civilização católica, representada, em geral, por povos de raça latina em geral, e à civilização francesa em particular. Tome cuidado para que eles não imaginem, em breve, que tem a missão de civilizar e emancipar seus compatriotas, seus irmãos, os camponeses da França. Para mim, uma ou outra pretensão são igualmente odiosas, e eu lhe declaro que, tanto nas relações internacionais como nas relações entre uma classe e outra, estarei sempre do lado daqueles que se quer civilizar por este processo. Vou me revoltar com eles contra todos estes civilizadores arrogantes, que se chamem operários, ou alemães, e, revoltando-me contra eles, servirei a revolução contra a reação (BAKUNIN, p193, 2014).

A missão civilizatória do sistema interestatal capitalista, impulsionado pela potência imperialista - o império prussiano na época de Bakunin - é não apenas ingressar no mercado concorrente mundial, pois isso é apenas parte do processo, visto que a tendência geral desse sistema é destruir/desmantelar a autodeterminação dos povos a partir da imposição da lógica da concentração político-territorial.

Integrado a esse processo de domínio territorial e econômico o Imperialismo para consolidar a sua missão civilizatória necessita da institucionalização da ideologia cientificista de Estado por meio principalmente das escolas e Universidades. Essa institucionalização, agregada ao processo de subjugação política e mercadológica aniquila e/ou marginaliza os saberes tradicionais e, assim, determina uma maneira de pensar o mundo, uma cosmovisão desenvolvimentista baseada no progresso técnico-científico que se dá com a imposição de instituições dos grandes centros, que servem de parâmetro para a conformação da nova sociedade subjugada - as escolas as universidades, o próprio Estado-administrativo, a polícia e o exército – que cumprem um papel fundamental nessa missão civilizatória imperialista.

Observar-se-á até que ponto esta maldita civilização alemã, por essência burguesa e, por isto mesmo, profundamente estatista, conseguiu infiltrar-se na alma dos próprios patriotas eslavos. Nascidos numa sociedade burguesa germanizada, educados nas escolas e nas universidades alemãs, habituados a pensar, a sentir e a ver da mesma maneira que os alemães, querem e acreditam poder libertar os eslavos do jugo germânico. Não podendo conceber razão, de sua educação alemã, outro meio de obter sua libertação senão formando Estados eslavos ou um grande e único Estado eslavo, fixam-se nesse caso também um objetivo por excelência alemão, pois um Estado moderno, centralizado, burocrático, militar e policial, como, por exemplo o novo império alemão ou o império de todas as Rússias, é por essência germânica (Bakunin, 2003, p. 62).

Se subtraíssemos daí uma teoria do Imperialismo em Bakunin, a partir da noção de interdependência de modo de produção capitalista e sistema interestatal capitalista e do império enquanto força agente, poderíamos aferir que esta é conformada por um tripé orgânico: 1) a acumulação permanente de capital que 1.1) tende a incorporar a produção doméstica ao mercado mundial e 1.2) transmutar, ainda que tendencialmente e não absolutamente, o trabalho do processo artesanal ao trabalho assalariado; 2) a tendência dos grandes Estados-nações de se potencializarem em pequenos territórios e exportar sua força bélica e administrativa como mecanismo de manutenção de sua hegemonia a nível internacional, impedindo por consequência a autodeterminação dos povos e 3) a imposição da cosmovisão lógica-cultural-técnica-civilizatória das grandes potências, em detrimento dos saberes e tradições locais, como mecanismo de manutenção do Estado-império, porta voz da universalização do sistema

interestatal capitalista. O Imperialismo seria, então, portanto, o principal instrumento da universalização do estatismo, da acumulação de capital e da ideologia cientificista do progresso.

Considerando a relação de multideterminação e interdependência entre política, economia e conhecimento nas relações desiguais do império no sistema interestatal podemos aferir que a imposição do conhecimento e da cosmovisão do império sobre os demais Estados é condição fundamental, segundo a teoria de Bakunin, da dominação do império.

3 Crítica à Ideologia Cientificista do Estado Moderno

Como vimos no último tópico o sistema interestatal capitalista por ser um sistema integral também exporta e impõe uma forma de conhecimento em todo o mundo através de sua dominação no sistema interestatal capitalista. Veremos agora como esse conhecimento se expressa, ou seja, qual a ideologia do Estado moderno e como essa ideologia baseada na ciência se expressa politicamente principalmente por meio do Direito/Jurisprudência.

O início da Modernidade, como já explicitamos, representou, na visão de Bakunin, apesar das profundas mudanças, mais uma continuidade desse período com o anterior feudal do que necessariamente uma ruptura. Essa continuidade expressa-se em Bakunin de diversas formas como na relação de subjugação do trabalho (escravista-assalariado), na manutenção do monopólio do poder por uma classe (aristocracia-burguesia) e pela manutenção de estatuto de verdade que migrou da igreja e da ideia de Deus para a ciência moderna e a ideia de razão, a racionalidade como construtora política.

Bakunin é um grande entusiasta do desenvolvimento e das descobertas científicas de seu tempo. As formulações dos positivistas Comte e Spencer que aplicam estruturas das ciências naturais em experimentos sociológicos subsidiaram a construção do materialismo de tipo sociológico de Bakunin.

Para Bakunin a metodologia científica tem por início e por fim os fatos concretos. Nasce do concreto, da materialidade, do movimento do real, da observação do existente. Feito isto, os fenômenos do real são refletidos pelo pensamento, para em seguida voltarem à materialidade, já refletida, para assim serem novamente refletidos de maneira sucessiva. Partindo da materialidade e retornando a esta.

Como já apontamos Bakunin sofreu bastante influência da teoria positivista de August Comte, sendo essa teoria fundamental para que o filósofo russo desenvolva suas teses materialistas. O materialismo de Bakunin, influenciado por Feuerbach e pelos positivistas,

propiciou a superação do hegelianismo e de toda teoria especulativa. Não iremos tomar como objeto do presente estudo a metodologia científica de Bakunin, a qual já foi tema de nosso estudo anterior, mas nos cabe demonstrar que, apesar de sua negativa ao papel da ciência, especialmente a positivista, como regente da sociedade, Bakunin considera a importância dessa, como vemos na citação a seguir:

É curioso observar que a ordem das ciências estabelecida por Auguste Comte é aproximadamente a mesma que a da *Enciclopédia* de Hegel, o maior metafísico dos tempos presentes e passados, que teve a felicidade e a glória de ter conduzido o desenvolvimento da filosofia especulativa a seu ponto culminante, o que fez com que, levada dali em diante por sua dialética própria, ela se autodestruísse. Mas há entre Auguste Comte e Hegel uma enorme diferença. Enquanto este último, como verdadeiro metafísico que era, havia espiritualizado a matéria e a natureza, fazendo-as procederem da lógica, isto é, do espírito, Auguste Comte, ao contrário, materializou o espírito, fundamentando-o unicamente sobre a matéria. É nisto que consiste sua imensa glória. (BAKUNIN, 1988, p.46).

Segundo Bakunin Hegel espiritualizou a matéria e a natureza invertendo a realidade para subsidiar a razão, Bakunin atribui a Comte, e, dessa forma, ao início da ciência enquanto sistematização do conhecimento, o mérito de devolver à natureza e a todo conjunto da materialidade o mérito de fundamento primeiro da realidade, pois o real, segundo Bakunin, não existe apenas enquanto matéria pensada, mas antes existe em si mesmo, cabendo ao pensamento por meio da ciência apenas desvelar as estruturas do real.

A ciência moderna emergiu com a ascensão da burguesia ao poder na Europa, estabeleceu-se por esta classe como única forma de verdade e, dessa forma, deslegitimou todas as outras formas de conhecimento dos povos que não tinham uma burguesia formada, seja o conhecimento escrito ou oral, cumprindo um papel fundamental para a imposição da ideologia burguesa nas sociedades ditas primitivas.

Contudo, Bakunin, apesar de reconhecer as contribuições dos positivistas para o método científico que lhe propiciou melhor compreender a realidade, refuta a tese de que o método científico por si mesmo pudesse de modo neutro e imparcial conduzir a sociedade, como acreditaram os positivistas. E é justamente por ter tido influência direta da metodologia científica dos positivistas e assim ter assimilado bastante sua teoria que Bakunin tece críticas contundentes a essa corrente teórica, em especial a seu fundador, Augusto Comte. Para Bakunin, o positivismo, ao sistematizar um método científico mais claro, fincou os alicerces da sociedade burguesa que precisava se travestir de outras roupagens diferentes da teocracia feudal para assegurar seus privilégios.

A imensa maioria dos homens, afirma Auguste Comte, é incapaz de governar a si mesma. "Quase todos, diz ele, são impróprios ao trabalho intelectual", não porque sejam ignorantes e porque suas preocupações cotidianas os impediram de adquirir o hábito de pensar, mas porque a natureza assim os criou: na maioria dos indivíduos, a região posterior do cérebro, correspondente, segundo o sistema Gall, aos instintos mais universais, mas também mais grosseiros, da vida animal, é muito mais desenvolvida que a região frontal, que contém os órgãos propriamente intelectuais. Daí resulta, primeiro, que a "vil multidão" não é chamada a gozar da liberdade, devendo esta liberdade, necessariamente, acabar sempre numa deplorável anarquia espiritual, e, segundo, que ela sempre sente, o que é uma grande felicidade para a sociedade, a necessidade instintiva de ser comandada. Outra grande felicidade é que sempre há alguns homens que recebem da natureza a missão de comandá-la e submetê-la a uma disciplina salutar, tanto espiritual quanto profana. Antigamente, antes da necessária, porém deplorável revolução que atormenta a sociedade humana há três séculos, este ofício de alto comando pertenceu ao sacerdócio clerical, à Igreja dos padres, pela qual Auguste Comte professa uma admiração cuja franqueza, pelo menos, parece-me muito honorável. Amanhã, depois desta mesma revolução, pertencerá ao sacerdócio científico, à academia dos sábios, que estabelecerão uma nova disciplina, um poder muito forte, para o maior bem da humanidade. (BAKUNIN, p420, 2014)

Como Bakunin explicita, para Comte e os positivistas os cientistas deveriam governar a sociedade, já que a "vil multidão" seria incapaz de se governar, posto que a grande massa sem conhecimento letrado não teria capacidade de se auto-governar. Fica claro que a ciência é um instrumento extremamente importante segundo Bakunin para desenvolver a sociedade, só que esta não guarda uma relação direta com capacidade política-administrativa. Bakunin acredita sobretudo na capacidade organizativa do proletariado na capacidade de conhecimento sobre sua própria sociedade que extrapola a arquitetônica do pensamento científico, mas se articula a outra forma de pensar.

Quando Bakunin acusa Comte de proferir admiração pela igreja e de que os positivistas tendem a se tornarem sacerdotes científicos, explicita que a ciência estava a cumprir um caminho de continuidade com a igreja e o dogma religioso, no que concerne ao autoritarismo de se proclamarem como detentores da verdade e assim os únicos aptos a administrarem a sociedade.

A crítica à estrutura da ciência como guia da política e a presunção/arrogância acadêmica que suporia que apenas os intelectuais podem governar a sociedade que Bakunin faz aos positivistas é estendida/ampliada aos marxistas.

Os termos "socialista científico", "socialismo científico", que estão sempre presentes nos escritos dos lassallianos e dos marxistas, provam por si só que o pseudo-Estado popular nada mais será do que o governo despótico das

massas proletárias por uma nova e muito restrita aristocracia de verdadeiros e pretensos doutos. Não tendo o povo a ciência, ele será de todo libertado de preocupações governamentais e integrado por inteiro no rebanho dos governados. Bela libertação! (BAKUNIN, 2003, p2013)

Bakunin compreende que a defesa dos marxistas pela capacidade, ainda que transitória, de um Estado político centralizador antes do auto-governo dos trabalhadores, reside sobretudo na acepção que as massas são incapazes de se auto-governar e que justamente devem ser os doutos a dirigirem a sociedade nesse período de transição, posto que a ciência na percepção que Bakunin faz dos marxistas é condicionante da regulamentação política.

Não está em questão nesse debate a validade ou não da ciência enquanto método de compreensão da realidade, mas o centro dessa polêmica reside na capacidade política da classe trabalhadora e suas experiências político-econômicas de auto-suficiência *versus* a cientifização da política ou a necessidade da ciência gerir a política, como afirma Nascimento, acerca de Bakunin:

Bakunin reconheceu a importância de Auguste Comte ao propôr uma ciência da sociedade, a sociologia, entretanto, condenou o cientificismo positivista, pois este transforma a ciência num instrumento autoritário. O bakunismo não considera a ciência como portadora de “dogmas absolutos” e elabora uma crítica não só epistemológica ao positivismo, mas também uma crítica política do positivismo que transforma a ciência em teologia, ou seja, os positivistas entendem que a ciência tem um fim em si mesmo como se fosse uma divindade. (NASCIMENTO, 2014, p.8)

O conhecimento e a metodologia científica, para Bakunin, servem como ferramenta para conhecer melhor a realidade concreta, de difícil assimilação. Contudo, como afirma Nascimento o saber científico não possui, para Bakunin, estatuto ou certificado de poder/ou divindade, posto que o saber, que é uma relação de poder, sempre é determinado pela ideologia concreta dos sujeitos que manipulam o conhecimento. Nisso reside a crítica de Bakunin a ciência como a nova religião da modernidade e ao positivismo e ao marxismo como animadores da relação ciência e capacidade política.

A crítica de Bakunin consiste em afirmar que a justiça e a ciência são determinadas pela ideologia burguesa, pois estas, baseadas no positivismo, defendem apenas o direito abstrato e não o direito real, baseado nas condições materiais de existência.

Mesmo Bakunin defendendo a difusão da ciência e aplicando um método científico de análise da realidade, seu pensamento guardava uma avaliação contraditória sobre o papel da ciência na modernidade capitalista. Não nutria ilusões sobre o papel da ciência na sociedade de

classes, papel esse de manter/estabelecer e aprofundar o *status quo*, de naturalizar a divisão social do trabalho no capitalismo.

O domínio sobre o conhecimento científico é para Bakunin importante para se compreender a realidade material. Entretanto, esse domínio sobre a ciência não conferia ao homem instruído uma capacidade ou poder para dirigir/governar a sociedade. Bakunin assim não certificava à ciência o poder de governar o povo.

A teoria de Bakunin teve influência direta de Proudhon no que concerne à análise da sociedade capitalista como uma continuidade da sociedade feudal, de modo que a primeira teria a religião como centro da política da sociedade e a segunda teria a ciência. Além disso a primeira serviria ao clero e à nobreza, ao passo que a segunda serviria à burguesia. Essa influência lhe conferiu uma crítica feroz à suposta imparcialidade do método científico e a caracterização do Estado, supostamente baseado na razão, como isento de ideologia.

Poderá parecer estranho a muitas pessoas que, em um escrito político e socialista, tratemos das questões de metafísica e de teologia. Mas é que, segundo nossa mais íntima convicção, estas questões não se deixam mais separar daquelas do socialismo e da política. O mundo reacionário, levado por uma lógica invencível, torna-se cada vez mais religioso. Ele sustenta o papa em Roma, persegue as ciências naturais na Rússia, põe em todos os países suas iniquidades militares e civis, políticas e sociais sob a proteção do bom Deus, que ele protege poderosamente, nas igrejas e nas escolas, com a ajuda de uma ciência hipocritamente religiosa, servil, indulgente, pesadamente doutrinária e por todos os meios do qual o Estado dispõe. O reino de Deus no céu, traduzindo-se pelo reino declarado ou mascarado do cnute e pela exploração em regra do trabalho das massas escravizadas sobre a terra, tal é, hoje, o ideal religioso, social, político e absolutamente lógico do partido da reação na Europa (BAKUNIN, 1988, p56).

Bakunin ao afirmar que não se pode falar de socialismo sem falar de teologia, ele explicita as relações entre modo de produção, política social e ideologia dominante como um todo articulado, a ciência como instrumento doutrinário da burguesia e que desacredita do auto-governo dos trabalhadores e credita de modo doutrinário a única capaz de legislar as normas da sociedade tornou-se o seu contrário, a ciência manteve assim, para Bakunin, as bases despóticas que sustentaram a igreja católica durante séculos.

A ciência assume assim a ideologia do Estado moderno, que se credita neutro porque supõe que as bases científicas seriam objetivas e imparciais e assim estariam isentas de caráter de classe, defendendo dessa forma estruturas de ordem universal baseadas na razão e na neutralidade científica, que possam atender aos anseios de todo o povo acima das questões materiais. O argumento de Bakunin é de que as leis, formulações jurídicas, não encontram

relação com o real e que seus formuladores, os juristas e autoridades do Estado, são determinados ideologicamente pela sua origem de classe.

Para Bakunin, a base teórica/conceitual das teorias do Estado absolutista (lei do direito divino dos reis) e moderno (contratualismo, jurisnaturalismo) partia de uma mesma lógica teológica, pois do mesmo modo que a teologia concebe o homem apartado das suas condições materiais, a jurisprudência e as demais ciências estatais/oficiais julgam o homem desconsiderando todas as condições materiais que guiam suas ações até seu julgamento. A negação do materialismo nas ciências jurídicas é, desse modo, um fundamento de manutenção da estrutura burguesa.

Essa digressão da influência Feuerbachiana é importante para se compreender que quando Bakunin fala de Antiteologismo não se trata de um anticlericalismo torpe como é casualmente retratado, mas de uma posição filosófica materialista e complexa que congrega uma visão que supõe, como fora dito, que as bases político-filosóficas da teologia, da metafísica e da ciência moderna são semelhantes na ruptura analítica do homem com suas condições sociais concretas.

O pensador russo considera os pressupostos materialistas formulados por Feuerbach a partir de sua ideologia socialista e analisa também as bases da sociedade burguesa em seus aparelhos jurídicos e políticos e percebe que estas reproduziam os fundamentos do teologismo/idealismo, ao negarem o homem e a natureza em suas determinações.

Os aparelhos jurídicos e políticos, ao julgarem os homens desconsiderando as mesmas condições de existência, julgando os atos separados das condições materiais que os levaram a cometer tal ação fariam com que a jurisprudência fosse a própria reedição do teologismo, no que concerne à dominação do homem e a negação das bases materiais:

A dignidade humana e a liberdade individual, tais como concebem os teólogos, os metafísicos e os juristas, dignidade e liberdade fundadas na negação em aparência tão ativa da natureza e de toda dependência natural, nos levam lógica e diretamente ao estabelecimento de um despotismo divino, pai de todos os despotismos humanos; a ficção teológica, metafísica e jurídica da humana dignidade e da humana liberdade possui por consequência fatal a escravidão e o rebaixamento reais dos homens na Terra. Enquanto que os materialistas, ao tomar como ponto de partida da dependência fatal dos homens frente à natureza e suas leis e, conseqüentemente, sua irresponsabilidade natural, culminam, necessariamente, na derrubada de toda autoridade divina, de toda tutela humana e, conseqüentemente, no estabelecimento de uma real e completa liberdade para cada um e para todos. Esta é também a razão pela qual todos os reacionários, dos soberanos mais despóticos até os republicanos burgueses em aparência mais revolucionários, se mostram hoje partidários tão ardentes do idealismo teológico, metafísico e

jurídico, e pela qual os socialistas revolucionários conscientes e sinceros levantaram a bandeira do materialismo (BAKUNIN, 2014, p. 24).

A ficção e o despotismo teológico ao negaram a natureza enquanto determinante do ser e as condições materiais enquanto determinantes da sociedade estabelecem fundamentos que a ciência burguesa apesar de toda estética revolucionária não foi capaz de destruir, o que houve para Bakunin foi uma mudança do controle despótico das mãos da igreja para as mãos da ciência, as duas com o objetivo de manter por meio ideológico a submissão das classes laboriosas.

A base da crítica aos teólogos, aos metafísicos e aos juristas (ciência que regula a política da sociedade burguesa) é a mesma, a negação do homem integral, negação de um conceito de homem determinado por sua natureza material reconhecem e falam de um homem apartado de suas condições, julgam os fatos desconsiderando as condições e os meios os quais esses se efetivaram.

Decorre disto, para Bakunin, uma profunda relação entre a teologia cristã e a estrutura científica-política da sociedade burguesa, a primeira tal e qual Feuerbach asseverava em sua obra máxima *A Essência do Cristianismo* (2007), que o cristianismo negou o homem e conferiu suas melhores qualidades ao um ser ilusório (Deus).

Por essa razão Feurbach argumenta que Deus é o homem em suas máximas qualidades e que o homem ao construir Deus negou a si mesmo, a segunda assertiva é uma derivação social da primeira, posto que o aparato jurídico expõe um homem, segundo Bakunin, indeterminado, de um homem apartado da natureza, dissociado do seu meio ou seja sem relação com suas condições materiais de existência, tal homem, assim como na teologia, não existe, posto que todo homem é fruto do seu meio.

O aparelho jurídico-político é a base ideológica da sociedade burguesa, reproduzem para Bakunin os fundamentos teológicos, pois estes julgam os homens em separado das determinações materiais, negando as condições de existência em seus julgamentos e mantendo os fundamentos do idealismo.

Constatamos, pois, que Bakunin desenvolveu a crítica feuerbachiana antiteológica, estendendo-a às bases da sociedade capitalista, pois a ciência burguesa, que na modernidade ocupou o posto antes comandado pela igreja, reproduziu as bases teológicas da antiga sociedade feudal ao negar o homem e a natureza em suas determinações concretas, em manter uma concepção teológica-idealista de homem.

A ciência, através da jurisprudência, será a nova religião da burguesia. As

universidades serão as novas igrejas da modernidade e as leis, baseadas nos preceitos da objetividade científica, serão os novos pergaminhos sagrados bíblicos. Dessa forma, se no medievo a religião era a base ideológica da sociedade, a ciência será a base ideológica da nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRUNHOSA, RD. **Da Vontade à Liberdade: Ciência, Trabalho e Educação Em Mikhail Bakunin**. Monografia –UFC. Fortaleza, 2013.

_____. O Conflito Entre Projetos De Modernidade De Marx/Engels E Os Narodnik`S Russos. In: **Encontro Do Eixo Marxismo, Teoria Crítica E Filosofia Da Educação**, 2013, Fortaleza. Anais Do Ii Colóquio Nacional Marx, Marxismo E A Pós-Modernidade, 2013. V. 1. P. 1.

BAKUNIN, Mikhail. **A Ciência e a Questão Vital da Revolução**. Editora Imaginário. São Paulo-SP, 2009.

_____. A reação na Alemanha. In: **Cadernos Peninsulares**, Nova Série, Ensaio 17. Tradução: José Gabriel. Portugal: Editora Assírio & Alvin, 1976. Pags. 105-127, Lisboa, 1975.

_____. **A Instrução Integral**. Editora Imaginário. São Paulo-SP, 2003.

_____. De Baixo Para Cima E Da Periferia ao Centro: **Textos Políticos, Filosóficos e de Teoria Sociológica de Mikhail Bakunin**. Editora Alternativa. Rio de Janeiro – RJ, 2014.

_____. **Estatismo e Anarquia**. Editora Imaginário. São Paulo -SP, 2003.

_____. **O Catecismo Revolucionário**. Editora Imaginário. São Paulo-SP, 2009.

_____. **Oeuvres Complètes**. International Institute of Social History, Netherlands Institute for Scientific Information Services, Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, 2000. (CD-ROM).

_____. E Leval, George. **Bakunin, Fundador Do Sindicalismo Revolucionário E A Dupla Greve De Genebra**. Editora Imaginário E Faísca. São Paulo-SP, 2007.

_____. **Socialismo, Federalismo e Anti-teologismo**. Editora Cortez. 1988.

_____. **O socialismo libertário**. Editora Global, São Paulo-SP 1979.

BERTHIER, René. **Bakunin Fazia Política?** Retirado de

www.arquivobakunin.blogspot.com acessado em 22/07/2015.

A CARTA A D'ALEMBERT: CRÍTICA AO ESPETÁCULO E AMOR PELA PÁTRIA POR JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Leonardo Silva Sousa¹

Luciano da Silva Façanha²

RESUMO

Em sua *Carta a D'alembert*, o filósofo Jean-Jacques Rousseau consegue demonstrar para o leitor qual é o verdadeiro objetivo de um espetáculo teatral. O que também está em jogo são as impressões que ele pode causar em um público que não está habituado com a presença de espetáculos. Além de tentar demonstrar os efeitos negativos da instauração de uma casa de espetáculos em sua cidade, Rousseau está paralelamente demonstrando o amor e apreço a sua pátria, primando pela conservação da cultura de sua República. O presente artigo busca reforçar esse posicionamento do autor e sua incontestável crítica a sugestão de D'alembert: a instalação de um teatro de comédia em Genebra.

Palavras-Chave: Rousseau. Espetáculo. Teatro. Comédia. Genebra.

THE LETTER TO D'ALEMBERT: CRITIQUE OF THE SPECTACLE AND LOVE FOR THE FATHERLAND BY JEAN-JACQUES ROUSSEAU

ABSTRACT

In his *Letter to D'alembert* the philosopher Jean-Jacques Rousseau is able to demonstrate to the reader which is the true goal of a theatrical spectacle. What are also at stake are the impressions that it can have on an audience that is not accustomed to the presence of entertainment. Besides trying to demonstrate the negative effects of introducing a playhouse in your town Rousseau is simultaneously demonstrating love and appreciation to their homeland, striving for preservation

¹ Mestre em Cultura e Sociedade (PGCult) – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas, Contingência e Técnica. Membro do GEPI Rousseau UFMA. Professor do Instituto Florence-MA.

² Pós-Doutorado em Filosofia, estética do Século XVIII - PUC/SP. Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Direito pela Universidade Cidade de São Paulo e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Atua na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como professor Adjunto no Departamento de Filosofia (DEFIL); Coordenador do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade - Mestrado Interdisciplinar (PPGCult); Professor nos Mestrados em Cultura e Sociedade e Mestrado Profissional em Filosofia da UFMA - PROF-Filo/UFMA. Foi coordenador do DINTER em Filosofia USP/UFMA; Coordena o NEPI Núcleo de Estudos do Pensamento Iluminista; é líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar Jean-Jacques Rousseau UFMA (GEPI Rousseau UFMA), registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Integrante do Núcleo de sustentação do GT Rousseau e o Iluminismo da ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase no Pensamento do Século XVIII, atuando principalmente nos temas relacionados à estética do século XVIII, História da Filosofia Moderna, Iluminismo, problemas da linguagem na filosofia, História, Filosofia e Literatura, Belas-Letras e Belas-Artes. Se dedica aos estudos dos filósofos Jean-Jacques Rousseau, Diderot, Voltaire e Montesquieu e a teoria crítica literária contemporânea de Maurice Blanchot e Roland Barthes referentes aos estudos estéticos do XVIII.

of the culture of your Republic. This article seeks to strengthen this position of the author and his indisputable critical to the suggestion of D'Alembert: the installation of a comedy theater in Geneva.

Keywords: Rousseau. Spectacle. Theater. Comedy. Geneva

1 Introdução

Esse artigo possui como objetivo refletir sobre a obra *A Carta a d'Alembert* (1758) do filósofo Jean-Jacques Rousseau. No século XVIII, Rousseau é sem dúvida um dos filósofos mais polêmicos de sua época, e ele faz jus a esse adjetivo. Embora possuísse enorme admiração por Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784) e D'Alembert (1717-1783), os mais respeitáveis pensadores da *Enciclopédia dos Saberes* o pensador genebrino foi contrário a objetivo que os enciclopedistas designaram ao teatro: educar o povo para o progresso e aperfeiçoamento moral.

Para Voltaire, Diderot e d'Alembert, o teatro poderia desempenhar a importante função de educar um povo, apresentando os vícios e as paixões que não deveriam ser praticadas, motivando-o a alcançar as virtudes para exercitá-las no espaço público. Diderot inclusive salienta para importância do ofício do comediante nesse procedimento, pois se bem orientado, esta personalidade contribuiria para o processo de regeneração do homem, reconciliando-se com a sua natureza que conforme o filósofo é boa.

Mas Rousseau desconfia que o teatro pudesse educar um povo e demonstrar o caminho correto para a virtude. O filósofo genebrino suspeita que o comediante possa ser a peça chave para a realização desse projeto. O objetivo desse trabalho consiste em analisar a crítica que Jean-Jacques Rousseau levanta sobre a influência do espetáculo teatral no ser humano buscando enfatizar a sua preocupação com a cultura e os costumes de Genebra. Sua crítica é uma reação ao *Verbete Genebra* escrito por d'Alembert para o volume VII da *Enciclopédia* que sugere a instalação do teatro na cidade e a valorização do ofício do comediante.

Para este empreendimento, o artigo traz em sua primeira parte uma sucinta abordagem da história de Genebra desde suas origens romanas como a influência das religiões católica e protestante que a cidade recebe, além de apontar a repercussão das obras do filósofo Rousseau e as acusações sofridas diante da exposição de suas ideias. Para isso, pretende-se fazer a consulta da tradução da obra *Cartas escritas da montanha* do filósofo Genebrino através das contribuições da tradutora e estudiosa Maria Constança Peres Pissarra presentes no capítulo *A república Genebrina*. A segunda parte do artigo estabelece uma análise da *Carta a D'Alembert*,

trazendo as meditações do filósofo sobre as diversas questões que envolvem o teatro e o público, além da rica análise levantada sobre a cultura e o comportamento do povo de Genebra.

2 A Genebra do “Bom Selvagem”: Algumas notas históricas

Rousseau, ao falar da cidade de Genebra em sua *Carta a d’Alembert sobre os espetáculos* (1758), não deixa de expor um sentimento de preocupação e respeito pela cultura e costumes de seus compatriotas. O amor declarado a pátria e a admiração pelos valores de sua nação são visíveis em várias passagens da obra. Rousseau inclusive dedica algumas das páginas do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre homens*, para enfatizar a admiração que possui por sua República e seus conterrâneos:

Meus caros concidadãos, ou melhor, meus irmãos, já que tanto os laços de sangue, quanto as leis nos une quase que a todos é-me agradável não poder pensar em vós sem pensar ao mesmo tempo em todos os bens que desfrutais e cujo o valor nenhum de vós percebe melhor do que eu, que os perdi. Quanto mais reflito sobre vossa situação política e civil, menos posso imaginar que a natureza das coisas humanas possa comportar outra melhor. Em todos os governos, quando se trata de segurar o bem do Estado, tudo sempre se limita a projetos e ideias e quando muito, a simples possibilidades. Quanto a vós, vossa felicidade é completa, basta apenas desfrutá-la e para tornar-vos inteiramente felizes, só tende de saber contentar-vos em sê-lo. Vossa soberania adquirida ou recobrada a ponta da espada, e conservada dois séculos antes a fio e à força de valor de sabedoria, é por fim plena e universalmente reconhecida (ROUSSEAU, 1999, p. 140-141).

Rousseau escreve para os seus irmãos de Genebra, elogiando as leis de seu Estado. A Genebra de Rousseau se constitui como uma República pequena governada pelo Pequeno Conselho e seus Magistrados. Oferece ao seu povo uma série de benefícios necessários à subsistência como boa localização geográfica e um comércio capaz de abastecer as necessidades de seu povo. O enciclopedista d’Alembert aponta no verbete *Genebra*, inserido no volume VII da *Enciclopédia* que ela é uma cidade simples e calma, de fácil acesso e que possui um porto que facilita as relações comerciais com outras nações.

A história da cidade é marcada por conflitos e pela forte influência do cristianismo. Genebra é uma cidade que possui em sua gênese, raízes latinas. Para Pissarra (2006, p. 11), “os primeiros registros de que se tem notícia sobre Genebra se devem ao interesse de Júlio César por sua localização estratégica que conduzia da Helvetia à Gália o que despertou o desejo de ocupá-la.” O imperador sabia que essas terras poderiam lhe proporcionar riquezas e acessos a

outros territórios. A cidade começa a ser povoada aos poucos e logo ganha características romanas.

No abotoar da idade média, em especial a partir do século IX, Genebra foi administrada e governada pelos bispos, lideranças religiosas que foram determinantes para o estabelecimento de suas raízes cristãs. O bispo representava o alvará da cidade, uma vez que assessorado por seus tributários, era responsável pelas cobranças de impostos, criação de lei, além de conduzir a população para a prática do catolicismo.

As riquezas e as posses exclusivas do bispado despertavam cobiça. Não demorou muito para que o reinado começasse a ser ameaçado por um clã de nobres que se concentravam nas proximidades da cidade, os famosos Duques de Saboia. A história que se sucede é o jogo de disputas e tentativas deste condado em tomar Genebra do controle do Bispado.

Como informa Pissarra (2006, p. 15), mesmo em meio esse cenário turbulento, Genebra continuava a crescer e muitos estrangeiros chegavam à cidade para se acomodarem. Comerciantes e artesãos advindos de outras terras se instauraram na cidade desencadeando na construção de vizinhanças, criação de bairros e aumento da parcela da população.

