

FILOSOFIA:

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO,
A ÉTICA E A LINGUAGEM

Manoel Dionizio Neto
Valter Ferreira Rodrigues
(Organizadores)

Com o título *Filosofia*, e tendo com subtítulo: "um olhar sobre a educação, a ética e a linguagem", o livro que o Grupo de Estudos e Pesquisa em *Filosofia* e Educação - GEPEFE - apresenta ao público leitor, traz para a discussão filosófica as questões da ética, da educação e da linguagem, buscando ampliar a discussão em torno dessas questões temáticas que permearam todas as reflexões que se fizeram notar no I **Encontro de *Filosofia*: um olhar sobre a educação, a ética e a linguagem**, que se realizou em maio de 2012, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Caiazeiras. Para essa discussão, contamos com os expositores desse Encontro, bem como outros membros do GEPEFE que se dispuseram a refletir a partir do pensamento de autores como Henrique Cláudio de Lima Vaz, Monteiro Lobato, Jean-Jacques Rousseau, Graciliano Ramos, Gaston Bachelard, para pensar a questão da ética, da educação e da linguagem, somando-se com as reflexões que tiveram como base Emmanuel Lévinas, Friedrich Nietzsche, Arthur Schopenhauer e, mais uma vez, Rousseau, com vistas às questões da educação, da ética e da linguagem, sem esquecer em toda discussão a significação do ensino e da ética pública.



FILOSOFIA:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO,
A ÉTICA E A LINGUAGEM



Manoel Dionizio Neto
Valter Ferreira Rodrigues
(Organizadores)

FILOSOFIA:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO,
A ÉTICA E A LINGUAGEM



Campina Grande - PB
2016

A627 Filosofia : um olhar sobre a educação, a ética e a linguagem /
Manoel Dionizio Neto, Valter Ferreira Rodrigues
(organizadores). — Campina Grande: EDUFCG, 2016.

150 p.

ISBN: 978-85-8001-121-0

1. Filosofia. 2. Ética. 3. Linguagem. I. Dionizio Neto,
Manoel. II. Rodrigues, Valter Ferreira. III. Título.

CDU 101

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. José Edilson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Viviana Sousa Ramos
Editoração Eletrônica

Yasmine Lima
Capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino Nascimento(CH)
Valéria Andrade (CDSA)

AGRADECIMENTOS

Ficam aqui os nossos agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram para realização do I Encontro de Filosofia, bem como para a produção deste livro. Dentre estes, destacamos os professores que vieram de outros *campi* ou de outras instituições para participarem do Evento: Ana Leda de Araújo (UFPB), Antunes Ferreira da Silva (FAFIC), Edson Carvalho Guedes (UFPB), Oscar de Lira Carneiro (UFCG), Sônia Maria Lira Ferreira (UFCG) e Tânia Rodrigues Palhano (UFPB). A Direção do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – nas pessoas dos professores José Cezario de Almeida e Osmar Luiz da Silva Filho. Os alunos que participaram da organização do Evento: Alzenira Cândia Alves e Francisco Tales da Silva. Os servidores do Centro de Formação, dentre eles: Joana Darc Ferreira de Sousa, Kelliane Silva Moreira de Alencar, Délio Jackson Dantas Duarte e Marcus Vinicius que também é cantor e músico, com voz e violão e que abrilhantou a abertura do Evento.

SUMÁRIO

Apresentação: Do Encontro ao Livro.....	09
I Encontro De Filosofia: Um Olhar Sobre a Educação, a Ética e a Linguagem	10
O Livro a partir do Encontro.....	13

PRIMEIRA PARTE: FILOSOFIA E ÉTICA

Nihilismo e Ética: A “Filosofia do Nada” em Suas Relações com o Agir Humano.....	23
ANTUNES FERREIRA DA SILVA	

Henrique Cláudio de Lima Vaz e a Necessidade de se Rediscutir a Ética..	35
VALTER FERREIRA RODRIGUES	

Ética Pública e Democracia Política no Brasil Contemporâneo.....	47
FRANCISCO DAS CHAGAS DE LOIOLA SOUSA	