Passado os tempos de Idade Média, Genebra é tomada pelo calor da Renascença e pela influência da religião Protestante. Ocorrem mudanças na forma de governo, pois a cidade se consolida como uma República, deixando de estar sob a tutela dos bispos. Calvino, um homem religioso e letrado foi responsável por uma renovação na vida civil e religiosa dos habitantes de Genebra. Foi responsável por estabelecer leis e princípios que sintetizavam deveres civis junto aos deveres cristãos:

Como presidente da Venerável Companhia dos Pastores e auxiliado pelo Pequeno Conselho, fundo – no mesmo ano em que recebeu a cidadania genebrina – O colégio e a Academia, ambos voltados para a formação escolar e a divulgação do protestantismo. Sob os olhares controlados da Igreja, crianças e jovens preparavam-se para serem mais tarde, magistrados e pastores, além de cidadãos (PISSARRA, 2006, p. 26).

O projeto “pedagógico” de Calvino possuía o objetivo de conduzir os mais jovens ao ensino religioso e moral, para assim servirem a Santidade, a República e as suas famílias. Os resultados se demonstravam profícuos para a população, o que fez com que as ideias de Calvino vigorassem por bastante tempo. Entretanto, de tempos em tempos Genebra respirava o ar de incertezas e da guerra. Conforme Pissarra (2006, p. 28), os Duques de Sabóia tornaram a reaparecer no cenário de Genebra a fim de tomar a cidade e governá-la. Mas uma vez falharam em sua tentativa numa frustrada investida que ficou conhecida como a *Guerra da Escalada*.

Houve várias mortes pelo lado dos *Duques de Sabóia*, o que fez com que este grupo desistisse de uma vez por todas do antigo desejo de tomar a República.

Após ser contemplada pelo calor da Renascença e pela Reforma Protestante, Genebra é tomada pela influência da revolução iluminista, como acontecia em boa parte da Europa. Esse momento também é caracterizado pelo engajamento da luta social de burgueses e cidadãos, duas das castas sociais da cidade de Genebra que se esforçaram em lutar pelos seus direitos contra as imposições e a forma como o Magistrado Genebrino governava a República.

Quando se fala de classes sociais em Genebra, é importante esclarecer que estas se classificavam da seguinte forma: os cidadãos representam a camada mais favorecida entre as demais, sendo detentores dos maiores direitos, inclusive da possibilidade de exercer cargos políticos. Em segundo lugar, encontravam-se os burgueses, que como informa Pissarra (2006, p. 32.), “compravam a condição e tinham total liberdade comercial, podendo ser estrangeiros, habitantes ou nativos. Podiam votar no conselho, mas não podiam disputar os principais postos do conselho”. Estrangeiros, habitantes, nativos e súditos agrupavam as classes inferiores. Não possuíam os mesmos direitos e regalias dos dois primeiros. Eram considerados, caso queiramos utilizar uma linguagem mais atual como “abjetos”, estando à margem da sociedade.

Foi este cenário de injustiça e calamidade social que colocou lado a lado, cidadãos e burgueses no desígnio de lutar contra o domínio abusivo do governo. Pissarra (2006, p. 34) informa que algumas manifestações lideradas por revoltosos, entre eles Pierre Fatio (1661-1707), um patriota genebrino, foram decisivas para o engrandecimento do movimento de luta contra o governo. Este revolucionário:

Organizou a reação dos Cidadãos e Burgueses à recusa do Primeiro síndico – na época Jean Robert Chouet – da proposta de reformas que eles lhe haviam encaminhado, tais como defesa do voto secreto e da eleição pelo Conselho Geral de pelo menos uma parte do Grande Conselho e pelo menos uma reunião a cada cinco anos dos Conselhos gerais legislativos. O confronto terminou como uma dura reação do governo, auxiliado militarmente por Berna e Zurique, que levou a prisão dos envolvidos e à condenação à morte dos líderes da burguesia – Pierre Fatio e Nicolas Lemaître (PISSARRA, 2006, p. 34).

A postura inquieta e revolucionária de patriotas como Pierre Fatio influenciaram positivamente as camadas sociais de Genebra a lutarem por seus direitos e melhorias na qualidade de vida. A grande vitória foi conquistada quando burgueses e cidadãos tiveram os seus direitos reconhecidos pelo *Regulamento da Ilustre Mediação*: uma espécie de estatuto que proporcionava o direito a cidadania e afetiva participação política. Não só burgueses e cidadãos tiveram os seus direitos e interesses reconhecidos, como também foi possível “o direito dos

nativos de exercerem todas as profissões bem como a preeminência francesa em Genebra” (PISSARRA, 2006, p. 37).

Burgueses e Cidadãos foram as duas classes sociais de Genebra que lutaram bravamente por maior participação nas decisões tomadas pelo conselho de Genebra. É importante frisar que Jean-Jacques Rousseau foi essencial nesse movimento. Rousseau foi extremamente condenado por cada polêmica exposta em suas obras. Segundo os apontamentos de Pissarra:

Entre os anos de 1756-1762, Rousseau viveu um período fértil em Montmorency, onde escreveu suas principais obras: *Emílio*, *A nova Heloísa* e *O contrato Social*. Mas, ao final dessa etapa seguiram-se anos turbulentos, com crescentes críticas às ideias contidas em suas obras, além de reprovações à sua vida pessoal. Já por volta de 1761, Rousseau sentia-se doente e às portas da morte, pois acreditava ter cálculos ‘na próstata, na vesícula ou no canal da uretra – ou melhor, provavelmente nos três’, como registrou posteriormente no testamento redigido em 1763. (...) Com algumas dificuldades, *O contrato Social* e, a seguir, *o Emílio* foram publicados entre abril e maio de 1762; o sucesso das obras não conseguiu evitar um certo mal-estar decorrente da agitação de instituições como o Parlamento e a Corte, bem como da exigência dos jesuítas para que Rousseau explicitasse seus ‘atos ímpios’ e ‘subversivos’. (...) Em 9 de junho, o Parlamento de Paris condenou *o Emílio* e, ao mesmo tempo decretou a prisão de seu autor, depois de ter sido a obra denunciada, dois dias antes, à Sorbonne; o livro foi queimado a 11 de junho (2006, 43-44).

Tanto o *Emílio* quanto *O Contrato Social* foram obras condenadas em Paris. Ora, mediante a passagem exposta é possível perceber quais foram os grupos que mais atacaram o pensador de Genebra: homens da religião e da política. É por isso que em Paris, como indica Pissarra (2006, p. 44), após a publicação de tais obras, Rousseau foi intimado a se retratar tanto para o governo quanto para a comunidade jesuítica da cidade. O problema se agravou quando a péssima fama chegou a sua cidade natal. As acusações em Genebra foram um tanto mais pesadas que em Paris, já que suas obras foram taxadas de perniciosas, capazes de corromper a alma de um homem:

Em 19 de junho de 1762, Jean-Robert Tronchin, o procurador Geral, se pronunciou a condenação estabelecida pelo Pequeno Conselho condenando *Emílio* e *o Contrato Social* ‘a serem lacerados e queimados pelo executor da alta justiça, na porta do Hotel de Ville, como temerários, escandalosos e ímpios, tendendo à destruição da religião cristã e de todos os governos’. Ao mesmo tempo, decretava que, caso Rousseau viesse ‘a cidade ou às terras da Senhoria, deveria ser detido, para ser em seguida pronunciado por sua pessoa aquilo que lhe era atribuído’ (PISSARRA, 2006, p. 45).

Ora, mais porque Rousseau foi bombardeado em Paris e principalmente em sua cidade natal? Por que suas obras publicadas até aquele momento foram consideradas tão nocivas para a cidade? Rousseau foi estigmatizado por anunciar a grande ilusão na qual se encontrava o homem genebrino em relação aos seus direitos, conseguindo apresentar o quadro de decadência e corrupção que a República e seus magistrados se encontravam:

O patriciado genebrino viu-se ameaçado nos textos de Jean-Jacques Rousseau, principalmente no *Contrato Social*, receava que as idéias ali expostas abalasse a estrutura das instituições genebrinas, pois a leitura do texto evidenciava a distância entre a concreta situação social e política da Cidade e de uma verdadeira república (PISSARRA, 2006, p. 64).

Era o temor pelas ideias do filósofo que moviam os magistrados de Genebra a acusá-lo e condená-lo e o receio de que essas ideias se proliferassem na população provocando um cenário de instabilidade que ameaçaria o poder do Pequeno Conselho e sua derrocada.

Pissarra (2006, p. 40) nos informa que Rousseau, ao dedicar as páginas iniciais do *Segundo Discurso* a cidade de Genebra não estará apenas declamando “juras de amor” para sua pátria, bem como elogiando as mulheres da cidade de Genebra com é exposto nessa parte da obra, mas elucidando a eficiência política dos magistrados e a virtude dos pastores de Genebra que educavam o povo sobre os princípios religiosos. No entanto, Rousseau se reporta a outra Genebra e não aquela representada pelo Pequeno Conselho, já que não proporcionava um modelo de pátria exemplar. Genebra se transformara em uma pequena oligarquia onde seus magistrados decidiam o que bem queriam com a República:

Para o cidadão de Genebra, sua cidade demonstrava de forma objetiva e clara, como deixara para trás os antigos princípios de uma república, transformando-se em uma oligarquia que confiscava a liberdade daqueles que viviam sobre seu governo – inclusive dele próprio – e que, ao contrário deveriam ter sua liberdade privada (PISSARRA, 2006, p. 55).

Mais tarde, Rousseau escreveria o livro que além de ser uma retratação sobre a acusação feita sobre suas obras, iria demonstrar as falhas do atual sistema político e religioso da República. O grande mote que gira em torno desse escrito é a crítica do filósofo genebrino sobre a atual “paisagem” política da cidade em relação às de épocas passadas bem como o posicionamento dos pastores da Igreja de Genebra em relação à abordagem do texto bíblico. Rousseau está examinando como o Pequeno Conselho se distanciava de outros governos passados de Genebra e como os pastores de sua contemporaneidade estavam exercitando os

deveres da cristandade. Assim, Rousseau atacava as duas grandes representações de sua pátria com a sutileza de um “bom selvagem”.

Não se pretende expor neste artigo as principais questões trabalhadas nas *Cartas escritas da montanha*, mas sim atentar-se para a reflexão crítica de Rousseau sobre os espetáculos *n’A Carta a D’alembert*, uma vez que ao rebater o filósofo, Rousseau está demonstrando as características do modo de ser genebrino, como também a sua preocupação com a preservação da cultura de sua cidade natal. Pretende-se na segunda parte desse trabalho, expor as principais críticas de Rousseau ao espetáculo como apresentar os motivos pelos quais a sua instalação seria um projeto fadado ao fracasso caso viesse a ser instalado em Genebra.

3 A Carta a d’Alembert: A crítica aos espetáculos e a preservação da cultura de Genebra

A *Carta a d’Alembert* de Jean-Jacques Rousseau se destaca como uma obra que levanta diversas reflexões sobre a representação teatral. O pensador ergue uma fecunda análise acerca do teatro e sobre experiências que é capaz de proporcionar ao indivíduo. A obra é uma resposta ao famoso filósofo e matemático d’alembert que ao escrever o verbete *Genebra* para o volume VII da *Enciclopédia* recomendou que Genebra repensasse a lei que proibia a instauração de um espetáculo teatral na cidade. Segundo Marvin Carlson, este artigo:

Veio a ser um dos mais controversos nessa obra totalmente controversa. Além de observações sobre as crenças religiosas da cidade, que de modo algum estavam em consonância com as perfilhadas pela maioria das autoridades locais, havia uma passagem (provavelmente sugerida por Voltaire) na qual se afirmava que Genebra se equivocara ao proscriver o teatro para proteger a juventude. Se os atores eram frequentemente imorais, dizia d’Alembert, a culpa cabia à sociedade por condená-los ao ostracismo. Se Genebra aceitasse os atores e as peças e os regulamentasse sabiamente, poderia estabelecer uma escola de virtude para toda a Europa (1997, p. 146).

Para o enciclopedista, o teatro proporcionaria uma educação estética, refinando o gosto do público. Genebra possuiria um espetáculo digno de causar inveja a outras pátrias. O genebrino, de hábitos pacatos, de dedicação exorbitante ao trabalho e aos deveres da fé teria um momento de lazer onde poderia retirar boas impressões do espetáculo. Assim, as intenções de D’Lambert parecem ser benéficas e profícuas com a República de Genebra. Mas porque Rousseau desconfia tanto da sugestão de d’Alembert? Porque a instauração de um teatro de comédia desencadearia em num cenário de instabilidade social, como o filósofo indicou *n’A*

Carta? Para entendermos a postura contrária do filósofo genebrino, é importante percebermos qual a finalidade que o teatro deve ter com o seu público segundo a perspectiva de Rousseau.

Para tratar deste assunto, Rousseau parece seguir um itinerário que vai se conjecturar ao longo da obra:

Quantas questões por discutir encontro na questão que V.Sa. parece resolver! Se os espetáculos são bons ou maus em si mesmos? Se podem aliar-se aos bons costumes? Se a austeridade republica pode comportá-los? Se devem ser tolerados numa cidade pequena? Se a profissão de comediante pode ser honesta? Se as comediantes podem ser tão recatadas quanto as outras mulheres? Se boas leis bastam para reprimir os abusos? Se essas leis podem ser observadas? Etc. Tudo é problema também acerca dos verdadeiros efeitos do teatro, pois já que as discussões que ele provoca apenas separam o clero e os leigos, cada qual só o encara através de seus preconceitos. Eis aí, senhor, investigações de V.Sa. (ROUSSEAU, 1993, p. 39).

Estas são as indagações que moveram Rousseau em seu exame. Inicialmente, o filósofo considera o espetáculo como um entretenimento. Se ele não consegue produzir esse tipo de sensação em seu público, ele necessita ser repensado. Outro ponto interessante, mas não menos importante é a forma como ele visualiza a relação do homem com o trabalho. Para Rousseau, um homem que prima por uma vida harmoniosa, trata de ganhar o seu pão de maneira justa, dedicando-se ao seu ofício. Ao primar pelo seu labor, este se distancia do ócio e dos prazeres vãos. Ora, o homem que Rousseau está falando nesse momento é o homem de Genebra, que não se deixa tomar pela desocupação e que se preocupa com o trabalho e sustento de sua família.

Sobre a primeira indagação levantada por Rousseau em relação aos espetáculos serem bons ou maus em si mesmos, é importante demonstrar como o filósofo considera a relação entre plateia e cena. Nas palavras do cidadão de Genebra, (ROUSSEAU, 1993, p. 40) “os espetáculos são feitos para o povo e só por seus efeitos sobre ele podemos determinar suas qualidades absolutas. Pode haver o espetáculo de uma infinidade de espécies”. Rousseau esclarece que os espetáculos podem ser de diversos tipos, adequados ao público que participa deste evento. O espetáculo deve simbolizar o “rosto” do público para o qual está se apresentando. Mas se ele não consegue retratá-lo, ele pode desagradar. Por que o filósofo pensa dessa maneira? É que para Rousseau, o homem:

É uno (...), mas modificado pelas religiões, pelos governos, pelas leis, pelos costumes, pelos preconceitos e pelos climas tornar-se tão diferente de si mesmo que agora já não devemos procurar o que é bom para os homens em geral, e sim o que é bom para eles em tal tempo e em tal lugar (ROUSSEAU, 1993, p. 40).

O homem é influenciado pelas instituições, pelos costumes e hábitos oriundos do local em que nasce. Essa perspectiva se adequa ao teatro, pois para Rousseau ele não pode se apresentar de maneira universal para os povos. Para Rousseau, o teatro dramático de origem francesa não se associa a vida do povo genebrino, uma vez que não retrata o seu modo de ser. Rousseau comunica que, “o efeito geral dos espetáculos é reforçar o caráter nacional, acentuar as inclinações naturais e dar nova energia as paixões” (1993, p. 42).

Ora, reforçar o amor pela pátria, potencializar as paixões e agradar era que o teatro clássico grego conseguia proporcionar ao seu povo. Mas esse mesmo efeito seria possível em relação à outra civilização no tempo? A tragédia poderia provocar um efeito catártico tão bem anunciado nas linhas da *Poética* de Aristóteles em homens da posteridade? As tragédias reforçavam os mitos da civilização grega, reforçavam sua religião e suas divindades. Por isso, o homem grego se reconhecia nos atos e falas das personagens. Naquele momento, a tragédia não só vigorava a cultura do homem grego, como proporcionava aprazimento, experiência na qual Rousseau atribui como a finalidade do espetáculo. Vale considerar que no romance *Júlia ou a Nova Helóisa* (1761) Rousseau, através da personagem Saint-Preux, retoma este assunto, reforçando o quanto a tragédia estava em perfeita consonância com o povo grego:

A instituição da tragédia tinha em seus inventores, um fundamento de religião que bastava para dar-lhe autoridade. Aliás, ela oferecia aos gregos um espetáculo instrutivo e agradável na infelicidade dos Persas, sem inimigos: nos crimes e nas loucuras dos Reis de que esse povo se libertara. (...). As tragédias gregas versavam sobre acontecimentos reais ou considerados tais pelos espectadores e baseados em tradições históricas. Mas que faz uma chama heroica e pura na alma dos Grandes? Não se diria que os combates do amor e da virtude lhes provocam frequentemente noites mal dormidas e que o coração tem muita importância nos casamentos dos Reis? Calcula a verossimilhança e a utilidade de tantas peças que versam todas sobre esse quimérico assunto (ROUSSEAU, 1994, p. 227).

Nessa passagem, o personagem de Rousseau realça a relação harmoniosa entre tragédia e civilização grega, assim como constata a lonjura da tragédia moderna com o público que ela quer atingir, no caso o público francês. Para Saint-Preux, as peças trágicas modernas podem reproduzir o gênero trágico, legado pela civilização grega demonstrando fidelidade com seus caracteres, mas “não oferecem nenhuma espécie de instrução sobre os costumes particulares do povo que divertem” (ROUSSEAU, 1994, p. 227). Pois o homem francês não é o homem grego, suas emoções e as impressões colhidas diante da cena teatral não podem ser as mesmas.

Outra questão refletida na *Carta* é se o teatro é capaz de tornar a virtude amável e o vício odioso. Em tom de ironia, Rousseau informa, “como assim? Antes de haver comédias as pessoas não amavam o bem, não odiavam os maus, e será que esses sentimentos são mais fracos nos lugares que não tem espetáculos?” (1993, p. 44). Para o filósofo, a natureza e a razão foram capazes de orientar o homem para praticar a bondade e o teatro não pode “dar a luz” a nenhum sentimento que o homem já não conheça. Pode despertar algo pior: pintá-lo em suas cores mais escuras, incitando-o a amar a bondade apenas no momento em que o espetáculo se inicia, esquecendo-se dela no ofuscamento das cortinas e luzes do palco. Seria esta relação entre o gênero trágico e o estímulo para a piedade. Para Rousseau, a piedade oriunda do espetáculo seria,

Uma emoção passageira e vã, que não dura mais do que a ilusão que a produziu; um resto de sentimento natural logo sufocado pelas paixões; uma piedade estéril que se nutre de algumas lágrimas e nunca produziu o menor ato de humanidade. Assim, chorava o sanguinário *Sila* ao ouvir a narrativa dos males que ele próprio cometera. Assim se escondia o tirano de *Fedra* diante do espetáculo, de medo de que o vissem gemer com *Andrômaca* e *Príamo*, enquanto ouvia sem emoção os gritos desgraçados que eram degolados todos os dias por ordem sua (1993, p. 46).

O público iria ao teatro justamente para experimentar o sentimento de piedade² que a cena tão bem é capaz de pintar. Só que numa situação da vida real, o mesmo homem que se emociona com o choro da donzela no teatro ao perder o seu marido, seria o mesmo que passaria ao lado de um velho moribundo e sujo e sequer lhe ofereceria uma moeda.

Rousseau também abre espaço para uma investigação acerca do gênero cômico em sua *Carta*. A comédia segundo o filósofo está mais próxima do homem moderno que a tragédia, pois os caracteres do ser humano que são apresentadas por ela “têm com os nossos uma relação mais imediata, e cujos personagens se parecem mais com homens” (ROUSSEAU, 1993, p. 53). A comédia nos cânones clássicos retrata as ações execráveis do ser humano, nas palavras de Aristóteles:

² É de se notar a enorme distância entre a piedade artificial que o espetáculo se propõe a despertar na plateia diante da piedade natural e pura, na qual Rousseau denomina no *Segundo Discurso* como virtude natural, um impulso ou disposição “impensada” que no estado de natureza direciona os homens a se compadecerem e a preservarem a vida uns dos outros. Para o filósofo, a piedade natural é um atributo tão louvável que é capaz de ser testemunhado até nas espécies de animais. Nas palavras do cidadão de Genebra, “um animal não passa sem inquietação ao lado de um animal morto de sua espécie; há até alguns que lhes dão uma espécie de sepultura, e os tristes mugidos do gado ao entrar em um matadouro anunciam a impressão que recebe do horrível espetáculo que o impressiona” (ROUSSEAU, 1999, p. 190). Tal como esses seres vivos, os homens também são capazes de se inclinarem para a piedade natural, sendo ela capaz de abrolhar virtudes como a benevolência, compaixão e a amizade, proporcionando a preservação da humanidade e o convívio estável entre os homens.

Imitação de homens inferiores; não, todavia, quanto a toda a espécie de vícios, mas só quanto àquela parte do torpe que é o ridículo. O ridículo é apenas certo defeito, torpeza anódina e inocente; que bem o demonstra, por exemplo, a máscara cômica, que, sendo feia e disforme, não tem expressão de dor (1991, p. 250).

Sendo a representação das ações burlescas do ser humano, Rousseau vai delinear sua crítica à comédia clássica francesa e ao principal poeta cômico, Molière. Rousseau não nega a genialidade do poeta, mas pontua que ele “desdenha” das boas ações que são capazes de demonstrar as virtudes humanas. As personagens do bem, na comédia de Molière, são ridicularizadas e as personagens más ganham maior projeção e destaque em suas peças. Em suma, “em suas comédias, as pessoas de bem são apenas tagarelas, os maus são pessoas de ação que na maioria dos casos, são coroadas com brilhantes êxitos” (ROUSSEAU, 1993, p. 54).

O teatro cômico de Molière estimula o seu público a glorificar o feito mais abominável de um ser humano como também a desdenhar da posição da personagem que se apresenta com uma conduta justa. É por isso que Rousseau descreve o teatro de Molière como uma escola de “maus costumes”, levando o público a zombar da virtude. Mesmo que Molière tenha tentado espelhar a plateia para a afabilidade através de *O misantropo*, um de seus trabalhos mais famosos, o poeta cômico está incitando aqueles que assistem as suas peças a saírem do teatro para praticarem boas ações por conveniência e não por amor ao bem. Um verdadeiro simulacro de benevolência.

O amor é certamente o grande escopo de diversas comédias modernas, segundo o filósofo. Curiosamente é com a entrada do amor no espetáculo que as atrizes ganham maior importância no desenrolar da trama. Mas Rousseau se preocupa justamente com o desempenho da comediante, e em especial de sua pintura bordada no teatro. Rousseau atenta para o fato de que as atrizes pintam o quadro das mulheres mais virtuosas possíveis, o que representa um erro, pois estimulam os homens, em especial os jovens a se colocarem no encargo de procurá-la na vida real:

O mais encantador objeto da Natureza, o mais capaz de comover um coração sensível e de levá-lo ao bem é, confesso, uma mulher amável e virtuosa; mas onde se esconde esse objeto celeste? Não é muito cruel contemplá-lo com tanto prazer no teatro, para encontrar outro muito diferente na sociedade? No entanto, o quadro sedutor tem seu efeito. O encantamento causado por esses prodígios de sabedoria beneficia as mulheres sem honra. Se um rapaz só tiver visto o mundo no palco, o primeiro meio que se lhe oferece para alcançar a virtude é procurar uma amante que o leve até ela, na esperança de encontrar uma *Constância* ou pelo menos *Cénie*. É assim que, confiando num modelo imaginário, num ar modesto e tocante, numa doçura imitada *nescius aura*

fallacis, o jovem insensato corre à sua perda, pensando se tornar sábio (ROUSSEAU, 1993, p. 65).

Na comédia, são as atrizes que jogam as cartas na mesa e ditam as regras. Rousseau está criticando esta “ascensão negativa” da mulher no teatro, pois subordina o homem aos seus interesses. Nas palavras do filósofo de Genebra, as comediantes “esmagam nosso sexo com seus próprios talentos, e os imbecis espectadores vão direto aprender das mulheres o que tiveram o cuidado de lhes ditar. (...) Vede a maior parte das peças modernas: é sempre uma mulher que sabe tudo, que ensina tudo aos homens”. (1993, p. 66)

Destaca-se *n’A Carta*, a atenção de Rousseau pela imagem representada dos homens mais velhos nas tragédias e nas comédias. Rousseau pontua que em ambos os gêneros, os idosos sempre arcam com os piores postos. Pelo lado da comédia representam personagens insuportáveis e pelo lado da tragédia representam os vilões ou criaturas tiranas recheadas de maldade. Rousseau, contra essa imagem retratada da velhice no teatro demonstra preocupação com os efeitos que isso pode gerar no público já que o sentimento de desgosto e aversão pelos mais velhos, originado no teatro motivaria sua prática na vida real. O descaso e a falta de respeito com os velhos poderiam desencadear num cenário de total indiferença com eles.

O luxo e o consumo são outros temas levantados por Rousseau em sua obra. É na representação teatral que os habitantes de uma cidade simples, que não aspiram ao desejo por vestimentas caras, perfumes e joias podem tomar o gosto pela ostentação e luxúria. A postura luxuosa do comediante, o cenário dos espetáculos e seu pomposo vestuário pode fazer com que homens e mulheres queiram se vestir de maneira parecida com os atores e as atrizes. Para Rousseau:

Não é só a frequência dos comediantes, mas a do teatro que pode trazer esse gosto pelo aparato e pelos enfeites dos atores. Não tivesse ele o efeito de interromper em certas horas o curso dos negócios civis e domésticos e de oferecer um apoio seguro à ociosidade, não é possível que a comodidade de ir todos os dias regularmente no mesmo lugar, esquecer-se de si mesmo e ocupar-se de objetos estranhos, não dê ao cidadão outros hábitos e não forme outros costumes; mas essas mudanças serão vantajosas ou nocivas? (ROUSSEAU, 1993, p. 73).

O filósofo está preocupado com os novos costumes e hábitos que um povo pode adquirir com um teatro que chega a uma cidade. Numa cidade pequena a notícia logo se espalha e sendo uma novidade, acarretará um bom público, curioso no início. Mas e depois? O que poderá acontecer? Em uma pequena pátria o que movimenta o povo, segundo o filósofo genebrino é a dedicação ao trabalho. Mas, com a instalação de um teatro, a sua população pode

começar a se apaixonar pelo lazer proporcionado pelo espetáculo, desencadeando em um cenário de ociosidade, atrapalhando no movimento da economia e riquezas da região. Uma cidade recheada de habitantes ociosos e preguiçosos tende a cair em declínio. É por isso que Rousseau, em um momento de reminiscência, lembra-se em sua *Carta* da cidade de Neuchâtel e de sua estadia na cidade. Nesta pequena localidade, todos os habitantes eram irmãos, dispostos a ajudar uns aos outros. O filósofo elogia a maneira como aquela comunidade se comportava. Para ele, a simplicidade e a forma como se esforçavam para aprender diversos ofícios e artes entre elas a música eram qualidades louváveis, reforçando o entusiasmo do filósofo ao falar dos habitantes de Neuchâtel.

Mas, se acaso essa pequena cidade fosse tomada pelos espetáculos? O filósofo enumera pelo menos cinco consequências que um espetáculo pode causar em uma pequena cidade: 1) Diminuição do trabalho; 2) aumento das despesas (compra dos ingressos e roupas para ir ao espetáculo); 3) Diminuição das vendas; 4) Criação de impostos (pois o espetáculo se tornaria assíduo na cidade e no inverno teria de ser aberto. Portanto, seriam necessários novos investimentos para que se construíssem uma estrutura favorável para nessa época do ano. Resultado: mais despesas e aumento dos impostos); 5) Por fim, a introdução ao luxo, como já havia sido exposto anteriormente.

Sobre o comediante, é notável a crítica do filósofo Genebrino em relação ao seu labor. Rousseau reflete sobre a personalidade do comediante. O comediante é aquele que se encontra em “uma condição de licenciosidade e maus costumes” (ROUSSEAU, 1993, p. 88). Rousseau define o que é o comediante e a ocupação que ele designa:

Que é o talento do comediante? A arte de imitar, de adotar um caráter diferente do que se tem, de parecer diferente do que se é, de se apaixonar com serenidade, de dizer coisas diferentes das que se pensam com tanta naturalidade como se realmente fossem pensadas, e enfim, de esquecer seu próprio lugar, de tanto tomar o de outro. Que é a profissão do comediante? Um ofício pelo qual ele se dá como espetáculo em troca de dinheiro, se submete à ignomínia e às afrontas de que se compra o direito de lhe fazer, e põe publicamente sua pessoa à venda. (...) Sem dúvida é um grande mal ver tantos celerados na vida real fazerem papéis de homens de bem; mas haverá algo de mais odioso, de mais chocante, de mais covarde, do que um homem de bem fazendo na comédia o papel de celerado, empregando todo o seu talento para ressaltar máximas criminosas, que horrorizam a ele mesmo? (ROUSSEAU, 1993, p. 93).

A atuação é a maneira pela qual ganha o seu sustento. Este homem, segundo o filósofo se rebaixa a ações ridículas. Logo, como poderia o comediante despertar boas impressões em seu público como d’Alembert sublinha em seu verbete? Mesmo com leis que supervisionassem

sua conduta como sugere o Enciclopedista, este indivíduo ainda assim, seria uma ameaça para uma cidade como Genebra, pois “um comediante no palco, exibindo sentimentos diferentes dos seus, dizendo apenas o que lhe fazem dizer, anula-se com seu herói” (ROUSSEAU, 1993, p. 93). O comediante não possui compromisso com a fala ou papel que está encenando. Encarna uma personagem, oferecendo voz e movimento a ela, sem refletir no que o seu ato pode desencadear na plateia. Por isso, a crítica de Rousseau.

Ao analisar o espetáculo e todo o seu composto, Rousseau finalmente dedica boa parte de sua reflexão para a descrição do ambiente de sua República e paralelamente expõe diversos exemplos pelos quais o espetáculo clássico francês nada convém aos hábitos de homens e mulheres de Genebra. A população de Genebra é pacífica e moralmente equilibrada. A relação desse povo com a natureza é notória quando Rousseau descreve a afinidade que o genebrino possui com o campo e todo o panorama que o envolve. O genebrino gosta de ir para o campo para caçar e fazer passeios, além de se recolher na varanda de suas casas para admirar a vista paradisíaca que ele lhe oferece. Um momento de descanso para este povo após a longa jornada de trabalho.

A instauração do espetáculo na cidade destroçaria a relação íntima que o genebrino possui com a terra. Além disso, como os espetáculos e seus comediantes poderiam ser sustentados por uma população tão pequena como a de Genebra? Sua população não passa dos 24.000 habitantes sendo que uma parcela dessa população não possui condições de arcar com as despesas de um espetáculo como enfatiza o filósofo. Outro ponto importante é a tradição religiosa que sustenta a vida do genebrino desde as suas raízes. Um espetáculo seria um verdadeiro atentado à religião da cidade. O genebrino trocaria as horas dedicadas à comunhão entre seus irmãos na Igreja para ir ao teatro com o intuito de rir e se emocionar por um senhor caduco e ridículo ou por uma donzela que luta desesperadamente pelo seu amor. Tão cedo tomá-los-ia como exemplos para imitá-los. Daí, Rousseau pergunta: “onde estará a prudente mãe que ousará levar sua filha a essa escola perigosa, e quantas mulheres respeitáveis acreditariam desonrar-se indo ao teatro?” (1993, p. 106). O apreço pela vida religiosa, o amor à cidade e aos bons costumes poderiam desaparecer com a instalação de um espetáculo de comédia na cidade.

Mesmo sendo um povo religioso que abomina o ócio e a preguiça, os genebrinos se divertem com algumas distrações e inclusive possuem instalações para isso. São nos famosos *círculos*, que os homens de Genebra se reúnem para falar sobre assuntos do cotidiano. Do mesmo modo, as mulheres se encontram umas com as outras para se distraírem. Para Rousseau,

essas formas de entretenimento em nada prejudicam uma família e a vida harmoniosa entre um casal e seus filhos.

Os círculos elogiados por Rousseau representam um momento de celebração entre os homens. Nessas ocasiões, pode haver exageros como um de seus sócios se embriagando por exemplo. Mas nada que se compare aos exageros que podem surgir de uma cena teatral. Para Rousseau, um homem pode ter atitudes excessivas em um dado momento de sua existência, mas logo retoma a consciência e sabe que passou da linha. Mas em um espetáculo teatral, o indivíduo pode não se dar conta da quantidade de vícios que está recebendo. A instauração de um teatro em Genebra seria capaz de “incendiá-la”, instaurando costumes lascivos e luxuosos, queimando os hábitos simples e virtuosos. Seria o “presente de grego” recomendado por d’Alembert, mesmo sugerindo esta recomendação na melhor das intenções. Sobre os círculos, Rousseau diz:

Conservemos, portanto, os círculos, mesmo com seus defeitos: pois esses defeitos não estão nos círculos, e sim nos homens que os compõem; e não há nada na vida social forma imaginável sob a qual esses mesmos defeitos não produzam efeitos ainda piores. Mais uma vez, não procuremos a quimera da perfeição, e sim o melhor possível de acordo com a natureza do homem e a constituição da sociedade (1993, p. 116).