Educação e Ética Docente : Uma Questão Pertinente.....	57
EDSON CARVALHO GUEDES	
KAROLINA VIANA DE SOUZA	
LIDIANE DE AZEVEDO DE LIMA	
MARIA DA GUIA DE ASSIS	

SEGUNDA PARTE: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

O Ensino de Filosofia como Conhecimento Escolar.....	69
TÂNIA RODRIGUES PALHANO	

Formação Autêntica do Ser Educador: Na Perspectiva Filosófica de Friedrich Nietzsche e sua Relação com os Conceitos de Cultura, Educação e Gênio	79
SÔNIA MARIA LIRA FERREIRA	

Emília X Emílio – Para Além dos Homônimos: O Próximo e o Distante dos Sujeitos Sociais em Rousseau e Monteiro Lobato.....	93
EDINAURA ALMEIDA DE ARAÚJO	

TERCEIRA PARTE: FILOSOFIA E LINGUAGEM

Da Antropologia Filosófica à Filosofia da Linguagem: Introdução à Origem das Línguas Em Rousseau	107
MANOEL DIONIZIO NETO	
Silêncio, Voz e Ação no Discurso de Vidas Secas: Imagem e Representação de Sinha Vitória	121
MARIA DE LOURDES DIONIZIO SANTOS	
O Fenômeno Criador À Luz de Gaston Bachelard	133
HERCÍLIA MARIA FERNANDES	
Sobre Os Autores.....	145

APRESENTAÇÃO: DO ENCONTRO AO LIVRO

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação – GEPEFE–, fundado e cadastrado no CNPq em 2011, traz para a discussão filosóficas temáticas que vão da filosofia à educação, passando pelas questões da ética, da estética, bem com da literatura e da linguagem em seus diferentes modos de ser. O GEPEFE teve seu primeiro aparecimento ao público em 2012, com o I Encontro de Filosofia, envolvendo docentes e estudantes de outros *campi* e de outras instituições. A grande participação dos nossos alunos do Centro de Formação de Professores, bem como daqueles que se deslocaram de Campina Grande ou da Faculdade de Filosofia de Cajazeiras, sem esquecer os docentes que, vindo também dessas Instituições de Ensino Superior ou de outros *campi* da UFCG, trouxe uma contribuição significativa ao debate que teve em vista pensar a Filosofia a partir de certos olhares pertinentes a todos que pensam o mundo numa perspectiva filosófica.

A experiência com esse I Encontro de Filosofia foi bastante salutar para que dialogássemos com público presente sobre os temas expostos ao longo do evento. Nele, refletimos durante três dias sobre a relação da filosofia com a educação, a ética e a linguagem. Por assim pensarmos, foi de comum entendimento entre os que fazem o GEPEFE que nós, coordenadores do evento – Manoel Dionizio Neto e Valter Ferreira Rodrigues – ficássemos com a responsabilidade de tornar público o que pensam os que participaram do evento como debatedores e mediadores, mas também o que pensam os que estiveram participando da organização do Encontro. Assim, contamos com a participação de membros do Grupo que se dispuseram a dar uma contribuição a mais com suas reflexões através de textos produzidos ou dispostos para este livro.

Através deste livro, queremos estabelecer um diálogo dos membros do GEPEFE com o leitor, partilhando aquilo que foi a nossa primeira experiência com esse Encontro. E queremos aqui dizer um pouco mais do que se trata quando falamos de “experiências”. Experiências que dizem respeito à realização de um evento por um grupo de estudos e pesquisa e que tem em vista as questões da Filosofia para a sua discussão, para serem postas no debate com a comunidade em geral, buscando, desta forma, transpor os muros da Universidade e chegar às mais diferentes pessoas que se dispõem a refletir sobre as questões da educação, da ética e da linguagem.