Rousseau prima pela conservação dos círculos, pois percebe que com a admissão do teatro de comédia na cidade os seus fiéis frequentadores abandonariam esses clubes. Ao criticar o teatro cômico, Rousseau aponta para o largo abismo que separa o público genebrino e seu modo de ser diante do espetáculo e de seus elementos constitutivos como o enredo da trama, as roupas, personagens, etc. Se a comédia apresenta homens tão humanos e comuns, por outro lado, a tragédia é capaz de apresentar as ações dos mais corajosos heróis, príncipes e reis desafiando as intempéries da vida. Que proveito os genebrinos poderiam retirar diante dos dois gêneros? Para Rousseau, o genebrino não possui nenhuma similaridade com o rei, o príncipe ou herói encarnado na peça trágica. Também não poderia aprender com os vícios representados por um homem comum da comédia:

A tragédia representará para nós os tiranos e heróis. Que faremos com eles? Devemos ter ou tornamo-nos uns ou outros? Ela provocará em nós uma vã admiração do poder e da grandeza. De que nos serviria ela? Seremos nós maiores ou mais poderosos com isso? Que nos importa ir estudar no palco os deveres dos reis, desdenhando cumprir os nossos? A estéril admiração das virtudes do teatro nos compensará das virtudes simples e modestas que fazemos o bom cidadão? Em vez de nos curar de nossos próprios ridículos, a comédia nos trará outros: ela nos convencerá de que estamos errados ao desprezarmos vícios tão estimados em outros lugares. Por mais extravagante

que seja um marquês, trata-se afinal, de um marquês. Imagine V. Sa. Como soa esse título num país por não ter títulos de nobreza; e quem sabe quantos empregados de loja vão acreditar-se na última moda imitando os marqueses do século passado? Não vou repetir o que já disse sobre a boa-fé sempre ironizada, sobre o vício hábil sempre vencedor e sobre o exemplo contínuo dos crimes apresentados como brincadeira (ROUSSEAU, 1993, p. 121).

Rousseau reconhece a qualidade de ambos os gêneros, só desconfia da possibilidade de ambos instruírem os habitantes de Genebra para a parcimônia, questionando sua função educacional. Nesta obra, o filósofo, ainda acentua para a impossibilidade da constituição de uma tragédia de caráter genuinamente genebrino. Afinal, quais seriam as grandes figuras de Genebra que seriam retratadas? O ganancioso clã dos Duques de Sabóia? Os bispos de Genebra? Tal empreendimento se constituiria como uma tarefa trabalhosa e incerta em relação a tentativa de agradar o povo genebrino.

Genebra não precisa dos majestosos espetáculos modernos, já possui os seus e estes agradam completamente o seu povo, reunindo o amor à cultura, a pátria e ao próximo. São as chamadas festas cívicas, onde o “o genebrino fica irreconhecível: já não é aquele povo bem-comportado que não afasta de suas regras econômicas; já não é aquele demorado raciocinador que pesa tudo na balança do juízo, até a da brincadeira” (ROUSSEAU, 1993, p. 129). O espetáculo da República é um grande festejo onde o seu povo se expressa de forma natural e conforme o filósofo, o público é espectador e ator ao mesmo tempo. Todos os habitantes de Genebra, independente de suas posições sociais se fundem em uma unidade para desfrutar da magia desse grande ritual. É por isso que para Rousseau, a festa cívica genebrina consegue se aproximar, mesmo que de forma discreta das celebrações espartanas tão elogiadas pelo pensador, pois era em Esparta que “tudo era prazer e espetáculo, era lá que os mais rudes trabalhos eram considerados recreações, e que os menores lazeres criavam uma instrução pública” (ROUSSEAU, 1993, p. 134). Era neste tipo de festa que o espartano honrava a sua pátria e demonstrava o amor pela cidade e o orgulho em ter nascido nela. Os mais jovens se espelhavam nesse preceito e continuava uma tradição. Daí o elogio de Rousseau.

Toda civilização possui os seus ritos populares e suas festas. Para o filósofo é possível encontrar ao redor do mundo uma gama de espetáculos dos mais diversos. Os gregos se encantavam com suas tragédias, os espartanos possuíam suas festas e os genebrinos contemplavam suas festas cívicas. É importante reiterar que Rousseau vai desconfiar que o espetáculo pudesse educar, e instruir o homem para a bondade natural entre outras virtudes. Não vai ser pelo teatro que o homem será instruído para a civilidade.

Como indica Franklin de Matos, Rousseau não está apenas atacando o estimado filósofo d'Alembert, mas principalmente Voltaire que nutria uma enorme vontade de instaurar o teatro aristocrata francês na cidade do filósofo genebrino. É importante frisar que a sugestão de um espetáculo em Genebra está muito mais ligada a um desejo do filósofo Voltaire do que de d'Alembert:

Em 1757, no mesmo ano em que Diderot iniciou sua campanha pela renovação do teatro, d'Alembert escreveu para o sétimo volume da *Encyclopédie* um verbete intitulado 'Genebra'. Neste artigo, em nome dos 'bons costumes' e do 'progresso das artes', exortava os genebrinos a reverem a decisão que proibia a instalação do teatro de comédia na cidade. Jean-Jacques Rousseau, cidadão de Genebra, achou que atrás de d'Alembert se escondia Voltaire, que já algum tempo procurava burlar as leis genebrinas relativas ao teatro. Quem diz Voltaire, diz teatro aristocrático francês... Inquieto com os valores da monarquia francesa introduzidos em Genebra, Rousseau reagiu e no ano seguinte, publicou a *Carta a d'Alembert* (MATOS, 2001, p. 174).

A recomendação de um espetáculo no verbete para Genebra e a publicação da *carta a D'alembert*, possui ligações diretas com um homem: Voltaire e o seu desejo de expandir suas peças teatrais pela cidade Genebra. É por isso que Rousseau atacou aqueles que partilhavam das mesmas ambições do filósofo francês em relação ao teatro. Segundo Matos:

Rousseau já atacara a mitologia das luzes no seu caro pressuposto: negara que o progresso das ciências e das artes levasse ao aperfeiçoamento moral do homem. Na *Carta*, integrando em tal perspectiva o caso particular do teatro e a sugestão de introduzi-lo em Genebra, Rousseau acredita provar que é ilusória a pretensão de atribuir um poder pedagógico ao espetáculo (2001, p. 175).

Embora Rousseau não cite em nenhum momento o seu nome na *Carta*, o filósofo de Genebra também está se contrapondo a Diderot e o novo estilo teatral criado pelo enciclopedista, o gênero sério, destinado para o público burguês. Bento Prado Júnior nos informa que:

Rousseau escreveu a *Carta d'Alembert* tendo pleno conhecimento da nova teoria teatral de Diderot – cuja importância nunca foi ignorada por seus contemporâneos a exemplo de Lessing, que nele enxerga o filósofo mais profundo, depois de Aristóteles, a tratar do teatro. De fato, encontramos novamente na *Carta a d'Alembert*, os sinais de uma leitura atenta dos *Entretiens sur Le fils naturel* e, se a ruptura marca o limite de uma troca viva de ideias entre Jean-Jacques e Diderot, a referência recíproca jamais desaparece e nos escritos posteriores de Diderot fica muitas vezes evidente o esforço em responder a *Carta a d'Alembert* (2008, p. 273).

O gênero sério de Diderot sintetiza os caracteres da tragédia e da comédia clássica, adequando-os para o público alvo do filósofo iluminista. Com o seu gênero teatral, Diderot queria estimular o indivíduo a colher as boas impressões da cena, fosse por meio da representação de vícios e atitudes torpes, buscando o distanciamento das paixões, assim como aprender com a demonstração de feitos memoráveis apresentados pelo ator, espelhando-se na representação da virtude. Carlson enfatiza que:

Moralidade e verossimilhança seriam mais bem pintadas, sugere Diderot por um novo gênero a meio caminho entre a comédia e a tragédia, o *genre sérieux* [gênero sério], que pintaria as paixões e circunstâncias da vida doméstica diária. O novo gênero requereria também novos assuntos: suas peças se baseariam não nas peculiaridades de um personagem individual, mas em papéis sociais e famílias – as preocupações da nova classe média. O homem de negócios, o político, o cidadão, o administrador público, o marido, o irmão ou a irmã e o pai de família poderiam agora servir como centro de um drama (1997, p. 149).

A intenção de Diderot parece ser positiva, pois o enciclopedista quer instruir uma classe social em ascensão econômica que buscava participação efetiva não apenas no cenário político francês, como também em seu cenário cultural. D'Alembert sugere a instalação de casas de Comédia em Genebra, movido pela influência e forte amizade que nutria por Voltaire³. Mas por admirar a cultura de seu povo, por preservar a harmonia que há entre Genebra com sua política e economia é que Rousseau desaprova essa proposta. A *Carta a d'Alembert* é uma dessas obras que demonstram a preocupação de um pensador com a cultura de seu Estado anunciando alguns dos efeitos negativos que a cultura iluminista⁴ poderia ocasionar na relação homem e mundo como a perda de suas raízes regionais e a ruptura com a natureza. É por isso que esta obra chocou os grandes filósofos e redatores da *Encyclopédie* pela forma como

³ Segundo Franklin de Mattos (1993, p. 174), Rousseau percebe que D'Alembert, ao sugerir que os genebrinos repensassem a lei que proibia a instauração de casas de espetáculos na cidade está sendo influenciado pelas ideias do patriarca da enciclopédia, que alimentava o desejo de apresentar o seu teatro aristocrata francês para a República de Genebra.

⁴ Ao qualificarem o teatro como um empreendimento benéfico e necessário para elevar o homem ao status de erudição e aperfeiçoamento moral e cívico, os enciclopedistas colocavam o espetáculo acima do homem e a relação com a cultura e local em que está inserido. Daí, Franklin de Matos salienta a importância da *Carta*, pois a obra de Rousseau consegue comprovar que o espetáculo não pode ser bom ou mau em um plano ontológico, nem pode ser apresentado de maneira única para todas as culturas, inviabilizando a tendência etnocentrismo dos filósofos iluministas. Para Rousseau, há diversas cenas teatrais, muitas em conformidade com a cultura e o gosto de determinada civilização. O espetáculo não deve possuir o objetivo de modificar o comportamento de um povo. Nas palavras de Matos (1993, p. 175), “o teatro não tem o poder de alterar os costumes. Se pretende agradar, terá de segui-los, abdicando de qualquer objetivo pedagógico; se quiser corrigi-los, aborrecerá o público, renunciando à diversão e arriscando a própria sobrevivência”. Fato é que Rousseau, ao levantar a crítica ao espetáculo teatral e sua suposta finalidade educativa, acaba frustrando as ambições de enciclopedistas como Voltaire, que possuía o desejo de fundar uma casa de espetáculos em Genebra e de Diderot, interessado em estabelecer o seu novo gênero dramático na cena teatral do séc. XVIII, na tentativa de modernizar o espetáculo.

Rousseau critica os gêneros clássicos criados pelos gregos além de anunciar o comprometimento de um filósofo por sua pátria.

4 Considerações Finais

Através desse artigo, buscou-se refletir acerca da análise de Rousseau sobre os efeitos que a cena teatral pode despertar em um público, através da sua crítica levantada na *Carta a d'Alembert*. Contra o verbete escrito por d'Alembert, Rousseau procurou desconstruir a imagem de que o espetáculo poderia transformar a vida de homens e mulheres para melhor, conduzindo-os a virtude. Para o filósofo, o espetáculo deve possuir o objetivo de agradar o seu público, e não de educá-lo. Ao levantar essa crítica, Rousseau informa que o teatro ao invés de melhorar, pode corromper a natureza do homem, germinando no âmago de sua existência, novos costumes e práticas, além de inclinar os mais propensos ao vício e a degeneração.

Curiosamente, Rousseau também demonstra o apreço e a preservação pela República de Genebra: Pátria de população pequena, de economia regular, mas que segundo o filósofo é capaz de despertar inveja em muitas das grandes nações da Europa, por sua riqueza natural e pela conduta de seu povo, que estima o trabalho e ignora os vícios. Os costumes do povo de Genebra são os mais saudáveis e admiráveis e Rousseau prima por tal preservação.

Daí a *Carta a d'Alembert* não só levanta a crítica do filósofo aos espetáculos, como anuncia a tendência etnocêntrica dos filósofos iluministas no trato com sociedades que não estão familiarizadas com a cultura do letramento aos moldes do iluminismo. Em tempos de globalização e estudos culturais, além de novas tendências que surgem na pós-modernidade como o *multi-culturalismo* de estudiosos como Stuart Hall, Rousseau conjectura reflexões sobre a forma como o progresso iluminista, ao tentar conduzir o ser humano ao aprimoramento de suas habilidades e a uma melhor convivência em sociedade, possa acarretar em perdas irreparáveis no que indica as práticas tradicionais de sua cidade além do conhecimento dos mitos e lendas que fundam seu estado, na tentativa de vivenciar os hábitos e a cultura em geral de uma nação dominante e influente. A globalização é um acontecimento capaz de proporcionar este resultado, e caso Rousseau estivesse entre nós, “provavelmente” não concordaria com alguns dos resultados provenientes deste fenômeno.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Os pensadores.
- CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade**. Tradução: Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo, Fundação Editora UNESP, 1997.
- MATOS, Franklin de. **O filósofo e o Comediante: Ensaio sobre literatura e filosofia na Ilustração**. Prefácio de Bento Prado Júnior. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- PRADO JÚNIOR, Bento. **A Retórica de Rousseau e outros Ensaio**. Tradução: Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- PISSARRA, Maria Constança Peres. A República Genebrina. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques; **Cartas escritas da montanha**. Tradução e notas: Maria Constança Peres Pissarra, et al. São Paulo: EDUC: UNESP, 2006, p. 11-67.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Carta a D'Alembert sobre os espetáculos**. Tradução: Roberto Leal Ferreira Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- _____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Maria Ernantina Galvão. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Júlia ou a Nova Heloísa**. Tradução: Fúlvia Moretto. Campinas – São Paulo: HUCITEC, 1994.

A EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS DO JOVEM NIETZSCHE

Cláudia Cristiane Levandoski¹

Fabrcio Fonseca Machado²

RESUMO

Neste artigo, analisaremos a educação nos escritos do jovem Nietzsche. Suas ideias pedagógicas não tem sido muito recorrentes no meio acadmico, daí a importância em estudá-las. Nosso ponto de partida reside nas conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino (1872)* e na *Terceira consideração extemporânea: Schopenhauer como educador (1874)*. Esse primeiro período da produção intelectual de Nietzsche apresenta um ponto de vista bastante peculiar e atual sobre a educação. Nietzsche, num plano geral, condenou com veemência Sócrates e Platão, por terem instaurado na civilização ocidental a racionalidade argumentativa, e pelo fato de Platão ter sugerido o “mundo das ideias”, ilusório, tendência amplamente absorvida pelo Cristianismo, que prega uma moral de rebanho, que enaltece valores antinaturais, contrários à vida. Em termos educacionais, é preciso interpretá-lo e entendê-lo de maneira sistemática, relacionando conceitos como educação, cultura, Estado, ciência etc. O autor insiste no aprendizado da língua materna, da leitura, no cultivo de si próprio. Assim  possível cada um “tornar-se aquilo que é”. Assim  possível o nascimento do gênio, da exceção, que deve ser, diz ele, o fim último da educação e da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura; Gnio; Nietzsche.

EDUCATION IN THE WRITINGS OF YOUNG NIETZSCHE

ABSTRACT

In this article, we will reflect on education in the writings of the young Nietzsche. His pedagogical ideas have not been very recurring in the academic environment, consequently the importance of studying them. Our starting point lies in the conferences *On the future of our educational institutions (1872)* and in the *Third extemporaneous consideration: Schopenhauer as educator (1874)*. This first period of Nietzsche’s intellectual production presents a rather peculiar and current point of view on education. Nietzsche vehemently condemned Socrates and Plato, for having instituted in Western civilization the argumentative rationality. Nietzsche didn’t agreed with the fact that Plato has suggested the “world of ideas”, illusory, tendency widely absorbed by Christianity, which preaches a heard morale, which extols unnatural values, contrary to life. In educational terms, it is necessary to interpret and understand it in a systematic way, relating concepts such as Education, Culture, State, Science, etc. The author insists on learning the mother tongue, reading and self-cultivation. So it is possible to each one “becomes

¹ Licenciada em Pedagogia (UNISUL-SC), Mestre em Ciências da Linguagem (UNISUL-SC) e Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNISUL-SC). Professora da UNIASSELVI-SC e da UNOPAR-PR.

² Bacharel e Licenciado em Filosofia pela UNISUL-SC e UNIASSELVI-SC, respectivamente; Bacharel em Direito pela UFPEL-RS; Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia; Servidor público do estado do RS.

what it is". The birth of the genie, of the exception, which must be, he says, the ultimate end of education and culture will be possible as well.

KEYWORDS: Education; Culture; Genie; Nietzsche.

1 Introdução

Poucos pensadores, como Nietzsche, ousaram tanto e foram tão longe no julgamento destemido da cultura de uma época. Para compreender o projeto educativo do seu primeiro período, é conveniente relacionarmos educação, cultura, Estado, ciência e outros temas conexos. Suas ideias pedagógicas foram desenvolvidas, sobretudo, na primeira fase do seu pensamento, quando da aparição das conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino (1872)*, bem como da *Terceira consideração extemporânea: Schopenhauer como educador (1874)*. A escolha desse recorte temporal justifica-se na medida em que, nesses escritos, encontra-se a maior parte da reflexão nietzschiana sobre educação, ainda que não a sua totalidade.

Na presente investigação, nosso escopo é suscitar, primeiro, mas de maneira genérica, alguns traços fundamentais do pensamento filosófico de Nietzsche, para em seguida adentrarmos com mais nitidez no ideário educacional da sua primeira fase. Para uma tarefa como essa, nunca é demais lembrar que há sempre um grande risco em expormos o pensamento nietzschiano. Sua obra, para uns, pode parecer contraditória, assistemática. Por outro lado, interpretá-lo significa interpretar a nós mesmos, significa questionar as profundezas da nossa existência, naquilo de mais nobre, naquilo de mais vil que há.

Suas considerações pedagógicas, da mesma forma, também precisam ser problematizadas, não podemos desprezá-las, visto que, para ele, a educação é assunto “[...] tão sério, tão importante e, num certo sentido, tão perturbador, que eu próprio, como vocês, me voltaria de boa-vontade para o primeiro que me promettesse ensinar algo a respeito disso [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 56).

Primeiramente, entretanto, é necessário preparar o terreno sobre o qual queremos caminhar. Analisemos sucintamente algumas noções do filósofo alemão.

2 Aspectos básicos da filosofia de Nietzsche

Para entender melhor o projeto educativo nietzschiano, supomos necessárias as considerações preliminares que se seguem, atinentes ao pensamento filosófico do autor.

Nietzsche foi um pensador desconcertante, polêmico e mordaz: uma mente genuína. A princípio, seu pensamento recebeu forte influência de Schopenhauer, com quem mais tarde rompeu, negando-lhe, sobretudo, o niilismo, em prol de uma filosofia afirmativa da vida. Assim, dedicou-se ao estudo dos mais variados assuntos: moral, razão, religião, tragédia, arte etc. A esses temas, imprimiu uma abordagem totalmente inovadora em relação a conceitos tradicionalmente estabelecidos e com os quais estamos habituados a operar.

Em *Ecce homo* (1888), sua curiosa autobiografia, onde realiza, dentre outros, uma autointerpretação de sua produção intelectual, Nietzsche assim descreve a importância da sua primeira obra, *O nascimento da tragédia* (1872):

As duas decisivas *novidades* do livro são, primeiro, a compreensão do fenômeno *dionisíaco* nos gregos – oferece a primeira psicologia dele, enxerga nele a raiz única de toda a arte grega. Segundo, a compreensão do socratismo: Sócrates pela primeira vez reconhecido como instrumento da dissolução grega, como típico *décadent*. ‘Racionalidade’ *contra* instinto. A ‘racionalidade’ a todo preço como força perigosa, solapadora da vida! – Profundo e hostil silêncio sobre o cristianismo em todo o livro. Ele não é apolíneo nem dionisíaco; *nega* todos os valores *estéticos* – os únicos valores que o *Nascimento da tragédia* reconhece: o cristianismo é niilista no mais profundo sentido, enquanto no símbolo dionisíaco é alcançado o limite último da *afirmação* (NIETZSCHE, 2008, p. 60, grifos do autor³).

Para Nietzsche, o ápice da Grécia Antiga estava no tensionamento entre os princípios apolíneo e dionisíaco: Apolo, que representava a clareza, a ordem, e Dioniso, divindade da exuberância e da música. Essa especulação, acerca dos espíritos apolíneo e dionisíaco, constante em sua primeira obra, será figura recorrente na produção filosófica da juventude de Nietzsche. Acusava Sócrates e Platão de os terem separado, em nome da racionalidade estrita.

Nesse sentido, também, a dura crítica do autor ao dualismo socrático-platônico, que dividiu o mundo em mundo “aparente”, o mundo dos sentidos, e um mundo “real”, imutável, atingível através do intelecto. Para Platão, o mundo que percebemos pelos sentidos não é o mundo verdadeiro, senão sombra das formas perfeitas de outro mundo.

Tal metafísica apresenta profundas consequências para o nosso entendimento de mundo, para a nossa civilização, porque essa tendência de dividir o mundo foi amplamente

³ Neste texto, sempre que houver destaque dentro das citações, em todas elas estaremos diante de grifo (s) do autor.

acolhida pelo Cristianismo. Para Nietzsche, a associação entre a filosofia ontológica de Platão e a moral cristã é deveras evidente. O Cristianismo sugere o mundo futuro dos céus, no além, um mundo perfeito, a quem é virtuoso, bom, e considera o mundo atual, no qual vivemos, um mundo irrelevante, sem importância.

A esse respeito, ainda em *Ecce homo*, especificamente no último capítulo, *Por que sou um destino*, Nietzsche (2008, p. 109) discorre que

Inventada a noção de ‘além’, ‘mundo verdadeiro’, para desvalorizar o *único* mundo que existe – para não deixar à nossa realidade terrena nenhum fim, nenhuma razão, nenhuma tarefa! A noção de ‘alma’, ‘espírito’, por fim ‘alma imortal’, inventada para desprezar o corpo, torná-lo doente – ‘santo’ –, para tratar com terrível frivolidade todas as coisas que na vida merecem seriedade, as questões de alimentação, habitação, dieta espiritual, assistência a doentes, limpeza, clima! Em lugar da saúde a ‘salvação da alma’ – isto é, uma *folie circulaire* [loucura circular] entre convulsões da penitência e histeria de redenção! A noção de ‘pecado’ inventada juntamente com o seu instrumento de tortura, a noção de ‘livre-arbítrio’, para confundir os instintos, para fazer da desconfiança frente aos instintos uma segunda natureza! Na noção de ‘desinteressado’, de ‘negador de si mesmo’, a verdadeira marca de *décadence*, a *sedução* do nocivo, a *incapacidade* de encontrar o próprio proveito, a autodestruição, convertidos no signo de valor absolutamente, no ‘dever’, na ‘santidade’, no ‘divino’ no homem! Por fim – é o mais terrível – na noção do homem *bom* a defesa de tudo o que é fraco, doente, malgrado, que sofre de si mesmo, tudo o que *deve perecer* –, contrariada a lei da *seleção*, tornada um ideal a oposição ao homem orgulhoso, que vingou, que diz Sim, que está seguro, que dá garantia do futuro – este chama-se agora o *mau...* E nisso tudo acreditou-se *como moral!* *Écrasez l’infâme!*

Com isso, a filosofia socrático-platônica, consoante Nietzsche, nos conduz a uma maneira de pensar precipuamente aniquiladora, contrária à vida. A moral cristã, que enaltece valores como, por exemplo, a humildade, a mansidão, a caridade, é uma moral que nega fundamentalmente as forças vitais da natureza, os sentidos, pois anula o homem, reprime-o, que se mantém passivo, conformado, resignado. O Cristianismo, para ele, levou o homem a ressentir-se, a desdenhar-se, e transformou o mundo verdadeiro em mera fábula.

Toda essa crítica de Nietzsche, mais tarde, desembocaria, grosso modo, na famosa sentença “Deus está morto” (*Gott ist tot*). A morte de Deus, em Nietzsche, não significa, evidentemente, apenas a morte de uma entidade ultramundana, de uma deidade, mas a morte de todos os valores que herdamos e que servem de fundamento para a nossa vida. É um acontecimento que pretende libertar o homem do apego histórico ao sobrenatural, metafísico, que ele próprio havia criado. Por consequência, é a libertação do homem da moral dos escravos, dos ressentidos, cujos valores nobres são a humildade, a compaixão, a piedade, valores antinaturais, opressores da vida. É a libertação do homem, em suma, da moral cristã.

Com essa ruptura metafísica, enaltecendo agora os valores terrenos, abre-se espaço para o surgimento do além-do-homem (*Übermensch*), quer dizer, de um homem capaz de criar um novo sentido para a Terra. Trata-se daquele que assumiu sua finitude e que por isso liberta-se do futuro, do além. O além-do-homem é o homem que superou a si mesmo, que realizou o supremo propósito de “tornar-se aquilo que se é”.

Em linhas gerais, esses postulados demonstram uma noção geral acerca do pensamento filosófico nietzschiano, ainda que introdutoriamente. Entraremos, agora, na questão principal do nosso trabalho. Vejamos, primeiro, a crítica de Nietzsche à educação e à cultura do seu tempo.

3 A crítica da educação e da cultura

Pelo exposto até aqui, podemos perceber que o pensamento de Nietzsche, como um todo, é uma grande crítica à cultura e à moralidade do seu tempo. Essa reprovação, olhando mais de perto, está imbricada com a crítica do autor a outras categorias correlatas: educação, Estado, ciência etc. Passemos a examiná-las, portanto, tendo como ponto de partida tanto as conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino (1872)* como a *Terceira consideração extemporânea (1874)*.

Acerca desses escritos, Melo Sobrinho (2007, p. 8) esclarece que

Se, por um lado, nas Conferências proferidas na Basileia ele aponta os objetivos, os métodos, os conteúdos e as formas da educação dos jovens, considerando especificamente as relações didáticas entre professor e aluno, por outro lado, na III Intempestiva ele indica e reforça a função estratégica da filosofia e da exemplaridade dos ‘homens superiores’ em tudo que diz respeito à educação intelectual e moral dos indivíduos. Nos dois escritos, a educação, a cultura e a filosofia são referidas diretamente à natureza como suas determinações; nesse sentido, é através delas que a natureza busca sua realização, seu cumprimento e sua redenção.

Para o jovem Nietzsche, em primeiro lugar, a cultura tornou-se ambiciosa, lucrável, mero objeto de relações mercantis, submetida às leis da compra e venda. Ela passou a ser avaliada pelo critério do consumo, sendo utilitária, efêmera, rasa. Nesse sentido, acusa os que fomentam essa lógica de “filisteus da cultura” (*Bildungsphilister*), ou seja, alguém limitado, vulgar, em que predomina a estreiteza espiritual.

Numa das passagens da *Terceira extemporânea*, ele adverte sobre o tema:

[...] A verdadeira tarefa da cultura seria então criar homens tão ‘correntes’ quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de uma ‘moeda corrente’. Quanto mais houvesse homens correntes, mais um povo seria feliz; e o propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar ‘corrente’, formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e lucro (NIETZSCHE, 2007, p. 62).

Outra grande desaprovação de Nietzsche direciona-se ao Estado, ou melhor, aos riscos de um ensino submetido à sua ideologia. Ele insiste que cultura e Estado não podem habitar o mesmo campo. Mais que isso, que ambos são inclusive inconciliáveis, inimigos, antagônicos: “[...] Por mais que o Estado enfatize o que faz de meritório pela cultura, ele a promove para se promover e não concebe nenhum alvo que seja superior ao seu bem e à sua existência” (NIETZSCHE, 1978, p. 76).

O Estado, na realidade, teria interesse

[...] na universalização da educação e da formação geral, assim como na difusão de conteúdos e saberes úteis à sua organização. Isso acarretaria o enfraquecimento da cultura, à medida que ela se torna subserviente aos fins do Estado (ARALDI, 2008, p. 85).

Para o filósofo alemão, o governo atua sob a máscara de mentor da cultura, quando, em verdade, busca apenas o seu próprio interesse.

Nessa mesma senda, outra questão trazida por ele diz respeito ao patriotismo, que, na verdade, inflama o ódio do povo. Aos poucos, ele perdera totalmente sua simpatia por Bismarck e pela guerra. Alertava para o fato de não confundirmos a grandeza de um povo com seus êxitos em campo de batalha, não confundirmos “[...] o ‘autêntico espírito alemão’ com as glórias militares dos exércitos prussianos” (MARTON, 2008, p. 31).

Já no *Primeiro Prefácio* para a edição das conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche discorreu que havia duas tendências a minar a educação: uma ampliativa e outra restritiva. Acompanhem, nas palavras dele:

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino, originariamente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*. De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como uma serva de outra forma de vida, especialmente aquela do Estado (NIETZSCHE, 2007, p. 53).

A primeira delas, a tendência de ampliação máxima, preconiza que deveria ser difundido tanto conhecimento e cultura quanto possíveis. Essa vertente, segundo Dias (2003, p. 90), “[...] pretende que o direito à cultura seja acessível a todos, e exige que para isso seja seguido o dogma da economia política”. Isto é, seria algo como a popularização do conhecimento, sua massificação. Por outro lado, existe também uma tendência de redução, restrição da cultura, cujos propósitos são que os indivíduos se transformem em devotos do Estado, que o defendam acima de tudo.

Essas duas tendências, segundo ele, encontram-se em pleno acordo com a cultura jornalística. É o que ele constata já na *Primeira Conferência*, pela boca do companheiro do filósofo:

O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências [...]; o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia habitualmente nesta trama de cola viscosa que cimenta as juntas de todas as formas de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes, de todas as ciências. É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual [...] (NIETZSCHE, 2007, p. 65).

O jornalismo é a confluência, a coroação da incultura propagada nos estabelecimentos de ensino. A cultura jornalística encarrega-se de substituir a verdadeira cultura. O jornalista, para Nietzsche, é o mestre do instante, da superficialidade, da moda. É o profissional que, ao reduzir tudo a um denominador comum, atropela o conhecimento, a cultura elevada, o espírito de um povo.

O filósofo germânico, outrossim, não economiza críticas aos estabelecimentos secundaristas e universitários de seu tempo. No ensino secundário, por exemplo, ele condena a instrução puramente prática, científica, que enfatiza o culto ao passado, em detrimento do cultivo da língua, da cultura e de uma formação humanística. Nas universidades, além desses aspectos, também critica a tão propalada autonomia, a liberdade acadêmica.

A universidade, para Nietzsche, vive da ilusão de uma liberdade e de uma autonomia que não existem. Os estudantes estão jogados à própria sorte, em face da ambiguidade da existência. São incapazes de superar a si próprios, estão inaptos para a cultura. A autonomia universitária está tolhida pela tendência histórico-científica, tecnicista, profissionalizante, tudo sob a égide do Estado. A universidade/Estado tão somente prepara o indivíduo para um ofício, transforma-o num servidor eficiente, num estrito cumpridor de lei e dedicado executor de deveres.

Quer dizer,

“[...] muitas mudanças dos nossos estabelecimentos de ensino, que a nossa época se permitiu para torná-los ‘atuais’, são em boa parte aspectos falhos e errâncias em relação à tendência sublime que originariamente presidiu sua fundação [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 51).

Em razão disso, seria preciso, “[...] sem dúvida, uma meditação totalmente insólita para desviar o olhar dos atuais estabelecimentos de educação e voltá-lo em direção a instituições completamente estranhas e de outra espécie [...]” (NIETZSCHE, 1978, p. 76).

Para Melo Sobrinho (2007, p. 8), Nietzsche

[...] via na cultura e nos valores da modernidade o coroamento da mediocridade e da barbárie, cujo efeito na esfera da educação acabava por conservar os estudantes na ignorância das questões filosóficas ligadas ao sentido da existência e por alimentar nele os valores da adequação, da integração e do conformismo. Ele, enfim, desaprovou radicalmente a intelectualidade da época encarnada na figura dos seus ‘eruditos’, isto é, dos especialistas, cuja única tarefa era exatamente educar para a conformidade e a submissão, tal como eles próprios se punham, e cujo comportamento nos meios acadêmicos fazia prova de um febril e aviltante oportunismo profissional.

Merece referência, por último, a crítica de Nietzsche à ciência, ao seu instinto desenfreado de busca da verdade, que pode imobilizar a cultura, a vida. Ao tudo analisar, decompor, a ciência “[...] esteriliza a força criadora humana [...], retira o véu benfazejo que cobre a vida e a embeleza” (DIAS, 2003, p. 83). O espírito científico busca conhecer a vida acima de tudo, de todos, dizendo atuar sob o mote do real, do verdadeiro, e, com isso, acaba cometendo excessos, subvertendo a existência, onde nem tudo é real, é investigável. Pois a vida também é arte, é ilusão, é anticientífica. A arte “[...] nos liberta, ao passo que a dura e cotidiana experiência do real nos submete” (DIAS, 2003, p. 102).