I Encontro de Filosofia: um olhar sobre a *educação*, a *ética* e a *linguagem*

O que é Filosofia? Esta é uma questão que, por incrível que pareça, parece ainda presente na discussão universitária quando se trata de pensar a questão do conhecimento. Mesmo aqueles que passaram por uma formação filosófica, considerando para isso a experiência com disciplinas da área da Filosofia, sendo exemplo disto a Introdução à Filosofia ou disciplina similar, ainda não compreenderam, de fato, o que seja uma discussão filosófica e, por isso, muitos não se convenceram da sua importância. Pensando nisto, nós, que fazemos um grupo de estudos que se propõe a pesquisar no âmbito da filosofia e da educação, tivemos o entendimento de que as questões da educação, assim com as da ética e da linguagem poderiam ser temáticas que trariam para a discussão pessoas de outras áreas do saber – fossem ou não universitários, fossem ou não professores – para conosco refletirem sobre o que podem lhes parecer suficiente pensar a partir do seu lugar. A Filosofia, sabemos, não parte de um referencial apenas: as mais diferentes questões que estão no campo de interesses de diferentes pesquisadores e educadores, e que, por isso, estão no campo de interesses das pessoas em geral, compreendidas entre elas as mais simples pessoas da comunidade como também cientistas e religiosos, são questões que nos parecem necessárias à reflexão de todos nós que temos algum compromisso com o pensar no nosso lugar no mundo, seja este o da Universidade ou da Igreja, ou que se pode compreender como lugar comum a todos que vivem um cotidiano ou que já viveram, bem como lugar comum para todos que virão a viver um dia experiências que dizem respeito à realidade humana no seu sentido mais amplo.

Partindo dessa reflexão, tivemos o propósito de chamar para o diálogo pessoas da comunidade em geral – estudantes, professores, médicos, advogados, líderes religiosos, comerciantes e comerciários, empresários e operários, donas de casa e servidores públicos em geral, seja da esfera municipal, estadual ou federal – para conosco participarem de três discussões temáticas, todas elas tendo a Filosofia como referência. Assim, depois de uma abertura que pudesse situar toda preocupação dos promotores do evento, três mesas redondas, cada uma com dois debatedores e um mediador, poderiam empreender uma discussão com o público participante, de modo que fosse possível compreender a diferença, por exemplo, entre o que significa falar de educação no sentido mais geral, como geralmente se faz em casa, na rua ou qualquer lugar que estejamos, mesmo que seja

esse lugar a Secretaria ou Ministério da Educação, e o falar de educação a partir de referenciais filosóficos, como o faz os que lidam com a filosofia e a educação no seu cotidiano. Deste modo, seria possível, ao mesmo tempo, pensar no que significa a Filosofia e no que significa uma reflexão filosófica sobre a educação. O mesmo podemos dizer quando se trata da questão da ética e da linguagem. Em cada um desses casos, a possibilidade de se ter um encontro com a Filosofia voltada para uma ou outras daquelas questões que, no nosso modo de ver, está presente, necessariamente, na vida de cada um, independentemente da sua profissão ou formação acadêmica e religiosa.

Tendo em vista essas preocupações, organizamos um Encontro de filosofia tendo como tema de abertura: “Filosofia, educação, ética e linguagem”, proferida pelo Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa, que se realizou no dia 02 de maio de 2012.

Seguindo com o evento, tivemos três mesas-redondas. No dia 03 de maio de 2012, pela manhã, tivemos a primeira mesa-redonda: “Filosofia e Educação”, tendo como debatedoras a Profa. Ms. Sônia Maria Lira Ferreira do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Campus de Sumé da Universidade Federal de Campina Grande, e a Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa. Como mediador, contamos com a colaboração do Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da UFGC, Campus de Cajazeiras, até então, membro e vice-líder do GEPEFE. À noite desse mesmo dia, tivemos a mesa-redonda composta pelos debatedores Prof. Dr. Oscar de Lira Carneiro, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Campina Grande, e o Prof. Ms. Antunes Ferreira da Silva, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras, FAFIC, contando com a mediação do Prof. Prof. Ms. Valter Ferreira Rodrigues da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores, UFGC, Campus de Cajazeiras, também membro do GEPEFE e um dos coordenadores do evento. Essa mesa-redonda teve tema central: “Filosofia e Ética”.

No dia seguinte pela manhã, 04 de maio de 2013, foi realizada a última mesa-redonda do evento com o tema “Filosofia e Linguagem”. Dela participaram, como debatedores, o Prof. Dr. Manoel Dionizio Neto, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores, UFGC, Campus de Cajazeiras, líder do GEPEFE, e também um

dos coordenadores do Encontro, e a Profa. Dra. Ana Leda de Araújo do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa, e teve como mediadora da mesa a Profa. Ms. Maria de Lourdes Dionizio Santos da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras, Centro de Formação de Professores, UFCG, Campus de Cajazeiras, e também membro do GEFEPÉ.