Toda essa crítica à cultura e a temas congêneres, já o dissemos, fazem parte do próprio pensamento pedagógico nietzschiano, caso seja possível assim nos referirmos. Após tais críticas, é oportuno agora aproximarmos-nos de algumas perspectivas de natureza mais construtiva, a partir do pensamento juvenil de Nietzsche.

4 O projeto educativo do jovem Nietzsche

A transformação desse cenário, em termos educacionais, começa a partir da leitura e do aprendizado da língua materna, pois “[...] agora cada um fala e escreve a língua alemã tão

má e tão vulgarmente quanto lhe é possível [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 68). Ao contrário disso, “[...] a cultura começa por um caminhar correto da língua [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 77).

A leitura, por exemplo, precisa ser empreendida com qualidade, como uma aventura calma e profunda. Faz-se imprescindível a formação de bons leitores, e formá-los significa avultar suas perspectivas, ampliá-las. Significa um aprimoramento contínuo dos sentidos. Assim começa a formação do caráter impávido, dos espíritos autônomos. Os leitores clamados por Nietzsche são os mesmos leitores a quem ele dedica as cinco *Conferências*, no *Segundo Prefácio* da obra:

Este livro é destinado aos leitores calmos, aos homens que não foram ainda arrastados pela pressa vertiginosa da nossa época precipitada e que não experimentaram um prazer idólatra de se deixar esmagar por suas rodas – portanto, a bem poucos homens! Mas estes homens não podem já habituar-se a calcular o valor de cada coisa pelo tempo economizado ou pelo tempo perdido, eles têm ‘ainda tempo’; e lhes é ainda permitido, sem experimentar remorso, escolher e buscar as boas horas do dia e seus momentos fecundos e poderosos para meditar sobre o futuro da nossa cultura [...]. Um homem como este ainda não desaprendeu a pensar lendo, ele conhece ainda o segredo de ler nas entrelinhas; ele tem inclusive o caráter tão pródigo, que ainda medita sobre o que leu, talvez durante muito tempo depois de ter fechado o livro (NIETZSCHE, 2007, pp. 54 e 55).

Nietzsche preconiza que as escolas precisam dedicar-se ao ensino e ao aperfeiçoamento da língua materna, um dos grandes requisitos para o surgimento de uma verdadeira cultura. A formação de uma cultura superior passa necessariamente pelo aprendizado da língua materna. Para Nietzsche (2007, p. 69), “[...] aquele que não chega ao sentimento de um dever sagrado para com ela [a língua], este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior”.

Em lugar do enciclopedismo, da erudição histórica, utilitarista, as escolas secundaristas deveriam, antes de tudo, proporcionar uma severa educação de si no domínio da língua, o estudo inveterado do idioma. É preciso analisar os clássicos, seus textos, suas palavras. É preciso ler Goethe, é preciso formar uma língua artística. Saber ler e falar quer dizer tornar-se livre, aprender por si mesmo, pensar por si mesmo.

Outro conceito significativo, encontrável em Nietzsche, é a noção de *Bildung*, sem correspondente exato em língua portuguesa, mas que seria um análogo da expressão grega *paidéia*, para referir-se à formação espiritual e artística de um povo. *Bildung* pode ser

compreendida enquanto formação de si, enquanto assenhorear-se da sua própria existência. Trata-se de um processo formativo de autoafirmação da vida.

O projeto da *Bildung* nietzschiana pretende educar um homem para fazer dele um homem, para tornar-se o que ele é. Assumir a presença de si não é tarefa fácil. Nada é mais penoso ao indivíduo do que olhar para si mesmo. Esse processo de autocultivo se dá mediante um árduo trabalho espiritual. É necessário aceitar a responsabilidade de formar a si próprio.

Ao comentar suas *Extemporâneas*, em *Ecce homo*, assevera Nietzsche sua preocupação com esse mister:

“[...] com esses escritos eu desejava fazer algo bem diferente de psicologia – um problema de educação sem equivalente, um novo conceito de *cultivo de si, defesa de si* até a dureza, um caminho para a grandeza e para tarefas histórico-universais exigia sua primeira expressão” (NIETZSCHE, 2008, p. 67).

Ademais, o fim último da educação e da cultura, para Nietzsche, não é o bem-estar geral dos indivíduos, mas sim o nascimento do gênio. Para ele, deve-se buscar o acaso, o surgimento de exceções, o desenvolvimento e a elevação de personalidades superiores: “[...] não é a cultura de massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados, munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 90).

A principal preocupação de Nietzsche, em educação, era o “[...] puro e simples abandono de uma formação não utilitária orientada para a potencialidade do espírito (*Geist*) alemão, [...] para a potencialidade dos impulsos humanos” (FREZZATTI Jr., 2008, p. 41). A educação precisa ser um processo de transformação permanente, de superação de si mesma e da cultura estabelecida. Todo o esforço educacional deve mirar o surgimento de homens excepcionais, personalidades fortes, capazes de educar a si mesmos e de criar novos comportamentos.

O filósofo alemão, é certo, apresenta uma concepção pedagógica elitista, uma espécie de aristocracia espiritual, por assim dizer. Isso porque, consoante Frezzatti Jr. (2008, pp. 58 e 59),

Um dos fatores que parece paralisar os processos seletivos e degradar a educação é a noção de igualdade entre os homens [...] Mais do que os direitos iguais, a postulação de necessidades iguais para todos paralisa a experimentação, isto é, a seleção, o que promove a estagnação e o lento enfraquecimento dos homens superiores [...].

Cada um deve educar a si próprio: esta é a mensagem de Nietzsche/Zaratustra. Impor um tipo a outro, ou seja, mais exatamente, querer que um seja igual ao outro, é impedir que uma outra configuração de impulsos cresça: impor o mesmo a todos é o erro do cristianismo e de suas variantes. Cristalizar uma única configuração de impulsos é a característica da decadência (FREZZATTI Jr., 2008, p. 50).

Segundo Marton (2008, p. 21), “[...] cultura pressupõe unidade de estilo e unidade de estilo não se confunde com uniformidade de necessidades e opiniões”, até porque “[...] para alcançar realmente a cultura, a própria natureza não destinou senão um número infinitamente restrito de homens [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 88).

Esse movimento seletivo acompanha o ciclo da própria vida. Educação e cultura não podem visar o melhoramento da maioria, mas o desenvolvimento e a elevação de homens superiores, de gênios. O cultivo de si, consciente e metódico, objetiva a potencialização dos impulsos humanos. O homem é algo a ser superado, não pode ser considerado como uma substância dada, fixa, mas como algo a fazer-se, em permanente transformação, que deve superar-se e triunfar sobre si mesmo.

5 O professor Nietzsche

Nietzsche, evidentemente, foi uma grande exceção em sua época, um gênio por excelência. Construiu-se a si próprio como ninguém, cultivou-se, educou-se. Como docente, aos poucos foi sendo absorvido pelas obrigações advindas da cátedra. Sentia-se, por vezes, um verdadeiro filisteu. No entanto, diversos são os relatos nos quais constatamos sua grandeza enquanto professor. Seu ideário pedagógico era, de fato, aplicado em sala de aula⁴, o que vem a confirmar a importância do seu pensamento.

Louis Kelterborn, por exemplo, ex-aluno de Nietzsche, escreveu em suas memórias:

Sua maneira de se dirigir aos alunos nos era absolutamente nova e despertava em nós o sentimento de nossa própria personalidade. Soube, desde o início, estimular-nos para que tivéssemos um maior interesse pelo estudo, talvez mais ainda de maneira indireta, pelo seu saber e pelo seu exemplo, do que de maneira direta [...] ele não nos considerava em bloco, como uma classe ou um rebanho, mas como jovens individualidades [...] Sua maneira de se exprimir, ponderada, solene, tão cuidada e no entanto tão natural, do mesmo modo que todas as suas atitudes e seu comportamento, sua maneira de abordar alguém, de cumprimentá-lo, era realmente harmoniosa, de uma grande unidade de estilo [...] Durante a conversa, o professor Nietzsche procurava ouvir mais do que falar; através de perguntas estimulava seu interlocutor a exprimir

⁴ Esses relatos foram extraídos da obra *Nietzsche, educador*, de Rosa Maria Dias, ao final referenciada.

livremente suas opiniões, mesmo quando se tratava de um de seus alunos (DIAS, 2003, pp. 52 e 53).

Outro depoimento, num artigo anônimo de 13 de outubro de 1929, diz o seguinte:

Era um homem de poucas palavras, mas sua alegria era visível quando um aluno medíocre conseguia um bom resultado [...] Sua cordialidade, sua atenção incitavam ao trabalho [...] Não deixava transparecer nenhum desprezo pela massa de alunos indiferentes, nem pelos mais fracos ou menos dotados [...] Se Nietzsche era parcimonioso nos elogios, usava mais raramente ainda de reprimenda [...] Nunca o víamos irritado, nunca elevava o tom da voz, nem se alterava [...] (DIAS, 2003, p. 55).

Quer dizer, enquanto exerceu a função de professor, Nietzsche utilizou-se da mais pura autenticidade no trato com os seus alunos, tentou de todas as maneiras torná-los homens superiores, elevá-los. Enfatizou os impulsos e as forças criadoras de cada um. Estimulou-os a educarem-se a si próprios, a desenvolverem o senso crítico. Dessa maneira, foi um mestre admirado, um verdadeiro educador. Não restam dúvidas quanto a isso.

6 Considerações Finais

É necessário salientar, de novo, que o propósito fundamental desta exposição era o de analisarmos o processo educacional a partir dos escritos do jovem Nietzsche, cujo ponto de vista é seletivo, por certo, e visa à formação de indivíduos autônomos, bem como a elevação espiritual de uma cultura. Vez por outra, sua obra tem sido mal interpretada, inclusive desvirtuada, para servir a interesses estranhos.

Em momento algum ele tencionou aprimorar a civilização: “[...] A última coisa que *eu* prometeria seria ‘melhorar’ a humanidade [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 15). Na verdade, o fio condutor de suas reflexões pedagógicas era a busca de uma cultura autêntica, livre, baseada na vitalidade humana, nos instintos, em lugar da cultura dos ressentidos, de rebanho, decadente, alicerçada hoje, sobretudo, pela moralidade cristã. Nesse sentido, a propalada igualdade entre os homens acaba sendo prejudicial ao processo educativo. A cultura e a educação devem atuar como catalisadores dos impulsos e instintos humanos. A uniformidade entre os homens é decadente, aterradora, nulificante. Educar quer dizer perseguir o gênio, a exceção, o desviante, significa criar novos comportamentos e buscar o desenvolvimento de personalidades elevadas.

Para o jovem Nietzsche, a cultura e a educação subverteram-se por completo. A sociedade cientificista significou a agonia da humanidade. Tudo passou a ser medido pela

balança do consumo. É preciso substituir essa maneira de pensar por outra mais soberana, autárquica. A própria racionalidade, de que a Grécia tanto se orgulha, acabou por arrefecer a força espiritual humana. Nietzsche rejeitou a tradição socrático-platônica.

Alguns dizem que, posteriormente, a loucura contaminou sua obra, o que seria cômodo demais afirmar. Seu nome, hoje, não evoca apenas um pensamento, mas um estilo de vida. Nietzsche é um daqueles raros casos em que a obra se incorporou à biografia inteira, um daqueles casos em que a filosofia é a própria vida. Ele pagou um altíssimo preço pela sua genialidade.

Estudá-lo, como vimos, é adentrar num terreno acidentado, é indagar os pilares fundamentais da nossa existência. Ele colocou do avesso conceitos que desde há muito estamos habituados, perfeitamente naturais, que animam ideologias vigentes. Seus escritos incomodam, desconcertam, constroem, como ele próprio alertou em *Ecce homo*:

“[...] em ‘Schopenhauer como educador’ está inscrita minha história mais íntima, meu *vir a ser*. Sobretudo meu compromisso! (...) O que hoje sou, *onde* hoje estou – em uma altura de onde já não falo com palavras, mas com raios [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 67).

A *Bildung* nietzschiana não é um processo fácil, confortável. Educar-se, muitas vezes, é proceder contra si próprio. Cultivar-se pode ser bastante penoso. Mas apenas os espíritos destemidos podem triunfar sobre si mesmos, superar-se, pois, de acordo com Nietzsche:

[...] Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho [...] (NIETZSCHE, 2007, pp. 140 e 141).

REFERÊNCIAS

ARALDI, Clademir Luís. Nietzsche, a Educação e a Crítica da Cultura. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: Filosofia e Educação**. Ijuí: Unijuí, 2008, pp. 83-99.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, Educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREZZATTI JR, Wilson Antonio. Educação e Cultura em Nietzsche: o Duro Caminho para “Tornar-se o que se é”. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: Filosofia e Educação**. Ijuí: Unijuí, 2008, pp. 39-65.

MARTON, Scarlett. Claustros vão se Fazer Outra Vez Necessários. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). **Nietzsche: Filosofia e Educação**. Ijuí: Unijuí, 2008, pp. 17-37.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia. A Pedagogia de Nietzsche. In: **Friedrich Nietzsche: Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 3ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, pp. 7-40.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: como Alguém se Torna o que É. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino. In: **Friedrich Nietzsche: Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 3ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, pp. 41-137.

_____. Terceira Consideração Extemporânea: Schopenhauer como Educador. In: **Friedrich Nietzsche: Obras Incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, pp. 71-81. (Os Pensadores)

OS TEMAS TRANSVERSAIS E A LEI 10.639/03: O DESAFIO DA SUA APLICAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DE ENSINO

Antonio Carlos Figueiredo Costa¹

Daniella Custódia de Almeida²

Tayane Alves da Silva³

RESUMO

O objetivo central presente neste artigo é discutir a aplicação da Lei 10.639/03, articulando o seu cumprimento às propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tomando como ponto de partida os dois documentos mencionados, e considerando a *práxis* comumente adotada nas escolas para tratar de temas como identidade e consciência negra, os autores passam a questionar escolhas realizadas quanto à educação das relações étnico raciais, apontando para a premente necessidade da formação continuada de professores, o que acaba incidindo como sugestão para uma necessária atualização da grade curricular dos cursos de formação de docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Pluralidade Cultural. Formação Acadêmica. Escola.

ABSTRACT

The central objective of this article is to discuss the application of Law 10.639 / 03, articulating its compliance with the proposals contained in the National Curricular Parameters. Taking the two mentioned documents as a starting point, and considering the praxis commonly adopted in schools to deal with themes such as identity and black conscience, the authors begin to question the choices made regarding the education of ethnic racial relations, pointing to the urgent need for formation teachers, which ends up as a suggestion for a necessary updating of the curriculum of teacher training courses.

KEYWORDS: Law 10.639 / 03. Cultural Plurality. Academic Education. School.

1 Introdução

O estudo da cultura brasileira parece haver adquirido novo fôlego na medida em que se acenou para a possibilidade de recepcionar, com maior veemência, as influências da matriz

¹ Licenciado, Bacharel, Mestre e Doutor em História (UFMG). Prof. de História Adjunto 6-a, do Quadro de Efetivos da Universidade do Estado de Minas Gerais, onde leciona História e Cultura Afro-Brasileira, História da Educação e Currículo Mínimo Comum de História. Autor de *As Luzes de Ithaca: a imaginação histórica na primeira república no Brasil (nação, território e civilização)*, Novas Edições Acadêmicas (2017) e *A República na Praça: manifestações do jacobinismo popular em Minas Gerais (1893-1899)*, Editora Baraúna (2010), bem como de capítulos de livros e artigos acadêmicos em revistas especializadas.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG, Unidade Ibirité.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG, Unidade Ibirité.

africana em nossa formação cultural. O nosso propósito aqui será o de desenhar um simples esboço quanto às possibilidades abertas às práticas educacionais animadas pela aceitação da pluralidade cultural, impulsionadas pelo desejo da igualdade racial e onde a palavra cultura passe a ser entendida sob uma perspectiva de alteridade em relação às manifestações das várias etnias formadoras da nacionalidade brasileira. Compreende-se que essas intenções são expressas em um momento no qual a Escola se encontra em crise, constrangida sob um discurso mobilizado pelo pensamento hegemônico de inspiração neoliberal, e portanto, imersa e partícipe de uma conjuntura de perdas ou redução de garantias e direitos sociais, acenados sob o véu de uma pseudo modernização, em movimento obediente ao vórtice dos interesses do grande capital, situação essa animada sob os acordes de uma globalização que se revela a cada momento, mais assimétrica, e que produz a cada dia, mais desigualdade e exclusão social, com uma acumulação de capital cujos montantes são historicamente inéditos.

Cabe registrar que tudo isso ocorre sob um indisfarçado interesse de pasteurizar culturas tradicionais, quando não as condenando sob o rótulo do exotismo, ainda que com isso se produza mais desigualdade, desemprego, exploração desenfreada, corrupção, desesperança e radicalismos de toda ordem. Contudo, mesmo em dias tão sombrios, é importante mantermos um horizonte de expectativas que nos ofereça algum alento, e nesse momento o convite é que nos fixemos por alguns instantes nas possibilidades que nos acenaram com a implementação da Lei 10.639/2003.

2 As Faces de *Janus*

Janus representa na mitologia romana os inícios e as transições, mas também as decisões e as escolhas. Nesse sentido, cabe esclarecer que a nossa proposta toma como ponto de partida um aspecto de fundamental importância que envolve o papel social da escola, e que não obstante reconhecendo todas as dificuldades, em parte derivadas da conjuntura que acima esboçamos, mantém como desafio inegociável a apresentação de substancial parcela do patrimônio cultural da humanidade, por via do aparelho escolar, para um numeroso grupo social composto por crianças e jovens, os quais constituem o motivo da existência de uma escola que se apresenta como pública, laica e gratuita, portanto aberta para uso da base da população.

Pensando assim, as duas faces de *Janus* permitem representar por um lado, um passado de exclusões realizadas no bojo do aparelho escolar por escolhas racistas e equivocadas. Em contrapartida, a outra face parece nos autorizar a pensar a possibilidade de tornar a escola um

território de práticas inclusivas, que possibilitem a formação de futuros cidadãos para uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e fraterna.

Porém, é importante termos em conta que esse conhecimento somente será apreendido enquanto algo valorizado, caso seja estimulado nesses jovens educandos, a instigante reflexão que deve existir acerca da produção de um tipo de memória que os faça sentir-se enquanto sujeitos da cena histórica, pois portadores da capacidade de agenciamento e de construção da história, onde as suas vidas, e portanto a memória coletiva do grupo étnico ao qual pertencem apareçam como participantes ativos das lutas populares. É recomendável que tal memória apareça como uma espécie de *suma* de saberes e fazeres de relevo e importância social, os quais possam surgir como uma espécie de território comum, ou ainda, como uma zona de interseção temporal, entre o presente e o passado, entre a história do seu povo e as suas responsabilidades futuras, retirando-os da espécie de presente contínuo no qual costumam viver⁴, e consequentemente, tornando inequívoca a sua condição de sujeitos ativos e partícipes da construção da civilização.

Esse seria, em nosso entendimento, o desafio central da grande tarefa a ser cumprida pela proposta de transversalidade aventada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em relação aos cinco temas transversais apontados nos PCNs como significativos para a educação nacional, a saber, 1. Ética; 2. Saúde; 3. Orientação sexual; 4. Meio ambiente; e, 5. Pluralidade cultural, pensamos que é sobre esse último que devemos centrar nossas atenções, quando o assunto seja o pleno cumprimento das proposições que pretendem nos conduzir a um país de igualdade racial, onde a intenção *a priori* é o esmaecimento dos arraigados preconceitos contra os afro-descendentes.

Em texto que versava sobre temas como a transversalidade e a renovação do ensino da História, Freitas Neto (2010) assinalou alguns cuidados para os quais devemos atentar ao tratarmos dos temas transversais, os quais sumariamos: 1. Estabelecer tais temas como objetivos finais; 2. Tratá-los em todas as disciplinas, com o cuidado de aproximá-los do cotidiano dos alunos; 3. Evitar a todo o custo que ocorra o distanciamento entre os conhecimentos veiculados pelo professor, da expectativa e necessidade dos alunos, sob uma

⁴ HOBBSAWM, Eric J. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. A fala de Hobsbawm aparece assim: “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.” (p.13).

perspectiva na qual os conteúdos a serem aprendidos não visem a uma mera erudição, mais que se constituam em algo necessário para a vida.

Afinal, conforme todo professor acaba percebendo, a transversalidade contém suas possibilidades, mas também seus limites, os quais, caso sejam ultrapassados, tornam-se armadilhas, tais como a ilusão de que haverá temas suficientemente abrangentes que venham a ser tratados satisfatoriamente por todas as disciplinas, ou mesmo que a grade curricular reservará horários específicos para tratar de temas transversais. Conforme se pode perceber quando começamos a tratar da implementação da Lei 10.639/03, agregando a essa as possibilidades dos temas transversais, a História do Brasil logo se apresenta como momento privilegiado na grade escolar para o tratamento de questões atinentes à pluralidade cultural, não obstante a transversalidade seja algo que ultrapasse não somente as fronteiras das disciplinas, mas também os recortes cronológicos tradicionalmente utilizados.

3 Os dois lados de uma mesma moeda

Em boa parte, esse trabalho congrega algumas contribuições da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira para a formação das novas gerações de professores. Foi a partir dos encontros proporcionados por essa disciplina que foi sendo suscitada, ao longo dos debates, a necessidade de abordar questões tais como o aproveitamento escolar da população negra.

Assim, com vistas a uma prospecção do valor epistemológico daquilo que viemos discutindo ao longo desse artigo, selecionamos dois territórios, sendo um tradicionalmente reconhecido como de saberes – os cursos de licenciatura em Pedagogia – e um que seria mais próprio aos fazeres – as escolas de ensino de séries iniciais – locais considerados *a priori*, como de maior potencial heurístico aos nosso cogito. Foi através dos resultados preliminares de uma pesquisa de campo, que passamos a ser autorizados a endossar as reincidentes críticas que alhures são feitas por uma *doxa* que acabou se revelando bem fundamentada em relação à enorme distância entre o conhecimento acadêmico e a prática escolar.

Trata-se de uma dicotomia que apesar de todas as dificuldades, pode ser mitigada através de um diálogo aberto, onde não se pretende encontrar mestres e discípulos, mas sim, profissionais comprometidos com o abandono de velhas e enfadonhas rotinas, e devotados a um futuro renovador, que lhes apresenta a necessidade de uma formação continuada.

As observações realizadas em escolas de séries iniciais da região metropolitana de Belo Horizonte, bem como dos cursos de formação em Pedagogia – licenciatura exigida para a

docência nas séries iniciais – parecem corroborar a íntima relação entre formação e prática profissional, que metaforicamente viemos assinalando ao longo desse artigo, e com isso autorizar a premente necessidade de mudanças. Entre o segundo semestre de 2015, e durante todo o ano de 2016, por força de estágios em escolas voltadas à educação infantil e de séries iniciais da rede pública e privada, as práticas docentes em relação à educação das relações étnico raciais pouco diferiram.

Como era de se esperar, as crianças matriculadas na rede pública eram, em sua maioria, negras e provenientes de famílias que costumam auferir uma baixa renda. Entre as rotineiras atividades dessas crianças, estavam os desenhos, ocasião privilegiada para externarem seus referenciais. Foi onde apareceram figuras de bonecos, sempre pintados de uma pele rosa clara, cujo matiz costuma ser definido no senso comum como “*cor de pele*”. Aliás, foi verificado ser comum essas crianças – majoritariamente negras pedirem umas às outras o lápis da “*cor da pele*”, como sabemos, um tom próximo à pele rosa clara comumente encontrada no fenótipo originado do continente europeu. E o mais aberrante em tudo isso seria que a tão esperada e necessária intervenção das docentes não ocorria, notável exceção à conduta de uma delas – cabe aqui assinalar em uma rede particular, o que valeria dizer em meio a crianças de uma camada social um pouco mais privilegiada em termos econômicos – mas mesmo assim, após certa pergunta em tom malicioso e crítico, proferida por sua estagiária, ao lhe perguntar se haveria ali algum lápis da ‘*cor da pele*’. Naquele mesmo momento, foi pactuado com a turma que doravante passariam a denominar a cor do tal lápis por rosa claro.

Em escola no município de Contagem, integrante dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), instituições reconhecidas por realizar trabalhos com as crianças prestigiando a socialização e a aprendizagem lúdica, com momentos reservados ao longo do dia para atividades voltadas à arte, ao corpo e ao movimento, foi verificado que algumas das brincadeiras realizadas possuíam suas origens na matriz africana da cultura brasileira, conforme assinalam alguns dos textos estampados na obra organizada por Renata Felinto (2012). Essa oportunidade de caracterização e requalificação das brincadeiras que poderia ter sido aproveitada para revalorizar as criações originadas das práticas dos antigos escravos, no entanto, parece haver passada despercebida ao corpo docente.

Restaria então a tão esperada Semana da Consciência Negra, com o dia 20 de novembro representando uma espécie de lavagem das consciências pelo que se deixou de realizar ao longo de todo o ano em termos de educação das relações étnico-raciais. Nesse caso, a professora de ‘*artes, corpo e movimento*’, ficara encarregada – e pelo segundo ano

consecutivo – de conduzir os preparativos daquela importante data. Cabe registrar que as providências dessa docente no ano anterior foram a confecção de uma espécie de painel em papel *kraft*, onde a figura central era o rosto perfilado de uma mulher negra, imagem rodeada por muitas flores e cores. Afixado próximo ao refeitório, as comemorações ficaram restritas então a uma fotografia de cada turma de crianças, tendo o painel ao fundo. No ano seguinte, essas comemorações, capitaneadas pela mesma professora, sofreriam algumas variantes, tendo o mesmo painel sido resgatado, dessa vez para ser afixado na sala onde haveria uma reunião com os pais dos alunos. Para complementar, a mesma professora fez a ‘contação’, nas salas de aula, da história da bonequinha preta, baseada no livro homônimo de Alayde Lisboa de Oliveira (OLIVEIRA, 2010).

Parece que um ponto que merece ser destacado seria o relativo à formação dos professores envolvidos nessas observações, em sua maior parte profissionais que já se encontravam nessas atividades profissionais antes da sanção da lei 10.639/03, o que nos leva à outra face de *Janus*: a formação docente.

Apesar de ser considerada por alguns como uma lei genérica, o que *a priori* dificultaria a sua aplicação nas escolas, podemos observar que diversos aparatos legais fornecem os subsídios necessários para que a Lei 10.639/03 seja efetivada no cotidiano escolar. Cabe destaque para o parecer do Conselho Nacional da Educação quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil⁵.

Nesse sentido, cabe ainda ressaltar que a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, surge como um dispositivo legal para fornecer orientações para o planejamento escolar⁶, no que se observa com muita clareza, a necessidade de uma preparação dos docentes para o cumprimento da lei 10.639/03. O que faz ressumar acerca da legislação e da situação real vivida é a necessária mudança nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, objetivando o ensino da História da África e cultura afro-brasileira, fornecendo assim o embasamento teórico e reflexivo necessários para que essa temática seja aplicada em âmbito escolar.

⁵ O parecer foi homologado pelo Ministro da Educação e encontra-se publicado no Diário Oficial da União de 23/05/2008.

⁶ Este documento encontra-se disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf, consulta realizada em 11/11/2017.

Com efeito, uma pesquisa voltada às ementas e grades curriculares dos cursos de Pedagogia de 33 faculdades/centros universitários/universidades existentes na cidade de Belo Horizonte revelou um resultado nada auspicioso. Dessas, 9 oferecem cursos presenciais, sendo 24 ofertados na modalidade de ensino à distância ou semipresencial. Em 4 dessas Instituições de Ensino Superior (IES), não há nenhuma disciplina da grade curricular que contemple a História da África e da cultura afro-brasileira, e nem mesmo algo relacionado à pluralidade cultural. Em 2 IES pesquisadas, sendo uma de ensino presencial e outra de ensino à distância, a cultura brasileira é discutida em seminários de 10 horas, segundo a matriz curricular dos cursos ofertados. Em 2 IES objeto dessa pesquisa, os temas transversais são abordados em uma disciplina, já outra IES, na qual o curso o curso de Pedagogia é oferecido nas modalidades presencial e à distância, os temas relacionados a assuntos raciais são abordados na disciplina “Relações Étnico-raciais”, à qual é oferecida como optativa. Em uma das IES pesquisadas, ofertante de curso presencial, as questões raciais são abordadas através de disciplina optativa de 30h/a, tratando de ‘Diversidades políticas e sociais’. As relações étnico-raciais são abordadas dentro do tema Diversidades em 12 das instituições de ensino superior analisadas, sendo 9 de ensino à distância e 3 de ensino presencial. Nesse contexto, a disciplina abrange todos os tipos de diversidades como questões de gênero, sexuais, além de raciais. Assim, caberia alertar que ao abranger de maneira geral os temas relacionados à minorias, corre-se o risco do não aprofundamento em nenhuma das temáticas propostas, e a não abordagem das especificidades de cada grupo. Cabe também esclarecer que os temas transversais constantes dos PCNs’, por si só, não fornecem aos futuros docentes o embasamento teórico necessário para lecionar sobre a História da África e história e cultura afro-brasileira. A impressão final é que algumas IES preocupam-se apenas em cumprir a formalidade do que exige a legislação para que constem em seus relatórios burocráticos e posteriores verificações pelos órgãos competentes.

Não poderíamos finalizar esse artigo sem algumas palavras de sugestão que contemplem alguma espécie de formação continuada para os professores. Sabemos que essa poderá vir mediante a frequência a cursos de especialização e extensão, mas também mediante uma leitura orientada, cujas indicações julgamos coerente apresentar, face aos objetivos desse trabalho. Talvez uma boa leitura inicial possa começar pela leitura atenta de algumas obras citadas em nossas referências bibliográficas finais, no que apontaríamos para os trabalhos de Marina de Mello e Souza (2007), Márcia Lima (2009) e Gevanilda Santos (2009), bem como para a obra coletiva organizada por Renata Felinto (2012).

4 Considerações Finais

Abordar questões que há muito afligiam jovens futuras pedagogas motivou esse trabalho. O ponto de partida foi a questão do aproveitamento escolar dos negros, os quais, via de regra, aparecem super representados em termos percentuais na população escolar que anualmente se evade da escola.

Essas questões guardam relação com a formação do Brasil, com os rumos da sociedade brasileira, mas também com a identidade do povo brasileiro. Dizem respeito ainda às seculares injustiças que foram sendo reiteradamente cometidas, muitas das quais são renovadas no cotidiano da nossa população, e que respondem não somente pela evasão escolar, mas também pelo analfabetismo, pela violência latente nas relações sociais, e que em seu conjunto, renovam a acusação magistral lançada sobre a formação social brasileira por Florestan Fernandes, em seu clássico a integração do negro na sociedade de classes (1978).

No presente trabalho se tomou como condição *sine qua non* quanto à exequibilidade das propostas que sustenta, a capacidade de escolha dos professores, o que envolve além do seu posicionamento frente à graves questões sociais que afligem a base da população brasileira, também a firme decisão de se manter em constante aperfeiçoamento, no que se impõe, a não aceitação de soluções fáceis e prontas. Afinal, participar de toda uma renovação teórico-epistemológica poderá vir a oferecer as saídas que tanto esperamos para um sistema educacional, que assim como a sociedade brasileira vista como um todo, aparece afundado numa crise, que ao que se afigura, possui fundas raízes, que, contudo, não são propriamente originadas de deficiências econômicas, teóricas ou tecnológicas. Talvez os dias nos quais vivemos sejam, mais do que qualquer outro em nossa História, o momento ideal para darmos crédito aos mais nobres valores que nos ensinaram os grandes mestres da educação, para que possamos responder a tantos contingenciamentos com proficiência, criatividade e responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**, MEC: Brasília, 2004.

- FELINTO, Renata (org.). **Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula: Saberes para os Professores, fazeres para os Alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 57-74.
- GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LABORNE, Ana Amélia de Paula, DIAS, Camila Danielle, MARTINS, Francisco André Silva (orgs.). **Desafios e potencialidades na implantação da Lei 10.639/03: formação docente, currículo e cotidiano escolar**. Carangola: Funec, 2017.
- LIMA, Claudia. **Introdução à história do negro no Brasil**. Recife: Raízes brasileiras, 2009.
- Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MARCON, Frank, SOGBOSSI, Hippolyte Brice (Org.). **Estudos africanos, história e cultura Afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: UFS, 2007.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na Escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A bonequinha preta**. Belo Horizonte: Lê, 2010.
- SANTOS, Gevanilda. **Relações Raciais no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano**. 2ªed. São Paulo: Ática, 2007.

CULTURA E HISTÓRIA DA POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR: O NEGRO E SUA SOCIABILIDADE

Gerson Alves de Oliveira¹

RESUMO

A inserção da cultura e história da população afro-brasileira e africana no currículo escolar, gerou a necessidade de uma releitura acerca do lugar que as tradições de ancestralidade africanas ocupam na ordem social dominante no Brasil, bem como significou uma ruptura no plano teórico com as abordagens que se caracterizavam com a desumanização da população negra em nosso país. Neste sentido, a proposta deste texto é pensar de que modo podemos identificar costumes, hábitos e valores, definidores de um sentimento étnico no que tange a população afro-brasileira e africana, além de tentar elaborar um caminho que aponte para uma prática escolar capaz de ir além da lei em si. Isto é, pensar a relação entre teoria e prática na escola como algo interconectado, capaz de revelar mais que meros indivíduos herdeiros de uma herança cultural e, sim, observar o “espaço negro proibido”, lugar onde uma identidade se reforça e se reconstrói por meio de uma sociabilidade que aparece nas práticas sociais de uma população, cujas experiências e vivências revelam uma ancestralidade africana.

PALAVRAS CHAVES: Sociabilidade, Currículo, Escola, Cultura.

CULTURE AND HISTORY OF THE AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN POPULATION IN THE SCHOOL CURRICULUM: BLACK AND ITS SOCIABILITY

ABSTRACT

The insertion of the culture and history of the Afro-Brazilian and African population in the school curriculum, generated the need for a re-reading about the place that the traditions of African ancestry occupy in the dominant social order in Brazil, as well as meant a rupture in the theoretical plane with the approaches that were characterized by the dehumanization of the black population in our country. In this sense, the purpose of this text is to think about how we can identify customs, habits and values, which define ethnic sentiment in relation to the Afro-Brazilian and African population, in addition to trying to elaborate a path that points to a school practice capable of go beyond the law itself. That is, to think of the relation between theory and practice in school as something interconnected, capable of revealing more than mere individuals inheriting a cultural heritage, and observing the "forbidden black space", where identity is strengthened and reconstructed by a sociability that appears in the social practices of a population, whose experiences and experiences reveal an African ancestry.

KEYWORDS: Sociability, Curriculum, School, Culture.

¹ Mestre em Ciências Sociais e doutorando em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp campus de Marília. Email: gersoemail@gmail.com.

1 Introdução

A 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da população Afro-brasileira e Africana no currículo básico, fortaleceu o debate em torno de uma educação mais inclusiva e multicultural. Fruto de discussões, lutas e debates por parte do movimento negro. Sintoma de uma nova perspectiva no que diz respeito ao processo educativo como um todo, a lei faz parte de uma nova realidade social, cuja característica é a necessidade de melhor direcionar os currículos escolares, para tornar possível a desconstrução do preconceito contra a população de tradição afro-brasileira e africana, problematizando, assim, o que antes era natural no meio escolar. Além do mais, a lei reflete uma nova abordagem teórica que vê a questão étnico-racial no Brasil a partir de uma visão que procura localizar na vida cotidiana da população negra escrava, elementos capazes de demonstrar que houve uma resistência à escravidão².

Portanto, a implementação da lei fez da comunidade escolar um lugar de discussão sobre a temática racial, bem como sobre os limites e as possibilidades de um modelo de ensino pouco diversificado. Neste sentido, o debate em torno da construção de um novo discurso escolar, além de uma nova proposta didático-pedagógica passa a ser encarada tanto como necessidade política quanto ação necessária na e para a consolidação de um ambiente social. O que implica em uma ressignificação dos sentidos por parte de professores e todo o corpo escolar das diferentes falas e sentimentos étnicos como fundamentos para um diálogo pedagógico no que tange à construção de uma escola que se pretenda aberta e propositiva.

Considerando essa situação, vale lembrar que o debate em torno da questão étnico-racial e da inserção da população afro-brasileira e africana, do ponto de vista político, teve sua primeira grande conquista com a Constituição Federal de 1988. Destaque-se a introduzida a questão das populações negras³ rurais que ao longo de todo período pós-escravidão permaneceram marginalizados no que diz respeito à construção da sociedade e o acesso a terra. Tal inserção “revelou” um novo sujeito, cuja realidade social extrapola o mero texto constitucional e desnaturaliza o preconceito, além de gerar um questionamento com relação à

² Na apresentação do livro do livro *O negro no mundo do branco* Lilia Schwacz (2007), afirma que a partir dos anos 1980, surge um conjunto de trabalhos que se preocupavam ressaltar uma capacidade do negro escravo de ressignificar a vida cotidiana em uma realidade marcada pela violência das relações sociais escravistas. Nesse contexto, o negro passa a ser compreendido não mais como alienado de sua condição de escravo. (FERNANDES, 2007, p.22).

³ O artigo 68 dos Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal garante aos remanescentes quilombolas que estejam ocupando suas terras o reconhecimento da propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

visão harmônica sustentada pelo mito das três raças.⁴ Vale dizer ainda, que a Carta Magna possibilitou no plano político institucional o reconhecimento do produto histórico cultural da população negra em nosso país. Neste sentido, a lei obriga estudiosos e a classe política a “*reinventar novas figuras do social*”, (O'DWYER, 2002, p.13), ou mais precisamente redescobrir estes sujeitos no cotidiano da sociedade brasileira.

Diante disso, o papel da escola constitui-se num processo não só educativo – curricularmente falando –, mas, político, pois reforça sua sintonia com a realidade social, uma vez que o trabalho docente passa a ser carregado de significado pelo vínculo que estabelece com a sociedade. Isto é, fundamenta-se em uma determinada sociabilidade, seja ela institucionalizada ou não, o que faz com que a escola deva estar em sintonia com o cotidiano social, pois ela o tem como ponto de partida para compreender a própria realidade, a qual se propõe pensar. De outro modo, cabe à comunidade escolar buscar o vínculo com as práticas sociais como possibilidade de trazer para o ambiente educativo, experiências e vivências que vão além da pura técnica desapegada de significado, pois: “A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

Pensando o papel da comunidade escolar e o novo cenário político social oriunda das novas mudanças, cujas prerrogativas é a necessária materialização de um ambiente de ensino mais multicultural, bem como a necessidade de novos referenciais teóricos no que tange a construção de uma prática escolar eficaz com relação à cultura e história do povo negro, é que pautamos a discussão aqui colocada. Assim, considerando o ambiente escolar, prática docente e a sociabilidade da população negra, o ponto central desse trabalho é o de tentar fazer um exercício de reflexão sobre nossos limites com relação à compreensão e sensibilidade no que diz respeito ao negro, seu modo de pensar e se manifestar que em muitos casos acaba sendo circunscrita a uma perspectiva folclórica e menos politizada.

Partiremos do pressuposto de que tais considerações geram indagações sobre a relação entre o lugar da cultura e história afro-brasileira e africana na escola, bem como instaura uma prática didático-pedagógica capaz de deslocar o sentido e significado do discurso dominante na comunidade escolar. Isto é pretende-se pensar a relação entre a lei 10.639/03 e o exercício da

⁴ No plano político institucional, a partir de 1930 a mestiçagem foi interpretada como um importante aporte simbólico na constituição da nação, algo que precisava ser “vendido” como narrativa capaz de evidenciar um conteúdo cultural específico. Assim, era necessário propagar, interna e externamente, esse material para que todos pudessem saber do imenso “laboratório racial” em que o país havia se transformado. Nesse caso, a democracia racial, resultado da mistura entre Índios, negros e brancos propiciaria uma coesão social, política e cultural, tese que precisava ser confirmada cientificamente por meio de trabalhos acadêmicos feitos por intelectuais brasileiros como Gilberto Freyre e o seu clássico *Grande Sertão de São Paulo* de 1933.

docência no âmbito do universo escolar. A hipótese é discutir em que medida pode se propiciar uma didática capaz de ir além da necessidade curricular e consolidar um ensino, cujo modelo tenha como parâmetro as experiências culturais, sociais e políticas da população Afro-brasileira e Africana e, assim, possibilitar que o “espaço negro proibido”⁵ seja melhor evidenciado no ambiente escolar como um todo.

2 A necessária re-construção de uma memória coletiva

Pensar a questão do ensino na conjuntura atual nos coloca diante do desafio de compreender nosso tempo e o processo histórico enquanto construção social. Além de gerar um debate em torno do conhecimento e, portanto, toda escolha metodológica que contem em si um teor político, mecanismo que evidencia uma estratégia na tentativa de trilhar certo caminho no universo científico como um todo. Pode-se afirmar, diante disso, que o método carrega em sua constituição um paradigma e tem um significado epistemológico, cujo desvendamento deixa claro para quem e com quem se pretende dialogar, e como tal diálogo deve ser estabelecido (BOURDIEU, 1983). Neste sentido, a opinião científica, enquanto expressão de um conhecimento último, por vezes acaba caindo em um discurso autoritário, cuja veracidade limita-se a concordância com os cânones científicos estabelecidos por meio de uma imposição conceitual presente no discurso político único.

Nesta conjuntura, vale a pergunta sobre o porquê e para quem se educa, bem como procurar compreender de que modo podemos ir além do currículo enquanto técnica que reduz o papel de professores e professoras no ambiente escolar, uma vez que se introduz de cima para baixa, tanto uma técnica didático-pedagógica quanto um modelo a ser seguido. De outro modo, a prática se resume a reprodução de um axioma e o que sobressai nessa relação de si e para si é uma determinada tradição e/ou paradigma, no caso: a modernidade. Vale dizer que esse exercício didático-pedagógico, implica em deslocar o discurso que alicerça e reproduz o dualismo espacial que demarca lugares e sujeitos, opondo formas de organização social e modos de pensar e operar a vida. Isso implica em uma postura capaz de interconectar teoria e prática como ferramenta que permite uma leitura por dentro da realidade.

⁵ Sousa (2006) ao elaborar uma reflexão sobre os remanescentes de quilombos e seus territórios, chama atenção para a necessidade de uma melhor compreensão destes espaços, pois é preciso ver tais espaços como práticas cotidianas, demarcadores simbólicos, constituidores de uma sociabilidade específica e não somente de um espaço físico, mas, sobretudo de um universo subjetivo, lugar que se opõe a ordem dominante, aos códigos e regras de condutas aos da sociedade abrangente (SOUSA, 2006, p. 272-300).

Não obstante, o modelo de ensino que parte de uma visão diversificada precede o preconceito e a visão que naturaliza sistemas comunitários aparentemente antagônicos, pois supera uma leitura ancorada no dualismo metodológico como: bem e mal; incivilizados e civilizados; cultos e incultos; vadios e trabalhadores. Isso ocorre à medida que esse dualismo caracteriza lugares e formas de expressão políticas como incapacidade de mobilizar-se na vida cotidiana. Foi desta forma que o discurso dito dominante interpretou ao longo de séculos a cultura e a história do povo de tradição Afro-brasileira e Africana em nosso país, pois, ao negro sempre coube o espaço da não história e da incapacidade de pensar em termos políticos organizativos. Sua realidade e sua postura política, sempre foram vistas como ameaças a ordem, portanto, devia ser combatida antes de ser compreendida.

O distanciamento tanto no tempo quanto no espaço, reforça os estereótipos e solidifica a visão de que o conjunto de relações sociais que dão suporte às varias maneiras com que o povo negro se coloca em cena, estão permeadas de uma sociabilidade inferior e até mesmo inculta quando comparada com a sociedade abrangente (ALEMIDA, 2002). Decorre daí, a completa eliminação de um conjunto de representação simbólica marcadores de uma identidade no plano político formal, restando-lhes a luta e a resistência no plano do invisível como maneira de enfrentamento contra a ordem social vigente (CARVALHO, 1996).

Diante desse pressuposto, nada mais salutar que reconhecer que existe uma identidade, cuja sociabilidade dever ser vista por dentro antes de ser definida por um olhar desatento e preconceituoso. Isto é, compreender que tal identidade se faz no tempo e no espaço onde se dá as experiências cotidianas e não forjada pelo mediador externo, conforme ressalta a lei 10.639/03. Tal resgate não se restringe ao discurso diacrônico, mas, sobretudo, a uma tentativa de entender que a realidade deve vir acompanhada de uma leitura sobre como a população negra se autodefinem e como praticam essa autodefinição. De outro modo, o resgate implica na compreensão de um universo político-organizativo enquanto expressão de uma identidade coletiva e de uma representação de mundo capaz de questionar e de falar sobre uma determinada sociabilidade (FERNANDES, 2005).

Para além de um “achado” ou de uma “descoberta”, quanto se trata dessa “outra realidade”, cabe a escola mediar os discursos e ter a capacidade de fazer com que as experiências da cultura do povo negro saiam da invisibilidade histórica e possam reproduzir-se no âmbito dos conceitos axiomáticos que solidificam a realidade curricular. Para tanto, o currículo deve ser visto como um caminho e a lei uma ponte que permite ao docente ultrapassar

os limites que lhe são impostos quando se pensar a estrutura da escola e os sujeitos que dão vida a essa estrutura.

Correlatamente a isso, cabe ao professor e professora elaborar um exercício etnográfico no âmbito da prática escolar. Isto é, elaborar uma análise que tenha a uma visão multicultural como canal de diálogo, algo capaz de observar a lógica interna de uma determinada cultura, sua sociabilidade e sua história, compreendendo a interação existente entre os diferentes indivíduos que compartilham uma mesma realidade social. Neste sentido, vale explorar as incongruências que se apresentam no interior das relações sociais existentes, para daí elaborar uma análise capaz de ir além de um *laudo pericial*, cujas classificações estão ancoradas em um ponto de vista externo (BRASILEIRO E SAMPAIO, 2002).

3 A escolar um lugar a ser re-feito: junção entre teoria e prática

O avanço histórico que a implementação da lei 10.639/03 trouxe para o contexto escolar brasileiro deve ser considerado quando se pensa nossa realidade política e social. Esse reconhecimento introduz o necessário entendimento sobre a realidade diversa e pouco conhecida pelo restante da sociedade brasileira, uma vez que considerar a Cultura e História Afro-brasileira e Africana como elemento importante na consolidação de nossa nação, é demonstrar que essa população não foi mero objeto posto à parte pelo discurso histórico dominante. De outro modo, a lei não só auxiliar nesse processo de ressignificação das práticas de ensino, mas, propicia uma atitude capaz de redefinir saberes. Isto é, pensar o negro e sua realidade, implica em compreender um determinado contexto político, histórico e cultural para daí dimensionar uma sociabilidade existente.

No caso, da escravidão, por exemplo, é necessário questionar lugares e processos de resistência a partir do lugar social e cultural que cada agente, inserido naquele contexto, manifestou. Isso vale tanto para o senhor escravocrata, quanto com relação à parte da população de escravos e seus descendentes. Assim, será possível dimensionar não uma identidade reificada, mas, um conjunto de ações e atitudes construídas a partir de uma relação em que desejos e perspectivas estão sendo colocadas em jogo. Posto dessa forma, desvelar-se-á a experiência do universo histórico vivido, quando penetrar-se-á à realidade das relações sociais cotidianas, esmiuçando, no caso, o “*espaço negro proibido*” ressignificando o lugar onde vive sujeitos e agentes sociais.

Isso implica ver as chamadas “revoltas dos escravos” por outro ângulo, o da dimensão simbólica, cujo significado agora ganha um teor político de luta por cidadania. Por esse caminho, a lei é fruto de um processo social que forjou uma nova conceituação sobre a cultura e história da população negra no Brasil, pois, junto com ela veio o reconhecimento de um conjunto de saberes e práticas, experiências. Ou seja, possibilitou a leitura da memória dos povos africanos de forma positiva e não mais estigmatizado, conforme é ressaltado, por exemplo, no mito da mestiçagem, tão propugnado pelos ideólogos da nação. Está nova conceituação se dá no momento em que se insere no currículo o espaço social esquecido até o momento. Isto é, insere-se um conteúdo permeado de historicidade, espacialidade e temporalidade, algo tecido na invisibilidade, fruto da relação entre a sociedade abrangente e o grupo étnico marginalizado. Assim, “[...] qualquer invocação do passado deve corresponder a uma forma atual de existência capaz de realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado” (O’DWYER, 2002, p. 14).

Levando em conta essa mesma perspectiva e considerando a necessidade de uma maior aproximação entre realidade científica e realidade cotidiana Gertz (1997), aborda dois conceitos que podem ser úteis para pensar uma didática escolar capaz de incluir diferentes formas de sociabilidades. O primeiro diz respeito a um olhar de dentro de quem vive, sente e pratica uma determinada realidade social, caracterizado como “experiência próxima”; já o segundo, trata-se do olhar do especialista do estudioso de quem pretende compreender fatos e manifestações culturais distantes de suas realidades para fins científicos, denominado de “experiência distante”.

Não interessa saber se um conceito é melhor ou não que o outro diz Geertz, mas, sim saber operá-los de modo a torná-los úteis para o entendimento de uma determinada organização social diversa da nossa, pois o importante é elaborar um exercício capaz de servir como mecanismo para visualizarmos um modo de vida, sua tecitura social de forma a não cairmos na classificação, mas, sobretudo, compreendermos no âmbito da experiência etnográfica. Neste caso, cabe ressaltar que as coisas são não porque devem ser, mas, sim porque tem relação com a realidade de quem as reproduzem, pois o modo de ser de um grupo traz inscrito na sua organização social, ou seja, diz quem ele é, algo que em muitos casos não é percebido de forma racional, mas é vivido cotidianamente, pois:

As pessoas usam conceitos de experiência-próxima espontaneamente, naturalmente, por assim dizer, coloquialmente; não reconhecem, a não ser de forma passageira e ocasional, que o que disseram envolve ‘conceitos’ – as idéias e as realidades que elas representam estão natural e indissolúvelmente

unidas. Que outro nome poderíamos dar a um hipotópamo? É claro que os deuses são poderosos, se não fossem, porque os temeríamos? A meu ver o etnógrafo não percebe – principalmente não é capaz de perceber aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o ‘com que’, ou ‘por meio de que’, ou ‘através de que’ (ou sei lá qual for a expressão) os outros percebem. Em país de cegos, que, por sinal, são mais observadores que aparecem, quem tem olho não é rei é um expectador (GERTZ, 1997, p. 89).

Desse gancho, podemos suscitar a reflexão levantada por Libâneo (1994), quando este aborda a questão de uma ação prática e de uma experiência prática, algo que conectar a vida cotidiana à teoria enquanto métodos didático-pedagógicos intrinsecamente vinculados. O trabalho docente (experiência prática) e a teoria (ação prática) estão interconectados à medida que permite uma *práxis* que não se acomoda aos obstáculos da realidade cotidiana, mas, tenta superar quando encara e faz da teoria uma prática e vice-versa. Nesta conjuntura, a escola enquanto ‘lugar do saber’, onde reside o conhecimento e a técnica é desconstruída, pois passa a considerar o aluno como sujeito com qual e para o qual é necessário orientar as ações.

Em outras palavras, reconhecer a importância da escola como lugar da reprodução de uma forma de apreensão da realidade, não implica em essencializá-la, mas, transformá-la em lugar de possibilidades para a realização de diálogos, cuja intenção é a inserção de homens e mulheres enquanto agentes sociais, e, assim, “[...] assegurar uma organização pedagógica, didática e administrativa para o ensino de qualidade associado às lutas concretas das camadas populares.” (LIBÂNEO, 1994, p.37).

A escola é um espaço público e, portanto, não pode ser excluída de uma leitura atenta ao que constitui a estrutura social brasileira no âmbito da vida cotidiana, bem como do significado valorativo dessa realidade reproduzida no universo escolar. Neste caso, é preciso encontrar/pensar as razões e os porquês desta realidade social que alicerça e reproduz a desigualdade, compreendendo os sentimentos e os significados que os “*desclassificados e oprimidos sociais de toda espécie sentem a humilhação e a privação que efetivamente sentem*” (SOUZA, 2006, p. 20). Deste modo, observar como funciona essa lógica que legitimar desigualdade entre negros e brancos no Brasil permitirá construir na escola um ambiente de transformação, pois enquanto espaço público, ela não pode deixar de elaborar uma leitura crítica de nossa realidade étnico-racial.

4 Considerações Finais

A questão da implementação da lei 10.639/03 implica em uma nova postura didático-pedagógica por parte da comunidade escolar, o que caracteriza uma tomada de consciência que diz respeito à prática docente enquanto método de ensino carregado de significado político. Vale lembrar que o lugar do negro na sociedade brasileira ainda continua sendo o de marginalizado, aquele que não está inserido, por completo, no corpo das instituições públicas. Portanto, cabe analisá-lo a partir de uma realidade que o incorpore como sujeito de direito que não existe só no texto (lei), mas que possa ser sentida no universo das relações sociais cotidianas.

Esse diagnóstico transformar tanto a escola quando o educador em agentes da mudança no âmbito político e social quando se pensa a inserção da Cultura, História Afro-brasileira e Africana, pois sua postura crítica humaniza a sociedade brutalizada pela violência das relações entre diferentes classes existentes hoje no Brasil. Além do mais, resignifica o ambiente escolar e faz do currículo algo fruto da prática interconectada com a teoria. Além disso, possibilita a resignificação do ambiente escolar enquanto fruto da própria tradição cultural brasileira, bem como do trabalho intelectual na sociedade capitalista, evidenciando o vínculo entre o ser educador e o ser político.

Disso decorre uma prática docente capaz de incorporar saberes e formas de organização social e política que ultrapassa a lógica do discurso dominante, bem como uma memória coletiva carregada de significados que se materializa no imaginário social da população negra brasileira. Memória está representativa, quando se busca evidenciar um conjunto de símbolos capazes de propiciar um olhar crítico que coloca o docente frente a frente com a lógica dominante, uma vez que revela discursos, costumes e valores singulares, cujo significado redimensiona a teoria e, conseqüentemente, o método didático-pedagógico aplicado pelo docente em sala de aula.

Para guisa de conclusão, podemos afirmar que a lei aplicada nas escolas só terá realmente sentido se expressar a realidade política da qual ela é fruto. Isto é, se for vista não mais como uma moldura na sala de nosso amontoado aparelho jurídico, mas, ser capaz de revelar a dinâmica e os antagonismos das relações sociais, bem como a vivacidade de experiências históricas singulares, quando se observa a história e cultura do povo negro. Neste sentido, a comunidade escolar evitará que a lei e uma possível prática pedagógica oriunda de sua aplicação, não pereça no conceito. Para tanto, comunidade escolar e, necessariamente,

professores e professoras devem ir além da lei, realizando um exercício etnográfico⁶ enquanto método didático pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Os quilombos e as novas etnias*. In: **Quilombos: identidades étnica e territorialidade**. (Org.). O'DWYER, Eliane Cantarino. Rio de Janeiro: Editora FGV e ABA, 2002.

BRASILEIRO, Sheila e SAMPAIO, José Augusto. Sacutiaba e Riacho de Sacutiaba: uma comunidade negra rural no oeste baiano. In: **Quilombos – Identidade étnica e territorialidade**. Eliane Cantarino O'Dwyer (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV e ABA, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Coleção grandes pensadores.

FERNANDES, José Ricardo Oriá,. In: **Cadernos do Cedes**, Campinas, vol, 25, Nº 67, p. 378-388, 2005.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**; apresentação de Lilia Moritz Schwacz – 2 edição. revista – São Paulo: Global, 2007.

O'DWYER, Eliane Cantarino. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV e ABA, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁶ A comunidade escolar deve ter como parâmetro uma prática didático-pedagógica permeada pela incorporação da história e cultura da população negra, resultando, assim, em um material étnico e culturalmente diversificado que se caracteriza pela experimentação de um saber, algo que coloque em cheque a didática pedagógica unilateral da ordem social dominante. FERNANDES, 2005).

A VIDA COMO CONCEPÇÃO EDUCATIVA NO PENSAMENTO DE RUBEM ALVES E ORTEGA Y GASSET

Enock da Silva Peixoto¹

RESUMO

Neste artigo abordaremos o tema: *A vida como concepção educativa no pensamento de Rubem Alves e Ortega y Gasset*. Consideramos que os dois teóricos, embora partindo de momentos históricos e culturais diferentes, tem em comum, o fato de não considerarem a vida como algo trivial para pensarmos as questões educacionais. Os pensadores supracitados contêm reflexões que contribuem para a análise do contexto educativo numa perspectiva vital, pois consideram a existência concreta, em seu *devenir*, em sua *circunstância*, como algo essencial no processo de repensar os objetivos e processos da formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: vida, perspectiva, educação, Gasset e Alves.

LIFE AS AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN THE THOUGHT OF RUBEM ALVES AND ORTEGA Y GASSET

ABSTRACT

In this article we will address the theme: *Life as an educational perspective in the thinking of Rubem Alves and Ortega y Gasset*. We consider that the two theorists, although starting from different historical and cultural moments, have in common the fact that they do not consider life as trivial to think about educational issues. The aforementioned thinkers contain reflections that contribute to the analysis of the educational universe in a vital perspective, since they consider concrete existence, in its becoming, as essential in the process of rethinking the goals and processes of human formation.

KEYWORDS: life, perspective, education, Gasset and Alves.

¹ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Mestre em educação pela UNIRIO; doutorando em filosofia pela UERJ.

1 Rubem Alves e Ortega Y Gasset²

O texto a seguir faz parte de um projeto de estudo no qual procuramos valorizar teóricos que consideram a vida como foco primordial para avaliar a presença humana no mundo. A pretensão é relacionar tal estudo como uma determinada concepção de educação. É coerente considerar que Rubem Alves e Ortega Y Gasset estão entre estes filósofos. Eles, apesar de suas interpretações específicas sobre os fenômenos, contêm estudos que assumem a vida como gênese de suas teses. Nosso propósito é analisar de que modo a concretude vital, enquanto acontecimento histórico, biológico, social, político, podem orientar os destinos da educação.

Nesta difícil tarefa nos deteremos em parte das obras dos pensadores supramencionados. A escolha destes teóricos de tempos históricos e vivências educacionais diferentes ocorre porque o brasileiro Rubem Alves, em suas reflexões sobre educação, tem como prevalência o viver na sua objetividade, no seu dever, no seu acontecer, o que o torna um dos teóricos da Filosofia da Educação que busca sustentar vitalmente as suas hipóteses pedagógicas. A escolha pelo espanhol Ortega y Gasset, ocorre porque a sua concepção teórica se empenha em unir *razão e vida*. O filósofo valoriza o *circunstancial*, ou seja, o aspecto imprevisto e indefinido da existência, que costuma ser desdenhado pelos sistemas de educação, pela cultura, pela ciência, mas deveriam ser integrados nessas avaliações. A análise a partir dos filósofos citados, mesmo que de forma ensaística, servirá ao nosso intento de valorizar o *viver* na sua concretude, priorizando que as diversas formulações sobre a formação humana, as quais devem ter a vida como gênese e finalidade.

1.1 Vida e educação no pensamento de Rubem Alves

A vasta obra composta de livros, artigos, entrevistas, crônicas; do educador Rubem Alves, não pode ser avaliada no seu todo neste trabalho devido a sua extensão. Restringiremos a alguns trabalhos do autor visando avaliar como a sua teoria educacional estabelece proximidade com o existir na sua concretude. Essas contribuirão no caminho pretendido que é

² O filósofo espanhol José Ortega y Gasset nasceu em Madrid em 1883. Estudou inicialmente no Colégio Jesuíta da Andaluzia. Na fase universitária, estudou na Alemanha nas Universidades de Marburgo, Leipzig e Berlin. Ao retornar à Espanha em 1914 tornou-se professor na Universidade de Madrid. A Guerra Civil em 1936 exigiu o refúgio na França, Holanda, Portugal e Alemanha. O retorno fora em 1948. Faleceu na cidade natal em 1955. O brasileiro Rubem Azevedo Alves nasceu em Boa Esperança, Minas Gerais em 15 de setembro de 1933. Foi professor na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e atuou em campos diversos escrevendo livros, contos e poemas sobre Pedagogia, Religião, Psicanálise, Sociologia, Filosofia. Integra o grupo de pensadores da educação relevantes no cenário nacional. É um dos representantes da Teologia da Libertação. Faleceu em Campinas em julho de 2014.

estudar de que modo a vida pode oferecer interpretações para sustentar do ponto de vista teórico e prático a educação.

Iniciemos as reflexões adotando como referência algumas posições de Alves presentes em sua obra: *Estórias de quem gosta de ensinar*. Em uma das crônicas presente neste texto, o autor aborda:

Só aprendemos as coisas que nos dão prazer [...] só do prazer surge a disciplina e a vontade de aprender [...]. A recusa em aprender é uma demonstração de inteligência um protesto contra uma educação que está com cheiro de comida deteriorada, que não cheira bem, que tem sabor esquisito (ALVES, 1993, p. 106).

Os discentes reagem, de forma correta, a uma estrutura educacional que tortura os corpos e as mentes. A reação a esse tipo de imposição é natural, pois ela poda o desejo e o prazer, forças motivadoras dos interesses mais genuínos. É importante atentar que não se trata de um hedonismo gratuito. Atentemos para a defesa de Alves para a importância da disciplina, esta, porém, deve emergir do prazer e “vontade de aprender.

A escola se constituiu, quase sempre, como um espaço sério, metódico, com pouca valorização a elementos que estão diretamente relacionados ao cotidiano. A mesma reflexão pode ser abalizada quando o autor critica, na mesma obra antes citada, os vestibulares.

A alegria do estudo está na pura gratuidade, estudar como quem brinca, estudar como quem ouve música [...]. Mas uma vez instaurado o terror do vestibular já não haverá tempo para a poesia, por amor a ela; e nem para a curiosidade histórica, por pura curiosidade; e nem para a curiosidade ociosa que faz parte do prazer em viver (ALVES, 1993, p. 107).

Desde pequeninas são impostas as consciências infantis o terror do vestibular, algo que limita a busca do saber pelo mero desejo pelo conhecimento. Neste raciocínio de Alves é que queremos construir uma reflexão que priorize o viver como um instrumento fundamental para pensar a educação. Não deve ser o vestibular o destino- mas a vida- ela é o principal horizonte para qual se deve educar. Do nosso ponto de vista, isto não significa que a preparação para o vestibular seja irrelevante, mas concordamos com a crítica do mineiro-brasileiro de que esta não pode ser o foco primordial, o objetivo primeiro, o fim utilitário da formação juvenil, pois se trata de uma circunscrição absurda do ato de educar.

A vida até o momento do texto que está sendo construído, não fora definida em sua substancialidade e isto é intencional, pois, em Alves não se define a vida, apenas se cita o seu acontecer, tal como a analogia feita pelo autor entre a cozinha e a educação (ALVES, 1993, p.

92): “Cozinha: ali se aprende a vida. É como uma escola em que o corpo, obrigado a comer para sobreviver, acaba por descobrir que o prazer vem de contrabando. A pura utilidade alimentar, coisa boa para a saúde, pela magia da culinária, se torna arte, brinquedo, fruição, alegria”. Vida não tem definição, ela é pura fluência, não podemos ignorar a sua existência, a sua presença real nos é tão efetiva que somos capazes de cometer a aberração de ignorá-la como se ela não fosse a potência principal que forma a gênese de nosso existir.

No modelo de escola proposto por Alves, se estabelece como contraponto ao saber meramente sistemático, o prazer pelo conhecimento. As disciplinas de qualquer área deveriam ser ensinadas em “laboratórios”, tendo a experiência como sustentação, para em seguida, se partir para a teoria. Primeiro se vive, se experimenta, depois se coloca as descobertas, as dúvidas, as questões, no papel. A vida nas suas diversas manifestações antecede ao papel ou as telas dos instrumentos tecnológicos. O termo laboratório citado acima se refere à vida, a existência, ao mundo; os laboratórios das escolas são, geralmente, reprodutores de uma visão tradicional de educação que dissociam escola e mundo. A crítica de Rubem Alves abaixo reafirma esta tese:

Na verdade, eles (os laboratórios) são uma boa maneira de enganar os pais, que ficam impressionados com os aparelhos, as luzes etc. Mas contam uma mentira, porque a ciência não se faz dentro de um quartinho; faz-se em todas as situações da vida, com cérebro e olho. Aquele monte de instrumentos e frascos só tem a função de melhorar o olho, mais nada! É preciso que os aprendizados estejam ligados às situações vividas, caso contrário tudo é esquecido (ALVES, 2002, p. 22).

O educador em questão critica uma visão de ciência que se faz apenas entre quatro paredes e sem relação direta com a existência real, onde a vida realmente acontece. Ao reproduzirem-se na escola os laboratórios científicos estamos impondo as consciências infantis, juvenis e universitárias uma concepção de ciência e de saber que limita o conhecimento a aparelhos, frascos, resultados. A vida é mais ampla que o laboratório e que a própria ciência; esta última tem campos específicos de investigação, mas em muitos casos está limitada a estas especificidades; neste mesmo encadeamento crítico afirma Alves:

A ciência, a semelhança das vacas, tem um estômago especializado que só é capaz de digerir um tipo de comida. Se eu oferecer à ciência uma comida não-apropriada ela recusará e dirá: “Não é comida”. Ou, na linguagem que lhe é própria: “Isso não é científico” está se dizendo que aquela comida não pode ser digerida pelo estômago da ciência (ALVES, 1999, P. 90).

Em outra importante obra de Rubem Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar* (1991) o filósofo da educação brasileiro, faz uma importante analogia entre o educador-professor e eucaliptos-jequitibás. Afirma que há um equívoco na comparação entre eucaliptos e jequitibás, assim como, entre professores e educadores. O autor afirma que os eucaliptos são árvores que podem ser substituídas por outras sem nenhum problema; algo que não ocorre com os jequitibás, árvores únicas que uma vez cortadas com elas se esvai uma identidade própria (ALVES, 1999, p. 13). Os educadores são comparados aos jequitibás em detrimento do professor, comparado aos eucaliptos.