Contando com a participação desses debatedores, tivemos a oportunidade de discutir diferentes questões relacionadas às temáticas centrais das mesas-redondas. Assim, partindo de uma reflexão da Profa. Sônia Maria Lira Ferreira sobre a “Formação autêntica do ser educador”, tendo como referencial o pensamento de Friedrich Nietzsche, podendo, pois, estabelecer a relação entre os conceitos de cultura, educação e gênio na perspectiva deste filósofo, a questão da educação em sua relação com a filosofia foi posta como base de reflexão da Profa. Tânia Rodrigues Palhano que discorreu sobre o ensino de filosofia, compreendido como conhecimento escolar.

Enveredando pela questão da ética, o niilismo foi tomado para reflexão para pensar a ética numa perspectiva crítica, no seu distanciar-se da sua concepção metafísica, o que foi feito pelo Prof. Antunes Ferreira da Silva, diferentemente do referencial tomado pelo Prof. Oscar de Lira Carneiro que tratou da ética a partir do pensamento de Sócrates. Assim, seguindo também perspectivas diferentes, os professores Manoel Dionizio Neto e a Profa. Ana Leda de Araújo, quando ele tomou para a sua compreensão da linguagem a perspectiva de Jean-Jacques Rousseau, tendo como referência o exposto pelo referido filósofo em seu texto sobre a origem das línguas, enquanto ela, de modo mais conclusivo, trouxe para a reflexão a filosofia da linguagem em sua busca de compreensão da linguagem em sua lógica discursiva.

Considerando-se o nível de todas as exposições e das discussões que se fizeram em torno das temáticas propostas, já seria possível falar de sucesso do evento. Mas ainda temos que fazer referência aos 334 (trezentos e trinta e quatro) inscritos, compreendidos entre eles alunos e professores de diferentes instituições superiores de ensino, bem como demais interessados na reflexão filosófica. Assim foi possível certificarmos-nos do sucesso obtido com a realização do I Encontro de Filosofia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras. Face a este sucesso, achamos por bem ampliar o debate filosófico em torno das questões aqui referidas, seja dando acesso aos que não participaram do evento às discussões temáticas, seja convidando aos

que participaram a repensar todas as questões já refletidas por ocasião da realização do evento, mas também criando oportunidade para se inserir temáticas afins nas discussões, trazendo outras reflexões dos membros do GEPEFE para a continuidade das discussões sobre a educação, a ética e a linguagem. Portanto, convertemos em livro não somente o que foi apresentado nas exposições dos debatedores, mas também outros textos produzidos para refletir, de algum modo, essas questões, como o faremos saber a seguir.

O livro a partir do Encontro

Ao fazermos deste livro um espaço a mais para o debate filosófico em torno das questões apresentadas no I Encontro de Filosofia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Cajazeiras, tornou-se possível ampliar uma discussão sobre a educação, a ética e a linguagem, incluindo nela outros viés, aqueles que não apareceram por ocasião do evento. Assim, se por um lado, alguém se ausentou dessa discussão que dá continuidade aos debates do evento, por outro, outras pessoas apareceram para manifestar o seu entendimento das questões postas na ordem das reflexões. A inclusão dessas novas reflexões, quando consideradas na escritura deste livro, permite-nos pensar o corpo da obra em sua independência em relação ao evento. Isto pode ser entendido, quando deixamos de começar pelo que foi a abertura do evento, para trazer para a reflexão uma questão não posta nas discussões por ocasião do Encontro de Filosofia aqui referido.

Como dizíamos, a abertura do evento se fez a partir de uma exposição feita pelo Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes do Centro de Educação da UFPB, Campus de João Pessoa. Todavia, o texto por ele apresentado para o livro, mesmo guardando os princípios gerais tomados para as suas reflexões no momento, com vistas às discussões que seriam feitas sobre a educação, a ética e a linguagem, não é o mesmo apresentado na abertura do evento, uma vez que, aqui, ele prefere, em parcerias com outros autores, discorrer sobre a educação mais especificamente. O que dizemos dessa diferença entre o texto de abertura e o que está posto, agora, no livro deverá nos servir de referência para dizer que a ordem das falas pensadas para a composição do livro não é a mesma que ficou conhecida no evento. Com isto, também alteramos a estrutura com que organizamos o Encontro de Filosofia, quando, ao invés de começarmos pela educação, começamos

pela ética e concluímos com a questão da linguagem, depois das diferentes exposições sobre a educação.

Tomando, pois, esta ordem das questões, dividimos o livro em três partes distintas. Na primeira, apresentamos autores que pensam a relação entre a Filosofia e a Ética; na segunda, a relação entre Filosofia e Educação, na última parte, trazemos para a discussão o que os autores têm a nos dizer sobre a relação entre Filosofia e Linguagem.

PARTE I: Filosofia e Ética

Seguindo com este modo de entender a organização do livro, começamos por refletir sobre a crise da ética, conforme o exposto por Antunes Ferreira da Silva. Para as suas reflexões sobre a ética, toma o niilismo como referência para pensar uma filosofia do nada que começa com os sofistas na antiguidade grega. Assim, toma a relação niilismo e ética para pensar o significado de uma filosofia do nada como referencial do agir humano. Deste modo, o texto “Niilismo e Ética: A ‘Filosofia do Nada’ em suas Relações com o Agir Humano” passou a ser o primeiro capítulo deste livro, onde vamos encontrar o autor refletindo sobre a fundamentação contemporânea da ética, quando a metafísica, segundo ele, já não serve para fundamentá-la, depois da fenomenologia e do existencialismo. Isto significa dizer que a metafísica, que serviu para a fundamentação clássica da ética a partir do pensamento de Platão, deixou de ter esta validade quando Kant, no século XVIII, entendeu que o “em si” não poderia ser conhecido, sendo, pois, inacessível à inteligência, ao contrário do que fora posto pelo pensamento platônico, que via este “em si” como inteligível.

Precisamos, então, conforme as reflexões de Antunes Ferreira da Silva, voltarmos-nos para o pensamento de Górgias que inaugura a filosofia do nada que tem no niilismo sua fundamentação, pois, segundo o referido filósofo, não há fundamentos para o que se pensa conhecer, porque o conhecimento é impossível, quando a inteligência humana não é capaz de conhecer o ser em si mesmo. Este niilismo, que surge com esse filósofo grego que ficou conhecido na história da filosofia como sofista, passa a ser a grande referência para se pensar a ética contemporânea a partir do pensamento de Friedrich Nietzsche, no século XIX, não se podendo negar o niilismo que já se encontrava na filosofia voluntarista de Arthur Schopenhauer, conforme o exposto em sua obra *O mundo como vontade e como representação*. Assim é possível afirmar que ética normativa e não-pres-

critiva de Schopenhauer serviu de base para o niilismo de Nietzsche que serve, agora, como referência para se pensar a ética contemporânea.

Referencial bem diferente para se pensar a ética nos dias de hoje é o que temos na exposição de Valter Ferreira Rodrigues. Este, tomando a ética como objeto de sua reflexão, pergunta pela possibilidade de se retomar a fundamentação metafísica negada, como vimos, pelo niilismo. Assim, com o texto: “Henrique Cláudio de Lima Vaz e a Necessidade de se Rediscutir a Ética”, o autor pensa a partir do que Henrique Cláudio de Lima Vaz expôs em sua obra sobre a questão da ética.

Valter Ferreira Rodrigues parte da crítica que se faz no mundo contemporâneo à ética em suas bases metafísicas, quando traz para a discussão a crise de valores, que, segundo o que se entende hoje, perderam seu sentido. Chama-nos, então, para refletir a relação entre filosofia e ética a partir disto que se pode tomar como base para perguntar sobre a possibilidade de se recuperar este “sentido” dos valores numa rediscussão da metafísica que, por sua vez, nos conduzirá a um repensar da ética na nossa contemporaneidade. Na busca desse repensar da ética, podemos encontrar em Henrique Cláudio de Lima Vaz a possibilidade de um grande referencial para a reflexão que precisamos fazer agora, quando se faz necessária uma redefinição de valores que não seria possível sem ter a metafísica como ponto de partida.