Os educadores são como as velhas árvores [...] Tem uma estória a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade “sui generis”, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Os professores por sua vez, são comparados a apenas funcionários, afirma o autor (ALVES, 1999, p. 14):

[...] professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que ministra. Por isso mesmo, professores são entidades descartáveis [...]. De educadores para professores, realizamos um salto de pessoas para funções.

Educador, portanto, “é fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos” (ALVES, 1999, p.29). O professor-eucalipto tem a função de repetir as normas estabelecidas, de reproduzir o que historicamente é considerado relevante. Já o educador-jequitibá é um construtor de utopias, de novas possibilidades, de sonhos e perspectivas e fundamentalmente, de subjetividades.

A concepção vital que estamos procurando para fundamentar a educação neste trabalho, passa por essa visão dinâmica de Alves. É imperioso que a *vida* seja considerada no contexto escolar, o professor precisa ser também um educador, para que o ensino abra horizontes para as perspectivas mais profundas dos discentes. “É fácil obrigar o aluno ir à escola, o difícil é convencê-lo a aprender aquilo que ele não quer aprender” (ALVES, 2013, p. 98). Por isso, a escola deve estar associada à vida, àquilo que realmente faz diferença na existência concreta dos indivíduos. Alves (1997, p. 102) define: “aquilo sobre o que se fala tem

que estar ligado à vida. O conhecimento que não faz sentido é prontamente esquecido. A mente não é burra. Esquecimento é prova de inteligência”. É capital esta relação íntima entre conhecimento e vida, como define o autor, se o saber não tem relação com a vivência das pessoas, sobretudo de crianças, parece inútil e sem alicerce sólido. Para isto, o educador deveria estar marcado pela alegria pelo desejo de ensinar e desse modo, poderia transmitir este sentimento aos educandos; quanto a esta necessidade de expressão da felicidade afirma Alves:

Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é precioso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem (...). O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntamos sobre sua profissão deveriam ter a coragem de dar a absurda resposta: “Sou um pastor da alegria” (ALVES, 1994, p. 11).

Ser pastor da alegria impulsiona o existir a ganhar algum sentido através da educação, por isso, o ato de conhecer precisa estar associado a experiências vitais, caso contrário será sem sabor, sem deleite. Continuando na obra *A alegria de ensinar*, citada anteriormente, o autor faz outra afirmação ao comentar sobre a sabedoria perdida com o conhecimento:

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças e adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor me ajude a ser feliz” (ALVES, 1994, p. 15).

Esta responsabilidade de ser pastor da alegria não é simples, nem ingênua, mas é necessária para aprimorar os rumos da educação. O prazer como princípio pode ser valorizado, não como um hedonismo marcado pelo deleite desmedido e irresponsável, mas, trata-se da valorização do júbilo em viver, em existir, em transformar os conhecimentos adquiridos pelo homem em algo que não é preciso decorar, decodificar, mas serem manipulados criativamente. Sendo tais saberes facilitadores do nosso dia-a-dia e ampliadores de nossa visão de mundo, tornando suportáveis as agruras que a existência impiedosamente impõe. A educação é um dos caminhos pelo qual esta felicidade é construída. Alves usa de forma coerente a palavra pastoreio, que é diferente de induzir, determinar, mandar, mas *ressoa* como uma “ferramenta” pedagógica que cria possibilidades.

A sociedade vigente é marcada por uma concepção científica e tecnológica de mundo e de certo modo, e escola segue esta lógica. Ela prepara os alunos para adquirirem uma mentalidade científica, necessária para colocar profissionais qualificados no mercado de

trabalho e também, como acima destacamos, como preparação para o vestibular. Essas posturas poderiam ser avaliadas como características de um tempo histórico, e neste contexto, não poderiam ser desprezadas pela reflexão pedagógica, mas ocorre o equívoco de restringirmos toda a complexidade das questões relacionadas à formação humana a aspectos científicos-mercantis. Diante disto, destacaremos a crítica de Alves sobre a ciência contemporânea, considerando que em grande parte do nosso sistema educacional, educa-se prioritariamente para a mentalidade científica: Detenhamo-nos no que escreve o autor (1999, p. 03):

A diferença entre a Ciência e a sapiência. Os teólogos medievais diziam que a ciência era uma serva da teologia. Parodiando eu digo que a ciência é uma serva da sapiência. A ciência é o fogo que aumenta o poder dos homens sobre o mundo. A sapiência usa o fogo da ciência para transformar o mundo em comida, objeto de deleite. Sábio é aquele que degusta.

Não parece incoerente afirmar mediante o supracitado que a diferença entre ciência e sapiência é que uma relaciona-se com o fazer, e a outra com a arte, com a sabedoria, sendo a forma mais eficiente de usar o que foi realizado como um deleite para a alma. Partindo deste raciocínio como norte, entende-se que a educação deve ter um objetivo, uma razão de ser e esta não necessariamente está associada ao mundo prático, a execução do vestibular ou a reconstrução de fórmulas como ocorre com a ciência moderna; fazer com que a ciência esteja associada à sabedoria poderá dar sabor à educação e construir espíritos criativos.

[...] a ciência é uma especialização, um refinamento de potenciais comuns a todos. Quem usa um telescópio ou um microscópio vê coisas que não poderiam ser vistas a olho nu. Mas eles nada mais são que extensão do olho. Não são órgãos novos. São melhoramentos na capacidade de ver, comum a quase todas as pessoas. Um instrumento que fosse a melhoria de um sentido que não temos seria totalmente inútil, da mesma forma como telescópios e microscópios são inúteis para cegos, e pianos e violinos são inúteis para surdos (ALVES, 1999 p. 9).

Diante desta concepção podemos afirmar que a ciência é um saber acessível a todos e não a apenas alguns iluminados; a escola precisa formar para esta mentalidade de que “todos somos cientistas”, temos o poder de desvendar os segredos do mundo e criar espaços e situações onde a criação seja possível. A ciência tornou-se um instrumento de poder restrito a uma minoria de pesquisadores, sem dúvida, fundamentais para a nossa atual evolução, mas na sua concretude, este poderio contribui que seja impresso nas consciências que este poder não é de todos. Alves (1999, p. 08) afirma: “A ciência é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isto pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a

visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos”. O pensar cientificamente é um caminho pelo qual as consciências contemporâneas percorrem, mas como afirma acima o autor, a demasiada especialização pode atrofiar o pensamento e o comportamento humanos, levando a obtenção de muito conhecimento, mas com pouca profundidade. Com pouca relação com a vida concreta. O caminho para obtermos um saber vital, que tenha a realidade como gênese está ainda para ser construído e por isso, podemos alimentar a nossa esperança com as palavras do próprio Alves (1993 p. 106/107); “Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro”. A escola pode ser um microespaço para experiências criativas, singulares e inovadoras. Um “lugar social” potente e vibrante, indicador, como uma bússola, de que a sociedade do futuro pode ser mais vital.

Para sustentar de que modo a vida pode ser uma perspectiva para a educação; procuramos até o momento, partir das reflexões de Rubem Alves, analisar como este autor justapõe o viver e a formação humana. O passo seguinte será nos deter em reflexões presentes na obra educacional de Ortega y Gasset. Buscaremos, também a partir deste filósofo, construir uma análise que coloca a educação a serviço da vida, considerando que o ato de educar deve priorizar e valorizar a nossa curta e complexa existência, possibilitando a criação de um *modus vivendi* no qual a preocupação principal seja a melhor forma de viver.

2 Vida e educação no pensamento de Ortega Y Gasset

O filósofo espanhol Ortega e Gasset embora aborde a realidade educacional de sua época, tem fundamentações que permanecem atuais. Ao analisar a realidade do estudar e do estudante, afirma que o ato de estudar é uma falsidade, isto porque, de modo geral, o discente não está envolvido com um saber que tenha significação em sua vida. É o que encontramos no texto *Sobre o estudar e o Estudante*.

Damo-nos conta de que o estudante é um ser humano [...] a quem a vida impõe a necessidade de estudar ciências sem delas ter sentido uma autêntica necessidade [...] na melhor das hipóteses o estudante sente uma necessidade sincera, embora vaga, de estudar algo [...] isto é de saber, de se instruir. Mas o caráter vago desse desejo é revelador de sua frágil autenticidade (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 87).

Gasset destaca o valor do saber associado aos reais interesses humanos; quando não se valoriza a necessidade de criar, quando se recebe a ciência já pronta, isto torna inautêntico o ato de estudar. Afirma ainda, que um homem curioso é alguém cuidadoso, quer dizer, um homem que faz o que faz de modo atencioso, não se despreocupando com aquilo que o ocupa, pois está *ocupado com a sua ocupação*, neste caso, a sua relação com o fato a ser conhecido é vital e atrai o seu interesse (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 89).

O mais relevante para o nosso esforço em relacionar vida e educação é exatamente esta preocupação orteguiana em ter a concretude, a vida enquanto um acontecimento, como “base” primordial; “é necessário virar o ensino do avesso e dizer: ensinar é primária e fundamentalmente, ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante” (GASSET, 2000, p. 93). Este raciocínio pode ser aplicado em qualquer fase do ensino, desde o básico aos pós-doutorados; a ocupação com o que nos interessa efetivamente é o que torna mais significativa o percurso em direção ao conhecimento. Obviamente, isto não significa ignorar os saberes acumulados pela humanidade, tentando a cada pesquisa construir algo inovador, mas, trata-se de valorizar a criação, de compreender o valor social da ciência e do conhecimento e deste ponto, encontrar novos caminhos de interpretação ou reformulação e aperfeiçoamento das teorias já existentes. Numa palavra, trata-se da não repetição dos saberes acumulados, mas da inovação criativa a partir deles.

A educação formal carece de uma integração das variadas e complexas as circunstâncias que envolvem a existência. Conforme comenta o filósofo espanhol em questão, é a *situação* humana o principal fator pelo qual precisamos integrar as interpretações sobre o homem, e a educação não pode fugir deste propósito, pois a *situação é a própria vida*:

Mas, qual é a situação do homem? O homem encontra-se não em uma, mas em muitas situações [...] todas essas situações, por diferentes que sejam, coincidem em ser parcelas de nossa vida. Quero eu dizer com isso que a vida do homem se compõe de situações assim como a matéria se compõe de átomos [...] quaisquer que sejam os ingredientes variáveis que formam a situação em que me encontro, é evidente que essa situação é um viver. Podemos, pois, concluir: a situação do homem é a vida, é viver (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 94-95).

Para Gasset, vida é sempre algo a se fazer, um acontecer, nunca algo estático. A citação acima contribui adequadamente para sustentar a base teórica que estamos desenvolvendo neste trabalho. A Vida é este elemento primeiro, tomada como critério norteador das ações e pensamentos humanos, independentemente das posições particulares de indivíduos e grupos. A

vida é uma missão, como Ortega indica em seu estudo *A missão do bibliotecário*; missão significa o comprometimento do homem com a própria vida, com uma função que deve preservar as conquistas da civilização estimulando a criatividade frente a problemas futuros (ORTEGA Y GASSET, 1967, 63). O pensador espanhol está se referindo a missão do bibliotecário, que não está dissociada com àquela do homem em geral, pois, o livro é um transmissor de cultura, dos acontecimentos significativos dela, é um incentivador, podendo a história ser pensada e repensada a partir dele. Sendo a *situação* do homem essencialmente viver, como afirma o filósofo espanhol, o ato educativo precisa conduzir o discente de forma autêntica a esta vivência. Reforça esta reflexão a afirmação de Sciacca ao comentar o pensamento de Gasset sobre a concepção de vida:

É esta a realidade primeira, a realidade radical. É ela a vida, que não é, mas se faz: é atividade, fazer no mundo; não um ser, mas antes um fazer. A minha vida devo fazê-la e dela ser responsável. Diante de mim se me oferecem possibilidades infinitas, mas viver é escolher, atuar [...] A vida é espontânea, livre expressão de energia, não movimento forçado e necessário, mas livre jogo, apetite imprevisível (1996, p. 195).

O conceito estático de ser, é substituído por uma visão dinâmica, circunstancial, neste contexto, a sociedade e a escola devem interpretar o seu momento histórico e definir a melhor forma de conduzir educacionalmente os espíritos. Se a vida é um livre jogo, a interpretação sobre a mesma pode se mover em direções diversificadas. Atesta o que acabamos de destacar o que comenta Aquiles Côrtez Guimarães (1997, p. 119), sobre a influência de Ortega no pensamento brasileiro:

[...] se para Ortega a única realidade radical é a vida, da qual deriva a própria razão, importante é deixar o ser na sua ordem de indefinição, segundo as definições clássicas, como sinal de descontentamento com as controvérsias seculares.

No fundo, o que pretende Ortega é desconstruir a razão filosófica e reconstruir a razão cultural. Se a realidade é anterior ao ser, o ser não passa de uma invenção da vida histórica. E é aí que começa a tomada de posição dos nossos pensadores, frente à necessidade de estabelecer um itinerário para redefinição da cultura brasileira.

No ensaio *Filosofia e biologia* Ortega afirma: “o uso da bicicleta é mero mecanismo e, portanto, menos vital que o uso do pé, tampouco este representa a vitalidade essencial, também é um mecanismo em comparação com outras funções biológicas primárias” (GASSET, 1993, p. 276). As funções vitais humanas são mais significativas que as mecânicas, nessas

primeiras que a vida é sustentada. O filósofo está criticando o saber técnico do seu tempo, que tinha a ilusão de estabelecer uma inquestionável visão científica ao estudante, quando na realidade, são as questões ligadas à perenidade do existir, atreladas a *circunstância* e menos a verdades fixas, que pautam a nossa biologia. A estrutura biológica pode orientar os destinos do homem, só que esta biologia não é determinista, não é apenas uma adaptação ao meio, mas, um caminho processual de transformação; quanto a isto afirma ainda o filósofo: “a mão, sobretudo do homem, é o órgão exemplar de adaptação criadora, que consiste em transformar proveitosamente o meio” (GASSET, 1993 p. 284). A biologia carece da ação humana para que aja transformação, para que o mundo ganhe sentido pelas mãos humanas. O pensador espanhol com essas reflexões joga luzes sobre o mundo contemporâneo, no qual a concepção de educação ainda está presa a muitas posturas teóricas e práticas tradicionais, muitas delas, fundadas equivocadamente em um “biologismo estático” ou em teorias filosóficas que desconsideram o aspecto flutuante do pensar e da vida e de que a construção do trabalho científico é sempre constante. Contribui para analisarmos estas últimas afirmações o que Ortega defende em *Pedagogia da contaminação* (1982, p. 89):

Ao que chamam nossas escolas ensinar ciências? A descarregar sobre a alma dos alunos uma massa de doutrinas já feitas, ou quando mais um doutrinário de métodos para investigação. Manso e beato trabalho! Mas através de seu fácil tecido escapa-se o ser mesmo da ciência, como água em uma peneira; e o que sobra na alma do aluno é justamente o oposto à ciência: o dogmatismo. Porque o real e o concreto da ciência é a atividade sem descanso do intelecto, que com coragem se enfrenta perigosamente com os problemas, e com eles luta para lhes dar solução.

No fragmento acima se destaca a crítica ao dogmatismo científico, pautado em verdades previamente estabelecidas a partir das quais o conhecimento se torna adequação. Nesta conjuntura, aprender ciência é enquadrar-se aos saberes impostos externamente e não uma construção sempre inacabada. Esta visão enfraquece a *atividade sem descanso do intelecto*, prevalecendo a doutrinação que ainda perdura no formato de escola contemporâneo: estudar para repetir, calcular, decorar, acertar e não para inovar, errar, tentar até que se atinjam soluções, ainda é a prática pedagógica prevalecente. Para Ortega, “Saber não é pesquisar. Pesquisar é descobrir uma verdade ou seu oposto: demonstrar um erro [...]. A ciência é criação, e a ação pedagógica se propõe apenas ensinar essa criação, transmiti-la, injetá-la e digeri-la (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 89-90).

Ainda é preciso analisar como o filósofo interpreta a concepção de que se deve educar para a cidadania. Para ele, o ato de educar extrapola a concepção de cidadania. Este termo,

conforme Gasset (1982 p. 159): não comporta tudo aquilo que o homem é: “quem pesar bem o sentido das palavras «educação do Homem», não pode senão soltar uma gargalhada quando lê que o fim da educação, nada menos que o fim, é formar cidadãos”. E continua o filósofo:

Seria como dizer, por outras palavras, que o fim da educação é ensinar o Homem a usar o chapéu-de-chuva. Cidadão! E tudo aquilo que o homem é muito mais profundamente, mais permanentemente, além de cidadão? Quem adverte do incrível erro de perspectiva que essa doutrina pedagógica comete? (GASSET, 1982 p. 159).

A palavra cidadão pode estar viciada por interpretações deterministas sobre o termo: pode ser imposta por um grupo social, pode estar pautada no equívoco de que existem “cidadões mais cidadãos” que outros, por circunstâncias sociais, étnicas, econômicas...; além da possível manipulação deste termo, existem aspectos pelos quais se deve educar o ser humano que extrapolam a quase sempre manipulável concepção de cidadania. A singularidade e individualidade de cada sujeito, por exemplo, podem estar excluídas da noção massificada que a ideia de cidadão pode conter, sem que sejam aplicadas as perspectivas sobre a mesma para além do tempo presente.

Esta maneira de pensar, além de errônea, parece-me de uma modéstia excessiva. Supõe que a pedagogia se deve adaptar à política, com o que, entre outras coisas, nos submetemos a um novo factor de anacronismo. Quando se considera que é fim da educação fazer das crianças cidadãos úteis aos fins de um determinado Estado, esquece-se que, quando se tornarem adultos, o Estado para o qual foram educados já mudou. Educa-se para ontem, em vez de para amanhã. Bem o advertem agora as melhores inteligências da Alemanha. Uma geração educada por um Estado imperial, regido por princípios autoritários tradicionais, vê-se obrigada a viver num Estado democrático parlamentar (ORTEGA Y Gasset, 1982 p. 159).

A educação na perspectiva orteguiana propõe a ultrapassagem dos conceitos estabelecidos, apontando para o “dever ser” humano; “Eu sou eu e minha circunstância”. Esta proposição presente nas *Meditações do Quixote* não separa o eu da circunstância, ambos interagem e se complementam; “a vida é o primário, é anterior as coisas e a mim, me é dada [...] tanto o eu como as coisas são secundárias a ela, ingredientes seus, realidades derivadas, ou, se se prefere, realidades radicadas nela, que é, ao contrário, a realidade radical” (MARÍAS, 1991; p. 27). Embutir-se da realidade radical, de todas as diversificadas circunstancias que envolvem a vida é o que o filósofo propõe. Assumir o viver como concepção educativa é cuidar para que não ocorra o erro de considerarmos apenas um ou poucos aspectos da existência como

válidos, e pior do que isto, que estes sejam elevados a plenitude de totalidade. Admitir a radicalidade da vida é assumir que as circunstâncias que a envolvem são diversas e todas merecem atenção. A proposta não é restringir a visão de mundo, mas ampliá-la.

No ensaio, *Apontamento para uma educação para o futuro* comenta Ortega sobre a necessidade de pensarmos sobre “o nosso tempo”:

[...] o homem encontra-se sempre com um problema prévio que é o seu tempo, o tempo em que vive, cujas características são sempre diferentes das de todos os outros tempos. O carácter histórico da realidade humana faz do homem, um servo inexorável do senhor [...] que é o «nosso tempo». Há momentos em que esse problema prévio apenas é apercebido, é um mero pormenor, mas há outros em que o «nosso tempo» se interpõe angustiosamente entre nós e tudo o que queremos fazer ou ser (1982, p. 230).

Esta é uma análise primordial: a atenção ao “nosso tempo”; Ortega avaliou a necessidade de pensar um sistema educacional que atendesse os espíritos do seu tempo, e que não fossem um atrelamento a teses pedagógicas do passado que não mais respondiam as questões vigentes. Para o filósofo, a educação consiste em preparar no presente, as vidas futuras e isto é algo que não se deveria esquecer (ORTEGA Y GASSET, 1982). A Pedagogia está sempre em atraso em relação ao presente e isto influi negativamente na perspectiva do futuro. Os aspectos culturais herdados são importantes, mas precisam ser *transcendidos* e este jogo demarca o que Gasset define como vida: “[...] viver verdadeiramente, é viver na cultura do seu próprio tempo” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 18). Mas o que significa cultura para o filósofo? Para ele, o termo se refere ao sistema de ideias “vivas que cada época possui. Ou melhor, o sistema de ideias a partir das quais o tempo transcorre. Porque não há jeito nem evasão possível: o homem vive sempre a partir de algumas ideias determinadas, que constituem o chão onde apoia sua existência” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 98-99). Nesta via interpretativa, precisamos avaliar as circunstâncias mais significativas para o ser humano pensar uma pedagogia que se relaciona com a nossa complexidade cultural. Qual o valor de uma educação que não avalia e cria soluções objetivas para enfrentar as questões mais relevantes do próprio tempo?

Ortega e Alves são pensadores que nos colocam diante deste dilema: somos pessoas reais, vivemos! No caso da sociedade atual estamos envoltos pela tecnologia de ponta; por transformações constantes em praticamente todas as áreas que envolvem a nossa existência; com uma economia globalizada; com contatos mais estreitos via meios de comunicação de massa; o que traz benefícios significativos à vida. Mas existe também o reverso, como as

diversas formas de violência; de intolerância; a criação de fronteiras físicas e mentais que distanciam e criam ódios entre os humanos; os radicalismos políticos *de direita* e *de esquerda*; e infelizmente, a lista é interminável. Como desconsiderar tais fatos nos bancos escolares? Como não situarmos tais questões práticas e reais ao encaminhamento da educação formal? Não se trata de desconsiderar os saberes acumulados, mas de ler o tempo presente visando tornar a vida possível de ser vivida com mais dignidade. A existência é indigna para parte considerável da humanidade atual que vive à margem de condições mínimas de existência e seria correto afirmar que esta indignidade perpassa a maior parte da história humana. Está cada vez mais impensável que tais problemas que excluem grande parte dos humanos dos prazeres da existência, sejam problemas vitais para serem avaliadas, criticadas, remodeladas, repensadas em todas as intâncias educativas. Isso pode começar por uma Pedagogia e Filosofia da Educação que tem a vida como primazia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **A Alegria de Ensinar**. 3ª ed. São Paulo: Ars Poética Editora, 1994.
- _____. **Cenas da Vida**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- _____. **Entre a Ciência e a Sapiência o dilema da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **Ao professor, com o meu carinho**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pegue & Leve, 2013.
- GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. **Pequenos estudos de filosofia brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1997.
- MARÍAS, J. **Acerca de Ortega**. Madrid: Espasa Calpe, 1991.
- ORTEGA Y GASSET, José. A Pedagogia da Contaminação. *In: La Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- _____. Para los niños españoles. *In: La Misión de la Universidad*, Madrid: Alianza Editorial, 1982, pp. 159-161.
- _____. **Ensayos Filosóficos: Biología y Pedagogía**. Obras Completas. Tomo II. Madrid: Alianza, 1993.

_____. **Missão da universidade.** Tradução Dayse Janet Löfgren Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

_____. **Sobre o estudar e o estudante.** *In:* Olga Pombo (org.). Quatro textos excêntricos, Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

SCIACCA, M.F. **História da Filosofia.** v. III, São Paulo: Mestre Jou, 1968.

EXPERIÊNCIA E SABERES DA EXPERIÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniel de Jesus Melo dos Santos¹

Fabiana Sena dos Santos²

Gabriela Mendes Silva³

Lindsai Santos Amaral Batista⁴

Poliana Schettini Silva⁵

Sérgio Luiz Bragatto Boss⁶

RESUMO

Este ensaio teórico propõe uma discussão acerca do tema “experiência” e “saberes da experiência” na visão de Pimenta, Tardif, Larrosa e Benjamin, mediante o estudo das suas principais obras que tratam da temática. Ademais, com o objetivo de compreender os efeitos da experiência e dos saberes da experiência na formação de professores, buscamos apontar as definições, fontes e a natureza destes. Propomos fazer uma relação entre as concepções próximas e distintas do saber da experiência com a formação inicial e continuada de professores. Com este estudo podemos considerar que existem vários sentidos para a palavra experiência, e diante dessa polissemia é necessário certo cuidado ao utilizar a expressão “saber da experiência” na formação de professores. No decorrer do ensaio buscamos: romper com a ideia de que toda experiência é válida e o único critério para adquiri-la é o tempo de atuação do docente, apontar pontos positivos e pontos negativos de determinado entendimento de experiência, e as consequências para formação docente, deixando algumas questões para reflexão a respeito de sua utilização.

PALAVRAS-CHAVE: saberes docentes; experiência; formação docente; prática docente.

ABSTRACT

This essay proposes a dialogue about the experience and knowledge of the experience in the vision of Pimenta, Tardif, Larrosa and Benjamin, through the study of their main works that deal with the theme. In addition, in order to understand the effects of experience and the knowledge of experience in teacher training, we seek to understand the definitions, the sources and the nature of these. We propose to relate the close and distinct conceptions of experiential knowledge with initial and continuing teacher training. With this study, it is possible to consider that there are several meanings for the word experience and, taking into account this polysemy, it is needed to be careful when using the knowledge of experience in teacher training. In the course of this essay, we seek to break with the idea that all experience is valid and the only

¹Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

⁵ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

⁶ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

criterion for acquiring it is the time the teacher works; to point out the positive and negative points of such understanding of experience and the consequences for teacher training, leaving some questions for reflection on its use.

KEYWORDS: Teacher knowledge; experience; teacher training; teaching practice.

1 Introdução

O nosso interesse em desenvolver este ensaio teórico, que propõe uma discussão acerca do tema “experiência” e “saberes experienciais”, surgiu durante os estudos que fizemos dessa temática nos seguintes cursos de formação de professores de um Programa de Pós-Graduação: “Pesquisa e Formação de Professores de Ciências e Matemática” e “A Formação de Professores de Ciências no Contexto das Perspectivas Críticas”.

Ao notar as aproximações e distanciamentos a respeito da temática na concepção de diferentes autores, decidimos, neste ensaio teórico, explorar e interpretar tais concepções na visão de: Pimenta, Maurice Tardif, Walter Benjamin e Jorge Larrosa. Diante disso, nos propomos a discutir esses entendimentos na perspectiva de formação de professores iniciantes e de professores com mais experiência de sala de aula.

Nesta perspectiva, diferentes estudos apontam que há uma tendência nas pesquisas de formação de professores que incentiva a participação dos docentes nas reformas da educação, nos programas de formação e nas políticas públicas em educação, muitas vezes influenciados pelo movimento reflexivo expresso por Zeichner (1993). Um dos vários fatores que fundamentam essa participação é que os professores têm condições de pensar sobre, de se posicionar em debates e de serem co-criadores dos processos educacionais, por consequência de sua formação inicial e por conhecimentos adquiridos no decorrer de sua atuação docente (saberes da experiência). Um convite a superação do agir puramente técnico do trabalho docente.

Para conhecer os efeitos dos saberes da experiência na formação de professores, é indispensável examinar o conceito de experiência e de saberes experienciais na perspectiva dos autores, filósofos e estudiosos da formação e profissionalidade docente, desta forma, teremos condições de articular suas potencialidades e limitações. Isto é, suas implicações para formação de professores. Neste contexto, perguntamos: O que se entende por experiência? De que maneira os saberes experiências ou advindos da experiência podem ser elementos fundamentais na formação de professores? E a contrapartida disso?

Este ensaio é composto por dois tópicos iniciais e pelas considerações finais. O primeiro diz respeito às “Concepções de experiência e saberes experienciais em Pimenta, Tardif, Benjamin e Larossa”, no qual discutiremos o que cada um desses autores entende pela temática e verificaremos suas possíveis aproximações e distanciamentos. Já o segundo, está destinado a pontuar as “Implicações da experiência e dos saberes experienciais na formação docente”, em que estabeleceremos relações entre a temática e a formação de professores, suas contribuições e limitações.

2 Concepções de experiência e saberes experienciais em Pimenta, Tardif, Larrosa e Benjamin

Antes de iniciar as discussões sobre a temática, apresentaremos os autores que estamos considerando e a principal linha de pesquisa e pensamento deles. Para tal, nos nortearmos pelas seguintes questões: Quem são esses autores? Qual a sua linha de pesquisa? Quais as principais obras utilizadas neste estudo?

A primeira autora, sobre quem nos debruçamos é Selma Garrido Pimenta. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) que tem como os principais temas de pesquisa: a formação de professores, a pesquisa educacional e a didática. Neste ensaio, consultamos a obra “*Formação de professores: identidade e saberes da docência*”, a qual trata dos saberes da docência em especial o saber da experiência.

Pimenta (2002) considera que são três os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência para a autora, no contexto da profissão, trata-se de um saber docente ou um saber anterior à docência, mas que nela se revela. Seguindo este pensamento, existiria dois níveis de saber da docência, denominado de saberes da experiência. O nível I – anterior à docência, na condição de aluno, e o nível 2 – durante a docência, na condição de professor.

Diante disso, o aluno experimenta o “ser professor”, na imagem de seus próprios professores, na realização de um curso de magistério ou até mesmo por ter atuado de forma precária, como argumenta a autora quando se refere àqueles que lecionam sem ter a formação necessária. Já o segundo nível de experiência docente, diz respeito àqueles saberes adquiridos pelos professores em seu cotidiano como profissional, mediados em coletivo por um processo de reflexão. (PIMENTA, 2002)

A autora pouco se aprofunda na temática da experiência, porém exemplifica e articula o conceito de saber da experiência na formação de professores, sobre o qual falaremos no tópico seguinte. Mas, de forma geral, o que foi possível identificar é que a autora define esse saber como um conjunto de conhecimentos que foram adquiridos na prática ou antes da prática, e que também são importantes de serem colocados para reflexão constante. Em síntese, é um saber historicamente e socialmente acumulado, que tem fonte tanto na vida pessoal, como na profissional, e possui um caráter individual, porém deve ser sempre mediado pelo coletivo em um processo de reflexão.

Tardif (2010), assim como Pimenta (2002), considera o saber docente como plural, podendo ser desenvolvido tanto na prática pedagógica, quanto no processo de formação do professor. Maurice Tardif é um filósofo e sociólogo do Canadá, pesquisador e professor na Universidade de Montreal. Em suas pesquisas, aborda questões como os saberes de base da docência, situação da profissão docente e formação docente. A sua obra utilizada neste ensaio é *“Saberes docente e formação profissional*, na qual está presente no texto algumas considerações a respeito dos saberes experienciais dos professores.

No âmbito dos saberes desenvolvidos no trabalho docente, se encontram os saberes experienciais. Este, permeia a execução de suas funções e toda prática que sua profissão lhe sugere. De acordo Tardif (2000) esses saberes, além de poder apresentar um caráter individual e coletivo, são validados pela própria experiência, quando isso permite que o professor saiba-fazer e saiba-ser.

Tardif, define os saberes experienciais como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 49)

Trata-se, então, de um saber que não advém de uma teoria, que não é encontrado em livros e nem tão pouco é aprendido durante os cursos de formação. Pois, ele é prático e, por assim ser, é nela (na prática) que se constitui e é nela em que ele é validado. Isto é, no enfrentar de situações que não são previstas, no saber lidar com questões polêmicas, no conhecer dos acontecimentos resultantes de uma determinada ação.

Dessa maneira, na concepção de Tardif (2010) os saberes experienciais propiciam certezas relativas que facilitam o processo de interação e, quando se trata do trabalho docente,

estes são saberes necessários, partindo da premissa que o trabalho docente não é individual, é interativo e imerso em um contexto cheio de símbolos, crenças, valores, interpretações, decisões, dentre mais características.

Portanto, os saberes experienciais possuem, segundo o autor (ibid., p. 50), três “objetos” que constituem a prática docente e que são condições da profissão: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo e de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”.

Diferente de Larrosa (2002), Tardif considera possível a objetivação parcial do saber da experiência. Este justifica-se dizendo que os saberes produzidos na prática cotidiana e nos confrontos da profissão não é algo que fica na individualidade, mas que é comumente partilhado entre os pares, ou, pelo menos, pode ser partilhável. E é essa partilha que permite a objetivação dos saberes experienciais, tendo em vista as certezas subjetivas alcançadas e acumuladas com o decorrer da carreira docente, que ao serem sistematizadas para que ocorra a narração para os pares, têm a intenção de informar ou formar docentes afim de prepará-los para enfrentar os seus problemas. Os saberes produzidos na prática pedagógica, ainda, adquirem certa objetividade à medida em que se relacionam com os outros saberes, inclusive os experienciais, como os: disciplinares, curriculares e de formação profissional. Vale destacar que esta relação se dá de maneira crítica, por meio de confrontos e debates.

O terceiro autor a ser discutido é Jorge Larrosa. Este autor é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona na Espanha. Em seus ensaios, faz relações entre a filosofia, a arte, a literatura e a educação. As obras consultadas para este trabalho são: “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*” e “*Experiência e alteridade em educação*”. No primeiro ensaio, o autor trata especificamente da experiência e do saber da experiência e, no segundo, discute princípios relacionados a experiência e retoma todos os seus ensaios em que tratam dela.