A possibilidade de uma ética fundamentada metafisicamente, ainda, nos dias de hoje, se faz, segundo Lima Vaz, quando ela passa a ser compreendida tanto em seu sentido histórico como sistematicamente. Assim, podemos pensar numa ética fundada na transcendência, quando, ao nos darmos conta da *experiência metafísica* que se fez na história humana, somos capazes de pensar a nossa orientação para o pensar e o agir que permitem falar da fundamentação da ética na perspectiva filosófica empreendida por Henrique Cláudio de Lima Vaz.

Da possibilidade de se retornar à ética fundada metafisicamente, conforme o exposto pelo pensamento de Henrique Cláudio de Lima Vaz, segundo o que nos faz saber aqui Valter Ferreira Rodrigues, passamos à compreensão de ética quando considerada em seu caráter público, como o proposto para a nossa reflexão por Francisco das Chagas de Loiola Sousa através do seu texto, intitulado: “Ética Pública e Democracia Política no Brasil Contemporâneo”. Trata-se, pois, de pensar, segundo o autor, numa ética social, que, se aproximando da política, identificando-se com a conduta social coletiva. Neste sentido, faz-se necessário pensar na ética pública, bem como na política, em diferentes espaços sociais.

Seguindo com esse modo de pensar a ética, conforme o exposto por Francisco das Chagas de Loiola Sousa, não podemos ignorar as interferências do Estado no comportamento humano, de modo que, ao falarmos de ética, necessariamente teremos que perguntar pela questão da democracia, o que vem confirmar, também assim, a sua aproximação com a política anteriormente referida. Passa-se assim da perspectiva do particular para o coletivo, quando se faz necessário perguntar pela ética coletiva que possa unificar a vontade geral da maioria da população, fundada em princípios universais que se diferenciam dos que se vinculam à vida privada. Por assim ser, no momento em que pensamos em uma ética coletiva, não podemos perder de vista todo questionamento a que deve ser submetida para que possamos consolidar uma nova postura ética em toda atuação dos que se firmam na sociedade na condição de cidadãos.

Quando pensamos na ética considerando o seu caráter político, conforme pensa Francisco das Chagas de Loiola Sousa, somos convidados pela reflexão que nos situa diante do coletivo onde, encontramos a atuação dos cidadãos, não só perante aos outros, mas também, ou até principalmente face ao Estado, não tem como não se perguntar pela relação da ética com a educação. Ou seja: passamos assim do político ao educacional. Por isso o texto que se segue, “Educação e Ética Docente: Educação e Ética Docente: Uma Questão Pertinente”, produzido coletivamente por Edson Carvalho Guedes, Karolina Viana de Souza e Lidiane de Azevedo de Lima e Maria da Guia de Assis, é um convite ao pensar na educação na perspectiva da ética, conforme Lévinas, Assmann, Varela, Maturana, Baptista e outros que “insistem numa perspectiva responsável e solidária das relações sociais”, segundo os autores. Trata-se, assim, de se pensar numa comunidade ética que se propõe a desenvolver processos aprendentes.

Tomando como preocupação a necessária relação que deve se estabelecer entre a ética e a educação, vale, segundo nos fazem saber os autores, considerar a importância das ciências em geral, e mais especificamente da Pedagogia, para se pensar no sentido das nossas ações seguindo o entendimento de Hannah Arendt, inclusive para se evitar genocídios como o da experiência nazista, associada à ausência do pensar sobre o fazer. A compreensão desta necessidade de se pensar as ações, o que exige uma nova forma de se pensar o ensinar e o aprender, vai ao encontro do sentido do cuidar de si numa perspectiva de Emmanuel Lévinas. É o que nos diz todo o nosso despertar para a alteridade no contexto educacional. Neste, necessariamente, se inserem as competências éticas que se configuram como *responsabilidade*, *hospitalidade* e *bondade*. Assim sendo, podemos falar de uma educação para o cuidado.