A experiência é “isso que me passa”, essa é a definição para Larrosa, e para justificar essa definição e esclarecer o que ela significa, formulou treze princípios da experiência, sendo eles: o princípio da exterioridade, da alteridade, da alienação, da flexibilidade, da subjetividade da transformação, da passagem, da paixão, da singularidade, da irrepetibilidade, da pluralidade, da incerteza e da liberdade. É esclarecedor o intuito de Larrosa (2011) em detalhar o significado de experiência. Para ele, no campo da educação há um abuso do uso da

palavra experiência, que muitas vezes é usada de forma banalizada, sem entendimento de suas potencialidades, tanto na dimensão teórica, quanto na prática e na crítica.

O Quadro 1 sintetiza a ligação dos princípios com a definição de experiência proposta por Larrosa “isso que me passa”, e a diferença entre experiência e experimento, trazendo, ainda, uma síntese do que se trata cada um dos princípios propostos.

Quadro 1. Compilação dos princípios da experiência conforme Larrosa.

Referente ao/a	Princípios da experiência	Descrição dos princípios: A experiência é algo ...
(isso)	Exterioridade	Exterior, estrangeiro, estranho, que está fora de mim
	Alteridade	É diferente, algo outro, o que não sou eu
	Alienação	Alheio a mim, não pode ser meu
(me)	Reflexibilidade	Algo que passa em mim, sou eu o lugar da experiência, movimento de ida e de volta.
	Subjetividade	A experiência é sempre subjetiva, não há experiência geral, de ninguém, é de modo único, singular, particular e próprio.
	Transformação	O sujeito da experiência é sensível, vulnerável, exposto e aberto a sua transformação
(passa)	Passagem	É uma passagem, um passo um percurso.
	Paixão	Ao passar deixa uma marca, um vestígio, um rastro uma ferida
Experiência como sendo diferente de experimento	Singularidade	A experiência é singular para cada um, uma experiência distinta
	Irrepetibilidade	Não pode ser repetida
	Pluralidade	Há sempre uma pluralidade de experiências
	Incerteza	Supõe risco, aventura e perigo. Não se pode saber o resultado de antemão.
	Liberdade	A experiência é livre é o lugar da liberdade

Fonte: Elaborada pelos autores com base no texto “*Experiência e alteridade em educação*” de Jorge Larrosa.

Tardif e Larrosa possuem concepções de experiência e de saber da experiência bastante distintos. Larrosa supõe o princípio da subjetividade (vide Quadro 1), em que diz que a experiência é subjetiva, singular, particular e própria, diferente do conhecimento científico que

é externo, diferente da objetivação cabível ao experimento. Larrosa deixa bem claro a diferença entre experiência e experimento nos cinco últimos princípios dispostos no Quadro 1. Assim, enquanto Tardif (2010) considera possível a objetivação parcial da experiência, ele também associa o saber da experiência a um saber prático e acumulativo, por outro lado, Larrosa (2011) se esforça em dizer que a experiência não pode ser entendida pela lógica da ação, é preciso separar a prática da experiência, des-empirizar e des-pragmatizar a experiência. Inclusive, Larrosa (2002, p. 23) considera o excesso de trabalho como “inimigo mortal da experiência”.

Além do excesso de trabalho, Larrosa (2002) considera o excesso de informação, o excesso de opinião e a falta de tempo como fatores que impedem que algo nos aconteça, conseqüentemente, a destruição da experiência. O autor (*ibid.*, p. 21) adere à ideia de Benjamin (1987), quando cita que no mundo moderno “[...] nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, decorrendo, assim, uma pobreza de experiência.

Larrosa (2002, p. 24) considera que para que haja experiência é preciso que algo nos aconteça, e isso requer: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço”. O sujeito da experiência é um sujeito exposto, aberto, sofredor, receptivo, submetido, padecente. Este saber que ocorre entre o conhecimento e a vida, diz respeito à reação de um indivíduo, ao que lhe acontece ao longo da vida e que sentido esse acontecimento promove.

Esse saber da experiência não pode beneficiar ninguém, pois, para Larrosa (*ibid.* 2002) ninguém aprende com a experiência do outro, a menos que ela seja revivida e o sujeito tenha tomado-a para si, ou seja, se apropriado dela.

Para fechar nosso ciclo de autores escolhidos, discutiremos brevemente a experiência em Benjamin. Walter Benjamin foi um filósofo crítico de Berlim, ensaísta, suas principais obras relacionavam a arte, a literatura, a estrutura social e também sobre experiência e linguagem. As obras consultadas desse autor foram: “*Experiência*”; “*Experiência e pobreza*” e “*O narrador*”.

Benjamin (1987) e Larrosa (2002, 2011), denunciam que cada vez menos a experiência ocorre, ela é cada vez mais rara, e aqui nessa sociedade moderna se revela sua pobreza. Benjamin (1994) parte da concepção de que a experiência e a sua narrativa está sendo perdida nessa sociedade pós-moderna, que o narrador tradicional tem perdido o seu papel para aqueles aventureiros conhecedores de novidade.

O conceito de experiência para Benjamin foi tomando rumos diferentes no decorrer de suas obras. Lima e Baptista (2013) trata do itinerário desses conceitos, de como a concepção de experiência foi mudando à medida que Benjamin publicava seus ensaios. Revelam que de início

Benjamin (1913) considerava a experiência como um saber, opressor, triste, desanimador, uma máscara do adulto. Já em 1933, Benjamin (1987) considerava a experiência como um conhecimento que vinha sendo passado, por meio da narração, de geração para geração. Mais tarde, em outros ensaios, teria feito uma crítica à palavra experiência, diferenciando-a da vivência e problematizando o seu uso indiscriminado.

A experiência utilizada de forma negativa e opressora, sempre aparecia nas obras de Benjamin. Em 1913, fez uma crítica à experiência que o adulto idealizava para intimidar a juventude, impedindo-a de buscar a verdade, ou de ter sua própria experiência, invocando de forma autoritária o que já experimentou de maneira desencorajadora. (BENJAMIN, 2000). Já em 1933, utiliza do acontecimento da guerra para afirmar que os combatentes retornavam pobres de experiências comunicáveis, ou seja, experiência de qualidade: aquela que poderia ser comunicada sem causar sofrimento, angústia, desânimo. (BENJAMIN, 1987)

Benjamin (1994) ao falar do pós-guerra de 1918, afirmava que os combatentes retornavam emudecidos, pobres de experiências que poderiam ser comunicadas. Porém, os livros sobre a guerra se propagaram no mercado e, em consequência disso, com o tempo já não existiam mais experiências transmitidas boca a boca. Assim como Larrosa, Benjamin aponta o desenvolvimento da técnica e o excesso de informação como fatores que impedem a comunicação da experiência vivenciada pelos narradores tradicionais. Para Benjamin o fim dessa narrativa indica, também, a perda da experiência coletiva, e a perda da comunicação, aquela comunicação narrada de pessoa para pessoa.

De um modo geral, entendemos a essência do conceito de experiência em Benjamin como algo comunicável, rico em conhecimento que deve ser passado de geração para geração em forma de conselho ou narração, com o intuito de formar, sendo quem forma aquele que já experimentou e que, em coletividade, com os que ainda não experimentaram, tem como objetivo respaldar, reforçar, alertar, melhorar a qualidade da experiência do outro. A experiência também se transforma junto à transformação da sociedade e com as mudanças na qualidade e organização da vida em sociedade.

Consideramos que os saberes da experiência na perspectiva dos autores utilizados, independentemente de suas concepções distintas, como aqueles que provém da experiência, portanto na segunda coluna do Quadro 2, em que procuramos sintetizar as principais características do conceito de experiência para cada autor considerado, definiremos como sinônimos a experiência e saber da experiência, na concepção dos autores mencionados.

Quadro 2. Compilação das concepções de experiência e saber da experiência.

Autores	Conceito de experiência e saberes da experiência	Fonte dos saberes experienciais	Natureza da experiência ou dos saberes da experiência
Tardif	Saberes práticos do cotidiano	Lidando com situações do cotidiano e são validados pela experiência	Parcialmente objetiva e subjetiva
Pimenta	O que é historicamente e socialmente acumulado	Da vida pessoal e profissional com a prática docente	Individual mediada pelo coletivo
Larrosa	Possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque.	Da permissão/possibilidade que algo aconteça, o que requer parar; pensar; olhar; suspender opinião, juízo e vontade; sentir, dar-se tempo e espaço	Particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal
Benjamin	O que vincula as histórias de vida, ao passado	Pautada no coletivo, algo que surge da comunicação/narração e do ouvido	É dinâmica, se transforma

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 2, expomos uma síntese do que identificamos a respeito do conceito de experiência ou saberes da experiência, a sua fonte e natureza conforme Tardif (2010); Pimenta (2002); Larrosa (2002; 2011) e Benjamin (1987; 1994; 2000). Ainda, apontamos aspectos de aproximações e distanciamentos na visão desses autores à medida em que construímos esse quadro comparativo.

Benjamin e Larrosa, diferente de Tardif e Pimenta discutem experiência em um contexto mais amplo, no entanto, podemos relacionar suas concepções à profissão docente, construindo, assim, uma ponte entre experiência e saberes experiências gerais, no contexto da experiência como docente.

No próximo tópico buscaremos vincular o conceito de saber da experiência desses autores à formação de professores, suas potencialidades e suas limitações no processo de formação inicial e contínua, exemplificando por meio de casos encontrados na literatura especializada.

3 Implicações da experiência e dos saberes experienciais na formação docente

Muitos trabalhos constantemente mencionam a palavra experiência e a relacionam com a educação de forma indiscriminada e banalizada. Mas, o que aqui nos interessa é saber como atribuir esse conceito à formação docente, no sentido ou concepção que ela vem sendo discutida neste artigo, e quais as contribuições podem ser levantadas.

Discutimos no tópico anterior o que Tardif (2002) entende por saberes experienciais. Dentro do campo educacional, o autor considera que em meio a um conjunto de saberes necessários e adquiridos pelos professores, os saberes experienciais, aqueles constituídos pelos próprios professores, podem detectar aproximações e distanciamentos dos outros saberes com a realidade vivenciada, podendo, assim, problematizar os saberes constituídos nos centros de formação inicial e continuada, julgarem propostas e programas apresentados e idealizarem modelos ideais.

Um exemplo válido que Tardif (2002) coloca é o “choque de realidade”. Este, comumente ocorre quando um profissional iniciante se insere no mercado de trabalho sem um bom conhecimento da realidade em questão, e se sente frustrado ao se deparar com situações para as quais não foi preparado para lidar. Quando isso ocorre, o iniciante pode avaliar o seu processo de formação inicial, muitas vezes consideram esse processo totalmente, outras parcialmente ou até o elimina de sua prática docente.

Essa falta de sentido entre o que é estudado e o que realmente é vivenciado na profissão docente pode ser identificado logo nos períodos de estágio dos futuros docentes. Daniel (2009, p. 80) apresenta um depoimento de uma professora que relatou que “o estágio havia sido o momento de choque de realidade e dúvida a respeito da escolha profissional para o resto de sua vida”.

Em seguida, o autor destaca as impressões de uma docente durante seu primeiro dia na sala de aula, das quais nos chama a atenção o fato de a mesma ter dito que sofreu muito na ocasião e que ficou confrontando os conhecimentos adquiridos na faculdade com a situação vivenciada. Além disso, a docente apresenta angústias relacionadas aos momentos iniciais de contato com a sala de aula, o medo, a insegurança, a falta de ação e a sensação de que a faculdade não lhe preparou para ser professora. Tardif (2002) denomina esse conjunto de angústias de “choque de realidade” e depõe que aos poucos vai “sobrevivendo” a elas.

O retorno dos estagiários da sala de aula da Educação Básica para a Universidade, nas disciplinas de estágio supervisionado, quando trazem consigo suas angústias, suas dificuldades

em lidar com aquela realidade, pode ser um momento ímpar para melhor aproximar a formação acadêmica da realidade da escola. Isto não significa que essa formação deveria ser de aceitação e de adequação à realidade escolar, mas de busca da melhoria dessa realidade.

Para Zeichner (1993, p. 19), o movimento reflexivo tenta fugir da reação contra o professor como mero técnico que se limita a cumprir ordens. Tal movimento, implica em reconhecer que os professores “são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingi-los; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores.” No entanto, Zeichner (1993) teme a rejeição dos professores pelos conhecimentos produzidos na universidade, e considera isso um erro tão grande quanto àquele que não reconhece o conhecimento produzido pelo professor resultante de sua prática. Esses extremos, podem gerar certos incômodos, tanto da parte do especialista quanto da parte do professor, enquanto que poderiam unir os dois tipos de conhecimento para criar um novo conhecimento, ou melhorar um já existente.

Tardif (2002) considera que é necessário determinado tempo para que os professores, em interação com outros atores do processo no seu campo de trabalho e com as normas e obrigações que o seu trabalho lhe impõe, acumulem saberes que só são adquiridos com o labor diário na escola. E esses saberes auxiliam na construção de um modelo pessoal, uma personalidade docente. Acrescenta, ainda, que adquirir esses saberes é importante, porque permite que os professores saibam conduzir uma sala de aula, ou se relacionar com seus alunos, e que é esse tipo de saber mais considerável para o professor do que conhecimentos a respeito da Secretaria de Educação, por exemplo.

Tomando o mesmo exemplo do estagiário, ou de um professor em início de carreira, podemos utilizar o conceito de experiência também como algo que oprime e que tenta impedir o experimentar. É apresentado a esses iniciantes uma experiência negativa, desanimadora, a qual vem sendo comunicada dos “veteranos” na profissão para os iniciantes, que se causa um desconforto profissional. Para este tipo de experiência, Benjamin (2000) faz uma crítica no seu ensaio “Experiência” de 1913, no qual afirma que essa experiência que para o “filisteu” (figura do dito experiente) é individual, banal e dominante, impede o conhecimento da verdade. Benjamin denomina um novo tipo de experiência, a que ele chama de “experiência de qualidade”. “Ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos florescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens” (BENJAMIN, 2000, p. 5).

Benjamin (1987) implica, também, a necessidade da experiência que pode ser vinculada, como um anel de geração para geração. Infere que a pobreza de experiência faz com que surja um novo tipo de barbárie, a qual denominou de positiva. Barbárie, pois de nada valeria o patrimônio cultural se ele não pudesse ser transmitido ao outro, que por sua vez, segue sem olhar para trás nem para os lados, começando do zero, sem qualquer poder de continuidade. Diante disso, critica a incapacidade de uma geração de transmitir a sua experiência à outra, como um ato de miséria, pois, se não formos capazes de compartilhar nossa experiência com o outro, é como se nada mais nos ligasse ao vivido, que por sua vez, se desmancha em nós mesmos, em nossa individualidade.

A crítica de Benjamin é para aquela experiência transmitida e pautada no conformismo, na submissão, na opressão. Dessa forma, devemos considerar a possibilidade de uma formação por meio de experiências compartilhadas durante o processo de formação. No entanto, é necessário transformar a experiência em conteúdo que promova uma nova experiência, na qual haja uma reflexão que conduza à emancipação e não à determinação por parte dos ditos mais experientes.

Na mesma linha de pensamento, Tardif (2002) considera que essa comunicação entre ‘gerações’, ou no caso, entre professores jovens e experientes, se dá na convivência profissional, na formação de estagiários e na coletividade. Ao preparar essa comunicação os professores tomam consciência dos seus próprios saberes experienciais, dessa forma, além de um prático se torna um formador, sendo essa formação por meio de contextos formais, partilhas de materiais ou até mesmo conversas informais a respeito de como organizar as aulas, lidar com os alunos, dentre outros assuntos.

Se tomamos a concepção de Larrosa (2002, p. 23) de experiência, concluímos que na educação ela está cada vez mais rara. Pois, experiência exige tempo e “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos”. O professor é pressionado a lutar contra o tempo e cumprir a ementa proposta, trabalha com uma velocidade cada vez maior para vencer a quantidade enorme de conteúdos. E isso, velocidade, falta de tempo e excesso de trabalho, para Larrosa, impede que a experiência aconteça.

Além do tempo curto do professor em sua atuação, existem cursos de formação inicial que possuem uma matriz curricular ampla em função do tempo de duração. Gatti (2010), por exemplo, questiona a grande quantidade de conteúdo dos cursos de Pedagogia, que embora tenha como eixo central a formação de professores para os anos iniciais de escolarização,

possuem uma complexidade curricular muito grande devido ao amplo campo de atuação para os que se formam nesse curso.

Um outro acontecimento que angustia Larrosa (2002) é a utilização da experiência como um classificador, uma moeda de troca, criticando fortemente qualquer conversão da experiência em classificações. Anuncia que “a experiência não tem nada a ver com o trabalho” (2002, p. 24), o que entendemos que por mais tempo de serviço tenha um professor, a verdadeira experiência pode ser que ele não tenha, pois, para ter experiência é necessário que algo os aconteça, lhes toque e não que as coisas simplesmente se passem e aconteçam. Muitos dos programas de formação, de seleção e de promoção de professores no Brasil, utilizam desse critério como classificação e premiação, que se for levado o sentido da palavra experiência por Larrosa, nada teria a ver.

Outro ponto limitante da utilização do saber da experiência é o que Pimenta (2015) aborda a respeito dos profissionais que atuam de maneira precária na educação, ou seja, pessoas formadas em outra área de atuação e que exercem a profissão de professor. Nesse caso, esses docentes se valem unicamente do saber da experiência, que para a autora é importante, porém limitante, já que o conhecimento do que é ser professor foi adquirido na posição de aluno e em um contexto diferente do atual, já que a sociedade muda em função do tempo.

A visão unilateral do que é ensinar e aprender é problemática, por exemplo, numa turma de estudantes que possuem variadas características. Conhecer como fomos na situação de aluno e como foram nossos professores na época em que estudava é insuficiente, e chega uma hora que este professor, que atua por tentativa e erro, ao lidar com situações que fogem do que antes era bem-sucedido, não conseguirá entender o motivo pelo qual não existe mais êxito. Essa situação exposta por Pimenta (2015) traz como consequência o entendimento, por parte do professor, de que os alunos atuais não são mais como os de antes, no sentido de que perderam em qualidade, ou seja, são inferiores.

Na formação continuada de professores, limitar o conhecimento novo unicamente ao saber que possuem pelo que já experimentaram é negar qualquer tentativa de melhoria. Ao nosso entender é nos condicionar ao saber experiencial e nos deixar levar pelo determinismo. O papel da partilha de experiência, ao nosso entender, é aquela que contribui para formação do professor ‘dito experiente’, enquanto reflete sobre o que lhe passou e sistematiza para comunicação e formação do professor iniciante, e este deverá tomar ou não para si aquelas informações, de acordo com o seu objetivo como professor.

Até aqui vimos várias concepções diferentes de experiências, essas concepções oferecem elementos para pensarmos a formação e a prática de professores. A partir das concepções e críticas desses autores podemos refletir e entender que tipo de saber da experiência pode ser um elemento positivo na formação de professores, a moderação da utilização desse saber, e em que momento é um limitador.

4 Algumas Considerações

A nossa intenção em apresentar as aproximações e distanciamentos da concepção de experiência ou saber da experiência, foi a de ampliar os horizontes sobre essa temática e considerar os estudos de diversos autores para a problematização da formação docente, que muitas vezes seguiram rumos diferentes.

Enfim, tivemos a pretensão de esclarecer as concepções ou ideias de experiências de acordo com os autores supracitados e suas consequências, com a intenção de diferenciar um saber da experiência que pode ser um fortalecimento para a formação de professores, de um saber da experiência que não contribuiria tanto assim, bem como a maneira como esse saber tem sido utilizado tanto na formação, quanto na seleção de docentes para o exercício do magistério.

Pudemos inferir com este estudo que a palavra experiência pode adotar amplos significados, e discutir até que ponto e, em que sentido, esse saber está sendo utilizado, é necessário para que possamos evitar radicalismos e extremismos, ao considerar que: ou esse saber não tem valia, ou toda experiência é válida, ou até se esse saber é mais importante do que outros saberes que constituem o fazer e o ser docente.

Precisamos conhecer o tipo de experiência que se consubstanciará como importante para a formação de professores, pois tendo em mente as ideias de Benjamin (2000), ela pode ser opressora, intocável, inefável, mas também pode ser cheia de espírito, bela e formativa. Deixamos como ponto de reflexão algumas indagações que consideramos pertinentes: Estamos considerando experiências de qualidade? Estamos utilizando-a junto a um processo de reflexão crítica ou como determinação? Estamos relacionando-a com os demais saberes necessários à docência? Como e em que sentido estamos utilizando da experiência no processo formativo?

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a FAPESB pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. IN: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Experiência**. Disponível em: <<https://enquantoissoaalemanha.wordpress.com/2013/05/15/traducao-experiencia-walter-benjamin-1913/>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. J. L. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04-27, nov. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 2009. 155 p. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Piracicaba SP, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp100865.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. P.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

____. S. G. **Formação e Profissionalização docente**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=outmfB7-hzI>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. - **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Ricardo Santos David¹

RESUMO

Este artigo fala sobre os desafios do trabalho docente no ensino superior e sobre as práticas docentes necessárias para que as ações de ensinar e de aprender sejam verdadeiramente realizadas de forma a possibilitar a construção do conhecimento no ambiente da instituição de ensino superior na atualidade. Aqui são mostrados os desafios perante os alunos de hoje devido às suas mudanças de comportamentos, de prioridades e da importância que dão para a aprendizagem formal. Questões como: O que é ensinar? E o que é aprender nos dias atuais? Quais estratégias de ensinagem são necessárias para o efetivo aprendizado dos alunos, quais características o docente precisa apresentar para ser considerado um profissional competente, como está o ensino superior na atualidade, quem são os alunos ingressantes no ensino superior e o que buscam e como estes alunos se relacionam com os professores e com a instituição de ensino superior na Era da Informação, estão presentes neste artigo. O desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensar e aprender estruturados dentro de um ambiente adequado é necessário para promover mudanças e inovações, levando a uma melhoria significativa dentro de sala de aula. Os cursos de ensino superior devem dar o suporte para os novos profissionais e cidadãos. Somente com a prática e desenvolvimento da atividade intelectual realizada de forma concreta e participativa tem-se a formação do ser integral. A metodologia do ensino superior deve levar o estudante a entender os mecanismos que levam ao aprendizado de forma consciente e independente.

Palavras-chave: Educação Superior; Atuação Docente; Modernidade; Profissão Docente.

TRAINING OF TEACHERS FOR HIGHER EDUCATION: TEACHING IN CONTEMPORANEITY

ABSTRACT

This article talks about the challenges of teaching in higher education and on teaching practices necessary for the actions of teaching and learning are truly made in order to enable the construction of knowledge in the institution of higher education in today environment. Here are shown the challenges students face today due to their behavioral changes, priorities and the importance they attach to formal learning. Questions like: What teaching? And learning is that nowadays? Teaching and learning strategies which are necessary for effective student learning, which features the teacher must fulfill to be considered a competent professional, as is higher education today, who are commencing students in higher education and what students want and

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

how they relate to the teachers. The development of skills and abilities to think and learn in a structured environment are necessary to promote appropriate changes and innovations leading to a significant improvement in the classroom. The courses of higher education must provide support for the new professionals and citizens. Only with practice and development of intellectual activity conducted in a participatory and practical training has to be integral. The methodology of higher education should lead the student to understand the mechanisms that lead to learning of a conscious and independent.

KEYWORDS: Higher Education; Teacher Performance; Modernity; Teaching Profession.

1 Introdução

Transmitir conhecimentos, instruir e mostrar são alguns sinônimos para o verbo transitivo direto “ensinar”, conforme Ferreira (2010). Assim como repassar a alguém ensinamentos sobre algo e tornar algo familiar a este alguém, são alguns conceitos apresentados por Houaiss (2009) para a mesma palavra.

Mas, o conceito que melhor remete à ideia de que alguém está ensinando algo importante para outro alguém é o de “educar”. Educar, que etimologicamente significa “ir de um lugar para outro” (do latim, *educare*, inicialmente composta por *ex-ducere*, ideia de introduzir alguém ao mundo através da instrução e que também pode ser entendido como “levar junto para outro lugar”), (GALLO, 2012). A ideia aqui é pensar numa cena na qual um morador de uma cidade distante recebe um visitante e o leva para conhecer pontos turísticos de sua cidade. E verificar que ao mesmo tempo em que ele apresenta elementos novos a quem não os conhecia, ouve as perspectivas desta pessoa com relação ao passeio e conhece sobre tudo aquilo que ela pesquisou a respeito da cidade antes de estar ali, percebendo então o quanto este visitante se preparou para o passeio. Chega-se então à conclusão de que ambos se beneficiam um do conhecimento do outro. Um se beneficia das sensações e percepções do outro reciprocamente. A relação do educar, sob este ponto de vista, é profundamente humana e leva em consideração que ambas as partes ensinam, mas também aprendem. E não sendo desta forma, não há de fato o exercício da aprendizagem.

Ensinar então significa comunicar, mas não apenas. Ensinar, de acordo com Nóvoa (2007), vai além, pois o docente não pode se posicionar no senso comum, preparando a mesma aula diariamente, utilizando como referências as mesmas estratégias que observou seus próprios professores utilizarem em outras épocas e realidades ou, ao ouvir seus colegas comentando sobre a defasagem de conhecimento dos alunos e sobre o desinteresse que apresentam em sala de aula, preparar unicamente aulas expositivas e automáticas, por considerar que de qualquer

forma, se empenhando ou não na busca de estratégias capazes de auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos, estes não se interessarão. Nietzsche (apud DUARTE JUNIOR, 2006), afirmava que muito além deste senso comum, a primeira tarefa da educação é ensinar a ver e chamava a atenção para o fato de que ver é coisa complicada, por não ser uma função natural para o ser humano no sentido de que é preciso um mediador entre o objeto de estudo e o aluno para que este possa enxergar o que no objeto está escondido, tendo então a possibilidade de interagir com este objeto.

Alves (2005) diz que os alunos não precisam gostar do que estão vendo, a partir das orientações do professor, mas precisam ser apresentados para o máximo de possibilidades de visões para que possam fazer suas próprias escolhas no futuro. Pois, ensinar é proporcionar ao aluno o conhecimento da existência e do manuseio do máximo de ferramentas possível e levá-lo a construir seu conhecimento, tendo em vista que o professor não pode transferir-lhe os seus próprios conhecimentos, mas pode e deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno. Para tanto, o professor precisa despertar o interesse de quem aprende, precisa saber que existe uma reação/equação entre o que o professor diz com o que o aluno já traz de bagagem para dentro da sala de aula. É necessário levar em consideração o que o aluno já traz de vivência e de história de vida, pois se o que o professor disser não fizer sentido para o aluno dentro de sua realidade e/ou perspectivas, este não poderá transformar aquilo que ouve numa nova ideia, num efetivo aprendizado. Sendo função do professor, ensinar, antes, precisa refletir sobre aquilo que irá ensinar e para quem, e também como e para quem irá fazê-lo.

Porque apenas com esta reflexão inicial possibilitará a si mesmo, também ver e enxergar o aluno com o qual irá desenvolver o processo de aprendizagem permitindo ao aluno o exercício de sua própria visão e tomando o devido cuidado para não “contaminar” o aluno com seu olhar já viciado de professor. Esta ação é possível com o que Alves (2005) chama de “desensinar”, que seria trabalhar a visão “curta” e limitada com a qual o aluno chega ao ensino superior para aprender o novo e enxergar além daquilo que já existe. Desaprender seria esquecer o que já se aprendeu, para “quebrar o feitiço” da articulação da linguagem que, segundo ele, limita a visão do aluno para o real aprendizado, impedindo-o de desconstruir o que recebeu de informação para reconstruir e produzir novas ideias. Sendo assim, o aluno precisa ter e sentir a liberdade para aprender o novo, para não se limitar àquilo que o professor traz e para conseguir ir além das ideias e das teorias apresentadas, compreendendo assim, coisas que talvez nem o professor tenha compreendido. A ideia seria então, não apenas somar saberes, mas subtraí-los

para que coisas novas possam ficar claras e haja então, o real aprendizado para todos os envolvidos.

Já de acordo com Veras (2011), ensinar no ensino superior atualmente caracteriza-se por seu aspecto de capacitação profissional, a partir do qual o professor precisa discutir sobre o tecnicismo da futura profissão de seus alunos, ansiosos em ser competentes em suas almeçadas atividades após estarem formados. A postura do professor não deve ser a de “ensinante” nem a de treinador, mas a de “estar com” os alunos, trabalhar com eles, para que o ensinar seja algo vivo e estimulante. Pensar o ensinar desta forma deve estimular os alunos, mas igualmente ao docente, pois ele também, como humano que é, precisa se sentir vivo, fazedor de atividades que lhe tragam prazer e realização pessoais, e não apenas um cumpridor de regras do espaço onde trabalha ou repetidor de métodos aprendidos quando ele próprio era aluno do ensino superior.

Desta forma, ensinar deve ser parte de um processo criativo, no qual professores e alunos sejam desafiados a todo instante a sempre procurarem mais e, após encontrarem o objeto procurado, tenham a inquietação de procurar por outro, conscientes da importância de mentes ávidas pela construção constante do conhecimento. O professor, inclusive, pode usar a ânsia de conhecer conteúdos novos com a qual o aluno chega ao ensino superior para mostrar-lhe exemplos de práticas que o auxiliem a alcançar o aprendizado permanente e sobre a importância da dúvida para que a geração de novos pensamentos seja possível. É válido chamar a atenção neste ponto para a ideia equivocada, porém existente de que ensinar seja ação de pessoas possuidoras de algum dom. De acordo com Nóvoa (2007), trata-se da perigosa ideia do professor missionário, dotando-o com um dom especial capaz de transformar erros da sociedade em acertos. O papel do professor nesta visão, muito parecida com a de um sacerdote, perde sua principal característica de profissional preparado, de mediador, de orientador sobre assuntos de sua especialização e qualificação profissional. Assim, sem o reconhecimento desta qualificação, se um aluno desiste de um curso ou mesmo passa a faltar nele, então o professor é apontado como sendo um pastor que não soube manter suas ovelhas no bom caminho.

As sociedades modernas, principalmente aquelas baseadas no sistema capitalista, exigem dos indivíduos que ela integra, cada vez mais quando se trata de rendimento, excelência, produtividade e qualidade, principalmente quando se trata do mercado de trabalho. Isso contribui conseqüentemente, como aumento da competição acirrada dentro dessa sociedade fazendo com que cada pessoa, de todas as profissões tenha que estar cada vez mais configurados às novas demandas impostas pelos moldes capitalistas de trabalho.

Essas demandas, por muitas vezes, não são remuneradas de acordo com o tempo e trabalho gasto para atendê-las, ou mesmo, o profissional se quer é reconhecido pelo seu trabalho. É possível observar, portanto, neste contexto que os males sociais cada vez mais aumentam, atingindo cada indivíduo envolvido neste sistema e, como consequência, estes desenvolvem problemas físicos e psicológicos que influenciam em seu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

A cada dia que passa exige-se cada vez mais do docente: trabalho docente de qualidade, trabalho administrativo dentro do prazo, observação às dificuldades e particularidades dos alunos em sala de aula, atendimento a pais de alunos, melhoria em sua qualificação profissional através de cursos de especialização – sendo que estes, muitas vezes, são pagos pelo próprio docente – dentre outras exigências. E tais demandas nem sempre são recompensadas, pelo menos financeiramente, conforme o tempo e trabalho despendido pelo docente. Dessa forma, o docente, em tentar complementar sua renda, procura uma segunda jornada de trabalho e acumula ainda mais trabalho, estresse dentre outras problemáticas.

Os profissionais do ensino superior precisam ter consciência do que representa estar na universidade atualmente. Para muitos alunos, a oportunidade única ainda, mas por estar em um país onde as desigualdades sociais se refletem na educação, tendo um papel social essencial no desenvolvimento do país, sociedade e história contemporânea.

Por esse motivo são lançadas algumas perguntas como: Quem é o docente universitário de hoje? Qual o perfil exigido?

O objetivo principal deste trabalho de pesquisa é buscar, da pesquisa documental e bibliográfica, a compreensão e possíveis respostas para estas perguntas sobre a necessária formação e atuação para o docente na educação superior na atualidade.

2 A importância da formação na docência do ensino superior

No contexto de ampla discussão acerca da formação do professor universitário e as condições pelas quais esses profissionais ingressam na vida acadêmica surgem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência gerando assim, uma tensão explícita no bojo das universidades que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na função de docente do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, entretanto, rever sua prática pedagógica. Retomar essa temática implica

aprofundarmos nossa discussão em torno das exigências cada vez mais complexas na preparação dos professores universitários para o ingresso no magistério superior que sobrepassa a formação inicial numa área específica do conhecimento. Fica nítido, portanto, que a ausência dessa formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente às interfaces do “que ensinar” “como ensinar” e a “quem ensinar”, os quais ao transitarem entre o amadorismo profissional e a profissionalização, confrontam com várias dificuldades que não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente. No geral, os professores que por razões e interesses variados, adentram no campo universitário, são de variados conhecimentos e áreas de atuação e em sua maioria, não tiveram nenhum contato anterior com os conhecimentos nas áreas das Ciências humanas e sociais, para compreender, interpretar e aplicar a prática, numa perspectiva filosófica e política de educação como processo e produto que as várias correntes de pensamento dão a esses termos.

Partimos desse princípio, percebemos a vivência efetiva que as universidades enfrentam quando o seu corpo docente é composto, em sua maioria, de principiantes na docência do ensino superior e nunca tiveram contato com uma formação pedagógica que abarcasse os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, tais como: o aluno – sujeito do processo de socialização do saber; o professor – agente de formação, e o contexto-lócus onde ocorre o saber e as relações que se travam entre suas interdependências.

Dessa forma, no percurso de suas ações e no âmago do seu senso comum pedagógico, o docente aloca sua práxis educativa, desarticulada com as finalidades sócio político e culturais do processo educativo. Sendo assim, é preciso apontar algumas saídas entre as quais, o desenvolvimento profissional, como aporte para o domínio dos saberes didáticos e o entrelaçamento da competência acadêmica com a competência didática. Atentos a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2002), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (p.259).

Essa constatação favorece a discussão da formação continuada em serviço que deve referenciar a pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade, deslocando, assim, em primeira instância, sua preparação pedagógica à conquista

desse momento como espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços universitários. Para tanto, faz-se necessário considerar, a princípio, que a especialidade da docência oriunda do projeto institucional, cuja habilitação deve vir articulada e legitimada pelo mesmo, concedendo-lhe, assim consistência para o cultivo da competência didático - universitária.

Retomando nossa linha de pensamento, compreendemos que a função própria da universidade é proporcionar momentos de reflexões cujo objetivo seja a mediação à construção e reconstrução dos conhecimentos, conjugando a qualidade formal com a qualidade política, componentes intrínsecos à formação docente para delineá-lo do saber pensar como condição subjetiva do homem de fazer sua história para a história; potencializando sua individualidade, acreditando, como Demo (1998), que a universidade é, sobretudo sinônimo de mutações, desafios, adversidades e confrontos com o mundo real. A formação pedagógica, pensada em termos acadêmicos e didáticos, surge num panorama de compreensão sobre qualidade do trabalho docente no recinto da sala de aula, ou seja, no contexto da ação, que não se restringe aos saberes, mas na capacidade do docente de agir em circunstâncias previstas ou não em seu plano de ação. Nesse sentido, os pressupostos de Perrenoud (2002), quando define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa e quando referencia em seus escritos as dez novas competências essenciais ao ensino do professor enfatiza o administrar sua própria formação como âncora para que o docente possa navegar os mares mais seguros do ensinar uma vez que, as turbulências da era globalizada, vão exigindo destas mobilizações maiores para a ação, considerando que são os mesmos que constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir da práxis.

O objetivo deste capítulo é tratar, brevemente, sobre o papel do docente no processo de ensino e aprendizagem e na educação de forma geral, entendendo o que a sociedade espera do mesmo, suas atribuições e exigências realizadas pelos tempos modernos. Esse resgate se faz necessário para que se entenda a real importância do docente no processo educacional e a razão pela qual ele necessita ser reconhecido, que seu trabalho seja moderado com suas funções de educar, salvaguardando sua qualidade de vida pessoal e profissional.

Pode-se observar, portanto, que atualmente o papel e a atuação do docente não é a mesma que no início e meio do século passado. Neste tempo, segundo Saviani (2008), o docente, sob um prisma tradicionalista, tinha o papel de detentor de todo o conhecimento e depositava nos seus alunos aquilo que havia estudado configurando o que o autor falar de “educação bancária”. (FONSECA, 2003.)

Atualmente, pode-se perceber que o docente mudou sua forma de atuação, seja porque os paradigmas educacionais mudaram ou a própria formação do docente mudou. Hoje, o docente é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois o ator principal neste processo é o aluno e o docente deve ensiná-lo a pensar, a questionar e a aprender a ler sua realidade, para que possam construir opiniões próprias.

Para que isto ocorra o docente deve, em primeiro lugar, gostar e acreditar naquilo que faz, ou seja, através de seus atos e ações ele servirá de modelo para seus alunos; se ele ensina a refletir ele deve também refletir, se ele ensina a respeitar o próximo ele deve respeitar seus alunos e assim por diante. Deste modo ele está sendo uma prova viva daquilo que está ensinando, pois bem a sua frente existem seres humanos que estão sendo moldados por ele.

A relação docente/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e assim os dois crescem e caminham juntos. E é nessa relação madura que o docente deve ensinar que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula. Assim, o aluno irá desenvolver um espírito pesquisador e interessado pelas coisas que existem; ele desenvolverá uma necessidade por aprender, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que o circunda (FREIRE, 1996, p. 34).

Dessa forma e diante da quantidade de informações e da facilidade de acesso a estas, deve o docente conduzir o aluno de forma que possa o aprendizado ser mútuo e repleto de motivação. O docente deve “traduzir” os conteúdos de forma que o aluno se sinta dentro de uma inesquecível “viagem” e dessa forma possa assegurar a produtividade do ensinamento.

O distanciamento entre docente e aluno deve dar lugar a uma relação de proximidade e cumplicidade. Uma proximidade tal que aluno seja levado a querer aprender. A desejar sempre mais e que o educador sinta-se como um elemento de importância fundamental na vida daquele aluno que levará para sempre os ensinamentos adquiridos.

Os docentes devem ser preparados para a arte do ensinar. Não basta ser um bom pesquisador, necessário se faz que seja, também, um bom docente, ou seja, que saiba ensinar e facilitar a construção do conhecimento, ter um bom ou ótimo conhecimento sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. (NÓVOA, 2007.)

Existem profissionais extremamente habilitados para militar em suas respectivas áreas e ainda munidos de profundo conhecimento, entretanto limitados quando o assunto é transmitir seus conhecimentos e trabalhar em conjunto com o aluno. Muitas vezes o docente possui conhecimento, mas não sabe ensinar e, muitas vezes, não procura aprender, se aperfeiçoar.

Enfim, o docente deve ser um aliado na construção do indivíduo e não, simplesmente, um transmissor de disciplinas. O docente deve ainda estar apto às contínuas mudanças do cotidiano, e na realidade do próprio aluno, auxiliando na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

É possível observar ainda em outras pesquisas como a de Ruiz (2003) que diz que o docente deve assumir o papel de transformador social e, ainda, que é um ser e profissional político, que deve engajar-se política e socialmente a fim de desenvolver um processo de aprendizagem mais rico e realmente emancipador aos seus alunos.

Existem na própria sociedade outras exigências ao docente. O docente não possui somente o papel de educador, de facilitador no processo de ensino e aprendizagem, mas como um administrador das tarefas burocráticas – fazer provas, corrigi-las, passar nota, fazer exames, etc – e também como psicólogo que deve estar sempre em observação dos seus alunos atento a qualquer mudança de comportamento, tratar assuntos com os pais. Existem ainda as exigências de uma formação continuada, em que o docente deve estar constantemente se reciclando, fazendo cursos, se especializando e, muitas vezes, com seu próprio dinheiro, pois muitas instituições não pagam nem se quer parcialmente os cursos realizados pelos docentes. E a remuneração não é condizente com tantas tarefas, tantas exigências, o que desestimula o docente, deteriorando não somente sua prática docente, bem como sua própria saúde.

3 Docência no ensino superior

Conforme divulgação do Censo (2010), a atuação dos professores do ensino superior na atualidade não se restringe à graduação, mas incorpora também atividades na pós-graduação e pesquisa, havendo então a possibilidade de diversidade de ambientes de estudo, mas, por outro lado, sobrecarregando o docente. E de acordo com Masetto (2003), o século XX chegou ao fim apresentando algumas mudanças no ensino superior e uma delas diz respeito ao perfil do professor. O docente do ensino superior deixou de ser o foco no cenário do ensino e, conjuntamente com o aluno, passou a ocupar o centro deste cenário, passando ambos a ser coparticipantes do mesmo processo. Mudou-se também a atitude do professor, deixando de ser unicamente um especialista em alguma área de atuação no mercado de trabalho, capaz de ensinar, e transformando-se em um profissional da área de ensino, capaz de motivar e incentivar o aluno no processo de aprendizagem. O professor deixou de ser a única fonte de informações do aluno, e passou a explorar com ele outros ambientes de aprendizagem, valorizando então o

processo coletivo, que consiste em aprender com outros alunos, com outros professores de outras áreas e com profissionais não acadêmicos, estendendo o ambiente de aprendizagem para a sociedade de modo geral.

Desta forma, buscou-se desenvolver competências próprias para a atividade da docência no ensino superior, entendendo-se que para ser um bom docente, muito mais do que ser um especialista em alguma área ou ser um reconhecido profissional no mercado de trabalho, há a necessidade de conhecer especificidades que levam estes profissionais à competência na área na qual atuam e não apenas pessoas dispostas a repassar sua experiência profissional fora do ambiente do ensino superior a alunos cuja pretensão seja saber exatamente como estes profissionais trabalham para ter condições de replicar suas práticas no futuro exercício de suas funções após estarem formados. Para o autor, a concepção de competência é uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente, como por exemplo, saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Possuir características de um bom docente, neste sentido, é ter domínio de conhecimentos básicos em sua área de atuação com experiência no exercício profissional, incluindo pesquisa e entendendo por pesquisa, reflexões críticas, produção de textos, preparação de trabalhos específicos para apresentações em congressos, redação de capítulos de livros, dentre outras atividades. É também possuir domínio na área pedagógica, sabendo atuar com o processo de ensino-aprendizagem e ter condições de utilizar estes conhecimentos pedagógicos para gerir o currículo do curso ao qual se propõe a ensinar, possuindo clareza sobre a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem e conhecendo bem a tecnologia educacional do momento histórico do qual faz parte. O bom docente do ensino superior então, não ensina apenas com foco no mercado de trabalho, até porque não tem como saber como estará este mesmo mercado quando seus alunos se formarem. O bom docente trabalha para direcionar a aprendizagem de seus alunos através dos objetivos da instituição de ensino na qual trabalha, com autonomia para encaminhá-los além das exigências mercadológicas. Sempre atualizado com os acontecimentos do mundo contemporâneo e interessado em conhecer seus alunos, o bom docente será capaz de orientá-los e de formá-los de maneira que possam se posicionar social e profissionalmente em suas carreiras no futuro.

Para Masetto,

...só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o

exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (2003, p. 13).

Havendo, portanto, características a trabalhar na profissão docente pela capacidade que precisam possuir em facilitar o aprendizado, como por exemplo, a coerência entre discurso e ação, a segurança e a abertura a críticas e às propostas dos alunos (entendida como capacidade de diálogo), a clareza e a objetividade na transmissão de informações, a preocupação com os alunos e com seus interesses, o incentivo à participação e à capacidade de coordenação das atividades, a competência específica na área do conhecimento, o relacionamento pessoal e a paixão pela docência. O aluno e a sociedade não podem entender o papel do professor como solitário no processo de aprendizagem, pois esta ideia descaracteriza a profissão docente e profissional é o que o professor precisa ser, antes de tudo, para que possa desenvolver um bom trabalho, um trabalho dito marcante.

Entendendo que professor e aluno são indispensáveis para o caminho do conhecimento e para que a ensinagem seja real e concreta, compreende-se que a missão da educação no ensino superior deve ser a de contribuir para a autoformação da pessoa, para ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e instruir sobre como se tornar um cidadão numa época que exige a construção de uma identidade que seja ao mesmo tempo nacional e planetária. Além disso, Morin (2003) destaca que a missão do didatismo deve ser encorajar o autodidatismo, despertando, provocando e favorecendo a autonomia de espírito. Então ensinar não é transmitir um mero saber, mas apresentar uma cultura que permita compreender a condição humana e auxilie na formação de um pensamento autônomo e livre. Assim, se a instituição de ensino superior estiver centrada na aprendizagem e não apenas com foco no mercado de trabalho, poderá se preocupar com os alunos, com a sociedade e com o corpo docente, ao invés de preocupar-se apenas com uma esfera da sociedade em detrimento de outra igualmente importante. A importância do foco na aprendizagem destaca-se porque ela aborda um todo de conhecimentos e a necessidade de aprender a aprender como a construção destes conhecimentos deve acontecer. O espaço do ensino superior então deve ser um espaço onde os alunos aprendem a pesquisar, a questionar, a aprender, a estudar, a respeitar, a ver e a trabalhar.

A educação superior vem sendo muito debatida devido a grande importância e valorização do conhecimento e relação deste com o desenvolvimento econômico, político, social das sociedades. Podemos perceber através da nossa pesquisa que as instituições de ensino superior, estão em processo de reconstrução e reformulação referente a seu papel e função.

Cada vez mais é verificada a necessidade de uma reforma educacional em nosso país, para tornar capaz de promover a inclusão social e o desenvolvimento democrático em nossas instituições, possibilitando aos alunos o acesso e a permanência e aos docentes a possibilidade de pensar a educação superior hoje. A história da educação no Brasil nos revela que a formação do profissional superior e a sua atuação são importantes, principalmente para a atualidade, em busca de uma educação e docência superior transformadora. (CUNHA, 2000)

Um desses questionamentos atuais é o novo rumo da formação docente. Tendo como desafio, a formação, revendo sua concepção, objetivos e funções, criando outras formas de desenvolver a formação continuada. (ABRAMOWICZ, 2001, p.137).

Atualmente o crescimento da profissão docente, é proporcional à valorização pela formação qualificada e conhecimento profissional mais aprofundado, através dos cursos superiores, da titulação exigida para um profissional considerado cada vez mais competente.

Dessa forma, cabe também aos Programas de Pós-graduação proporcionar um espaço para a discussão e o pensar a formação e a atuação docente, o educador do ensino superior tem crescente interesse pela docência superior, exigências que estabelecem uma necessidade pessoal ou institucional de um profissional que compreenda e conheça a prática pedagógica, contexto e problemas da educação superior.

Os futuros profissionais da educação superior trazem consigo experiências escolares, constituindo em modelos, positivos ou negativos, de atuação docente, sendo parte importante da sua trajetória de vida. Apesar os docentes representem modelos, podemos verificar que é preciso muito mais para poder chegar a uma docência bem qualificada, na educação superior, resultando em um processo de construção e formação constantes.

O profissional da educação superior não pode estar desatento à necessidade de uma educação transformadora, às exigências institucionais ou sociais do momento histórico, devendo procurar, refletir sobre qual é o seu papel e sua função, os limites e possibilidades de uma atuação transformadora.

4 Considerações Finais

Conforme visto no estudo o papel que o docente deve desempenhar numa sociedade moderna é complexo, diante das grandes demandas que a sociedade, de cunho capitalista, coloca sobre os profissionais e a todos os indivíduos de uma forma geral.

Exige-se, pela sociedade, desempenho, rendimento, habilidades para múltiplas tarefas, humanização, competição, etc. Ao mesmo momento que ao profissional é exigido que ele seja eficaz e que produza mais, em menos tempo, e com maior qualidade, que ele seja bem qualificado, exige-se que ele seja humano, que seja um ser social, um ser político, que esteja preparado para modificar sua realidade.

Com o docente, essas demandas são ainda maiores. Ao mesmo tempo em que este deve ser um educador, que hoje é considerado como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem do aluno, ele também é, pelo menos em parte, um pouco psicólogo, pois deve observar as dificuldades dos alunos e da comunidade. O docente deve realizar funções administrativas como confecção de provas, testes, passar notas, participar de reuniões pedagógicas, etc.

O docente deve, ainda, estar sempre atualizado, fazer cursos, se especializar, fazer mestrado, doutorado, etc. Não importando se ele possui recursos financeiros ou não para este fim. E ainda, o docente deve ser criativo em suas aulas sendo que estas devem ser de qualidade, motivadoras, que estimulem os estudantes a querer construir e/ou buscar o conhecimento.

Porém, quando chega a se recompensar o docente por todas essas exigências, pode-se dizer que este é um dos profissionais pior remunerados pelo o que o trabalho exige e pelo tempo despendido para o mesmo, sem falar do desgaste físico e emocional que é imposto ao docente. Com salários baixos, o docente procura mais trabalho para compensar sua renda, o que aumenta seu nível de estresse.

O docente hoje é cobrado por um trabalho que deve ser coletivo, mas que, muitas vezes é possível, por um aprofundamento intelectual e cultural que não tem acesso, diante das condições de trabalho limitadas; e por uma participação institucional não permitida, assim como por uma atuação didático-pedagógica de excelente qualidade.

Estes são desafios que permanecem para a construção das trajetórias docentes, construção esta que acontece individual e coletivamente, em diferentes contextos e condições, com outros seres humanos que estão participando das possíveis mudanças. Permanece a temporalidade do homem, um dia permanecerá apenas sua história, sua trajetória de vida, memórias, marca, influenciando outros homens, provocando e promovendo possíveis mudanças.

São de este olhar que se procurou compor este trabalho, das análises e reflexões de homens concretos, vivos, tecendo dia-a-dia suas histórias, suas trajetórias docentes, conscientes de sua participação no mundo. Propomo-nos apresentá-lo como contribuição para o

aprofundamento das questões quanto ao papel da educação superior, das instituições e do profissional, educador em nível superior.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 137-142.
- ALVES, Rubem. Koan. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papyrus, 2005.
- BRASIL. Lei n o 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2010. **Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior**. 2010. INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br:80/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: 07 jul. 2013.
- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Organizado por Eliane Marta T. Lopes; Luciano Mendes e Cyntia G. Veiga. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do)sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FONSECA, Vítor da. **Tendências Futuras da Educação Inclusiva**. Educação, Porto Alegre, v.49. Mar. 2003.
- GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. São Paulo: COEB 2012 (Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo), 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 28 set 2013.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004. p.128.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p.118.

NÓVOA. António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

PERRENOUD, Phillip. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**: Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RUIZ, M.J.F. **O papel social do professor**: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. Revista Iberoamericana de Educación. Nº33, 2003. p.55-70

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELVA, Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História Oral de Vida. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

VERAS, Marcelo. **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

RESENHA

A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o valor dos valores”

Danilo Augusto Ferreira de Jesus¹

GABRIEL, Fábio Antonio Gabriel. **A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o valor dos valores”**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017

A aula de filosofia enquanto experiência filosófica destaca-se como uma obra que evidencia as pesquisas do autor Fábio Antonio Gabriel. Neste trabalho, o autor problematiza a possibilidade de um ensino de filosofia que não esteja centrado no enciclopedismo, mas no conhecimento de filósofos propondo um ensino de filosofia que se relacione com a existência dos próprios interlocutores. O subtítulo “Possibilitar ao estudante de filosofia criar conceitos e ou avaliar o valor dos valores” descortina um entendimento das contribuições teóricas de Deleuze e Nietzsche apresentadas no livro. A obra é resultado de pesquisa de mestrado sobre ensino de filosofia realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A Profa. Dra. Ana Lúcia Pereira assim afirma no prefácio: “A pesquisa de Fábio Antonio Gabriel vem ao encontro de estudos que revelam que quando a aula de Filosofia permite ao estudante criar conceitos e ou avaliar o valor dos valores está se permitindo realizar uma experiência filosófica muito além do enciclopedismo. O autor destaca ainda que essas atividades (criar conceitos e avaliar o valor dos valores) relacionam-se intimamente, na medida em que, ao criar conceitos, o estudante estará repensando seus valores e avaliando os valores vigentes na sociedade contemporânea, na sociedade em que se insere, da mesma forma que, ao avaliar o valor dos valores, o estudante também estará recriando conceitos e criando novos conceitos”.

Na introdução, Gabriel (2017, p.34) delimita o objetivo geral da investigação apresentada no livro: “Em que medida é possível um ensino que não se limite a um mero ensino enciclopédico e, sim, possibilite uma experiência filosófica ao estudante do ensino médio, permitindo-lhe “avaliar o valor dos valores” e ou “criar conceitos” (GABRIEL, 2017, p.34). O

¹ Professor Pesquisador do Instituto Federal do Paraná - Campus Jaguariaíva, Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT - promovido pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

autor apresenta uma crítica ao ensino enciclopédico que limita o conhecimento filosófico à memorização, sem reflexão dos sistemas filosóficos. Gabriel (2017, p.35) também considera ser importante que o aluno seja considerado como elemento ativo no processo da aprendizagem filosófica. Assim, não basta, de forma alguma, apenas um rol de metodologias por parte do professor se o estudante não quiser filosofar.

A epígrafe apresentada logo no início da obra de Deleuze demarca o embasamento teórico vigente no livro. A epígrafe é, por assim dizer, a definição da filosofia de Deleuze: “Quer dizer que a Filosofia não é a simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11). Mas o que seria a filosofia então? “A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11). Gabriel (2017), ao longo do seu livro, desenvolve uma reflexão procurando aplicar esse conceito de filosofia da prática do ensino de filosofia. Talvez uma das limitações dessa obra é que ela apresenta a filosofia integrada à realidade do ensino de filosofia da vida desse aluno do ensino médio.

O livro não trata apenas de uma pesquisa teórica, mas apresenta resultados de pesquisa empírica desenvolvida pelo autor, a saber, as seguintes etapas: Etapa 1 – Questionário aplicado com 116 professores do Paraná; Etapa 2 – Questionário aplicado com 340 estudantes no Ensino Médio; Etapa 3 – Entrevista semiestruturada com 4 professores do NRE de Jacarezinho. Na primeira etapa, Gabriel (2017) procurou ver como os professores de Filosofia entendem a especificidade do ensinar filosofia e verificar se eles compreendem a importância de um ensino de filosofia que não seja apenas enciclopédico e que possibilite uma experiência filosófica. Na segunda etapa, com um questionário aplicado a estudantes, o autor buscou efetivamente verificar como tem ocorrido o ensino de filosofia no Ensino Médio. E, na terceira etapa, o autor buscou aprofundar o conhecimento sobre a realidade do ensino de filosofia entrevistando quatro professores sobre seus métodos de ensino.

No primeiro capítulo intitulado “Do ensino de filosofia na educação: possíveis contribuições de Deleuze e de Nietzsche” o autor busca contextualizar as possíveis contribuições de Deleuze e de Nietzsche para se pensar o ensino de filosofia enquanto experiência filosófica. Inicialmente ele apresenta os dois exageros que existem em relação à história da filosofia: por um lado, desprezar a história da filosofia e, em outro extremo, supervalorizar a história da filosofia de modo a não possibilitar um contato direto com os textos filosóficos.

O autor cita Cerletti (2009) defende que o ensino de filosofia deve ser trabalhado com base num problema filosófico, e o modo de se ensinar filosofia depende do entendimento que se tenha do que seja filosofia. Há um nexos entre o próprio conteúdo filosófico que se ensina em uma aula e o exercício do filosofar. Gabriel (2017, p. 45) apresenta que ensinar filosofia não é apenas um problema pedagógico, mas é um problema filosófico que demanda um esforço investigativo. Questões a serem ponderadas é que o ensino de filosofia demanda uma problematização filosófica, isso quer dizer que, mais importante do que oferecer respostas às indagações dos estudantes, a filosofia é a arte de induzir o aluno a criar questionamentos. Assim, a disciplina deve possibilitar que os estudantes possam perceber que a cada nova resposta a filosofia tem novas perguntas.

Em outras palavras, a experiência filosófica é um processo vivo em que os pensamentos dos filósofos da tradição são novamente recriados e assumem novas perspectivas. E um dos elementos importantes no ensino de Filosofia é despertar para a autonomia; sem autonomia não é possível pensar por si mesmo e nem vislumbrar os horizontes da experiência filosófica. (GABRIEL, 2017, p. 47)

O autor assume um posicionamento de Obiols (2002), de que a história da filosofia e o filosofar são duas faces de uma mesma moeda. Assim, o autor assume, ao longo da obra, o entendimento conciliatório norteado pelo dilema kantiano de que não se ensina filosofia e, sim, a filosofar. O autor observa que essa frase é usada muitas vezes descontextualizada e, conforme Obiols (2002), Kant de forma alguma desvaloriza o conhecimento filosófico. São ações recíprocas: para filosofar é necessário conhecer os filósofos e seus pensamentos e para adentrar profundamente na filosofia é necessário filosofar. A história da filosofia, segundo o autor, possibilita que se conheça com profundidade a história de um conceito e se possa elaborar uma nova versão para a história desse mesmo conceito e assim encontre caminho para filosofar.

Gabriel (2017, p. 53) apresenta a relevância do pensamento metafórico do filósofo Nietzsche para possibilitar sua investigação sobre ensino de filosofia. Nas palavras do autor:

Entendemos ser relevante para o ensino de Filosofia como experiência filosófica a compreensão da Filosofia de Nietzsche sobre os valores, na medida em que o entendimento do filósofo alemão ultrapassa a reflexão sobre os valores, ao questionar o valor dos valores. A própria compreensão de verdade de Nietzsche, enquanto metáfora, parece propor o ensino de Filosofia não como ensino de verdades, mas como o momento de exercício filosófico de questionar sobre o que é a verdade e seu caráter de fluidez em relação ao tempo em que se vive. (GABRIEL, 2017, p.53)

Sendo assim, o autor defende a contribuição de Nietzsche e busca relacionar a sua própria definição de verdade enquanto metáfora da sua contribuição para se pensar o valor dos valores. Nietzsche inova porque diversos pensadores já haviam pensado sobre os valores, mas apenas o filósofo de Sils Maria problematizará sobre o valor dos valores e, desse modo, ao se debruçar sobre o valor dos valores, possibilita que se pense não apenas na moral, mas nas forças e nas relações de força que dão origem a determinada moral. Um leitor crítico desta obra que resenhamos pode se perguntar se a aula de filosofia no ensino médio terá condições efetivas de pensar sobre seus valores e sobre a origem dos próprios valores. Outrossim, não deixa de ser relevante a perspectiva metodológica que Gabriel (2017) propõe ao longo da obra ao pensar na experiência filosófica e pensar em filósofos que podem contribuir para se pensar em um ensino de filosofia que possibilite uma experiência filosófica.

Nas palavras de Gabriel (2017, p. 59), sobre a contribuição de Nietzsche, para se pensar o ensino de filosofia enquanto uma experiência filosófica:

Portanto, poderíamos concluir que Nietzsche (1978) oferece não um novo sistema filosófico com verdades dogmáticas inquestionáveis, mas, ao contrário, traz uma escrita paradoxal, metafórica, na medida em que continuamente os conceitos se mostram ressignificados. E nessa perspectiva, o ensino de Filosofia recebe uma contribuição no sentido de se pensar que a aula de Filosofia pode ser o momento de o estudante realizar a experiência da fluidez conceitual dos seus conceitos de “verdade”. (GABRIEL, 2017, p.59)

A aula de filosofia como experiência filosófica seria o momento oportuno de se pensar e se questionar o próprio sentido de verdade. O aluno do Ensino Médio seria convidado a pensar no valor das suas próprias verdades e de que maneira elas se constituíram e como poderiam ser questionadas. Ao longo da obra, Gabriel (2017) não desvaloriza o conceito de verdade e nem afirma que elas não existem, mas afirma que as verdades podem ser ressignificadas com uma experiência filosófica que possibilite uma busca para se refletir sobre o significado da próxima existência e das verdades que surgiram e surgirão ao longo do devir histórico.

Gabriel (2017) destaca Deleuze e Guattari ao abordar sobre a importância da contribuição dos autores, sobretudo na obra “O que é isto filosofia?” para se pensar na filosofia enquanto criação conceitual. Para Gabriel (2017), a filosofia não deve ser doutrinação e por isso o entendimento de criação conceitual é muito relevante para esse entendimento. Outrossim, é importante também compreender que a experiência filosófica proposta pelo autor desta obra não está relacionada diretamente com uma corrente filosófica mas com um modo de entender a filosofia. Ao longo das páginas o leitor encontrará um autor muito entusiasmado com a filosofia enquanto capaz de fazer as pessoas repensarem em seus próprios valores e verdades.

Encontramos nos dizeres de Gabriel (2017, p.77) o que ele entende mais exatamente sobre a criação de conceitos nas aulas de filosofia:

Criar conceitos em um mundo massificado significa criar resistência a uma forma de pensar em série, sem se privilegiarem singularidades. Essencial que a aula de Filosofia possibilite que o estudante perceba-se singular, único em sua forma de ser, de pensar e de agir, possuidor de ideias singulares, inéditas, e que esse mesmo estudante se permita entender a Filosofia não apenas como se formaram seus próprios valores, como também aprenda a refletir sobre tudo que existe para formar, para criar conceitos sobre suas próprias opções e sobre suas decisões existenciais. (GABRIEL, 2017, p.77)

A singularidade do sujeito que aprende filosofia é uma categoria também muito explorada pelo autor ao longo de suas reflexões no livro. Ele defende que a filosofia deve contribuir para se resgatar a singularidade e identidade pessoal daqueles que têm contato com a filosofia, levando-os a uma superação de um ensino de filosofia meramente enciclopédico. O autor afirma que o enciclopedismo em si não é negativo, mas o que não pode ocorrer é uma limitação na fase enciclopédica do conhecimento filosófico. Gabriel (2017, p. 95) destaca que se trata de um novo entendimento da filosofia em que há uma valorização do pensamento não enquanto “comprometimento com a verdade e sim com a experiência da verdade”. É característica marcante, do começo ao final da obra, a ênfase à experiência da verdade enquanto uma busca do entendimento a filosofia enquanto disciplina que possibilite uma experiência do pensamento. Nas entrelinhas do livro encontramos uma crítica do autor para com o entendimento positivista sobre a verdade. Na perspectiva do autor, a verdade é fluida, como em Nietzsche, que a encara enquanto metáfora e, desse modo, a compreensão positivista teria reduzido a atividade do pensamento filosófico aquilo que é comprovável “cientificamente”.

No segundo capítulo o autor destaca o ensino de filosofia segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná. Embora sejam diretrizes específicas para um estado da Federação, percebe-se que os apontamentos do autor destacam elementos da metodologia do ensino de filosofia que poderiam ser aplicados em qualquer região. O centro do capítulo é a valorização do texto filosófico em sala de aula e divisão da aula em momentos que culminam com a criação conceitual.

O uso do texto filosófico é apontado como central para uma aula que se pretenda ser uma experiência filosófica porque é a partir do contato do estudante com o próprio texto do filósofo que se pode ter a possibilidade de uma experiência filosófica. Quando o ensino de filosofia se limita ao estudo de intérpretes sobre um determinado filósofo, o ensino da disciplina fica muito limitado porque se debruça a repetir o que já foi interpretado; no entanto, quando o

professor de Filosofia leva para a sala de aula o texto filosófico ele tem a oportunidade de propiciar aos seus alunos a possibilidade de um contato direto com aquilo que foi afirmado pelo filósofo e pode interpretar segundo sua subjetividade o que o texto filosófico apresenta.

O terceiro capítulo da obra apresenta os resultados da pesquisa empírica com as etapas que foram elencadas no início dessa resenha. Sobre os resultados da pesquisa assim afirma o autor:

Ainda podemos enfatizar que os resultados da pesquisa com os estudantes permitem verificar que os professores entrevistados foram bastante sinceros ao responderem às questões. De modo geral, podemos verificar que o entendimento dos professores é de um ensino de Filosofia que não esteja enclausurado nos limites da mera teoria, mas que seja um ensino de Filosofia que permita ao estudante do ensino médio criar conceitos e avaliar o valor dos valores. Todos os professores entrevistados, exceto um deles que afirma desconhecer Deleuze, consideraram oportuna uma abordagem de ensino de filosofia no ensino médio que considere a proposta deleuziana da Filosofia enquanto criação de conceitos e não mera reflexão. (GABRIEL, 2017, p.297).

O autor defende que os resultados da pesquisa empírica permitem entender que é pertinente a proposta entendida do ponto de vista teórico de um ensino de filosofia enquanto experiência filosófica. Percebeu-se, também, que, embora os professores reconheçam a pertinência dos textos de filosofia em sala de aula, há ainda dificuldade para se utilizar um texto filosófico em sala de aula em razão de os alunos do ensino médio, em grande parte, lutarem para entender e para interpretar adequadamente textos de filosofia clássicos, pela dificuldade de apreensão mais precisa dos termos filosóficos.

Gabriel (2017, p. 307) destaca que suas investigações levantaram questionamentos sobre o ensino de filosofia, e suas respostas propostas ao longo do livro não pretendem ser definitivas e, sim, apontar a necessidade de estudos complementares que auxiliem a pensar o ensino de filosofia enquanto problema filosófico.

Enfim, a obra oferece aos leitores a possibilidade de pausarem sua própria existência para pensar no conteúdo deste texto e, ao mesmo tempo, pensarem sobre as metodologias do ensino de filosofia principalmente no Ensino Médio. Como já apontamos, a observação que se tece a respeito desta obra é que ela se limita a apresentar discussões sobre o ensino de filosofia como experiência filosófica no Ensino Médio, deixando à espera um novo trabalho sobre como pensar o ensino de filosofia na graduação em filosofia enquanto criação conceitual. A experiência filosófica é uma aventura no ato de filosofar na perspectiva deste autor e de suas proposições.

REFERÊNCIAS

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

GABRIEL, Fábio Antonio Gabriel. **A aula de Filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e ou “avaliar o valor dos valores”**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.