PARTE II: Filosofia e Educação

Com essa discussão promovida pela necessidade de se pensar na ética a partir de uma educação para o cuidado, conforme posta pelos autores Edson Carvalho Guedes, Karolína Viana de Souza e Lidiane de Azevedo de Lima e Maria da Guia de Assis, entramos no campo da educação, permitindo-nos pensar na relação entre Filosofia e Educação. Assim, seguindo com a orientação do I Encontro de Filosofia, o novo capítulo das nossas reflexões se intitula: “O Ensino de Filosofia como Conhecimento Escolar”, de autoria de Tânia Rodrigues Palhano. A autora, neste texto, se debruça sobre a questão da filosofia, não como reflexão sobre a educação, mas como a reflexão necessária ao processo educativo, fazendo-se como filosofia na escola. Neste sentido, passa à compreensão do ensino de filosofia que, em sua fase experimental, deverá se fazer como conhecimento escolar.

Seguindo com esse entendimento, Tânia Rodrigues Palhano vê a importância da filosofia no ensino médio, quando ela deverá aparecer como instrumento para o despertar do jovem para as mais diferentes possibilidades de reflexão, porque passará a ter em vista a necessidade de questionar, cada vez mais, o que permeia o seu cotidiano. Daí ela se volta para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio numa perspectiva histórica, como se fizesse um passeio que a levará à compreensão do significado do que foi, passando ao significado que poderá ter agora, com o seu retorno como disciplina obrigatória. Daí se fazer também necessário um perguntar pela metodologia e os fins desse ensino com que se fará a conversão do saber filosófico em conhecimento escolar.

Se o ensino de filosofia deve ser pensado como conhecimento escolar, conforme o entendimento de Tânia Rodrigues Palhano, é preciso pensar na significação da formação do educador, independentemente do que se possa pensar em termos de ensino, quando considerado a partir das diferentes áreas do saber. Assim é possível refletir tomando como referência o texto de Sônia Maria Lira Ferreira, intitulado: “Formação Autêntica do Ser Educador: Na Perspectiva Filosófica de Friedrich Nietzsche e sua Relação com os Conceitos de Cultura, Educação e Gênio”. Como pensar, pois, na autenticidade do processo formativo do educador? Esta é uma questão que a autora responde partindo do pensamento de Nietzsche. Trata-se assim de pensar, segundo este filósofo, no destino da humanidade em meio ao mundo moderno. Assim, segundo ela, temos que levar em consideração a crítica nietzscheana à cultura moderna, bem como a relação com a construção da autêntica cultura e formação do ser professor. Cabe, então, per-

guntar pela formação dos nossos professores, para sabermos até que ponto é possível considerar, em seu conjunto, aquele que possa ser identificado como educador autêntico. Pois é para este que se volta Nietzsche, quando toma para as suas reflexões o que ele mesmo concebeu como educação autêntica, considerando a ausência do autêntico educador.

Esta discussão que tem como objeto de reflexão a filosofia em sua relação com a educação vai até quando o *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau, é posto em questão por Edinaura Almeida de Araújo ao estabelecer o confronto entre Emílio, aluno fictício apresentado pelo filósofo de Genebra para servir de protótipo do ser humano em seu processo de educação, com Emília, personagem da obra de Monteiro Lobato, escritor brasileiro. Assim, sob o título: “Emília X Emílio – para além dos Homônimos: O Próximo e o Distante dos Sujeitos Sociais em Rousseau e Monteiro Lobato”, a autora polemiza com Rousseau, apresentando Monteiro Lobato com mais autenticidade para pensar a educação, quando os seus personagens, segundo ela, identificam-se muito mais com os sujeitos sociais, sendo exemplo deles, além da Emília, Narizinho e Jeca-tatu. Assim, Rousseau, que se pensou exemplo de educador, ao se colocar como preceptor de Emílio, acaba sendo superado por Tia Nastácia, que muito soube lidar com o processo de educação de Emília, educada para se portar como contestadora, ao contrário do Emílio que, segundo a autora, nunca contesta.

PARTE III: Filosofia e Linguagem

A discussão em torno do pensamento de Rousseau no que diz respeito à educação, confrontado com o que fora compreendido sobre a educação na obra de Monteiro Lobato, passar a ser aqui uma porta para o que se pode dizer do mesmo filósofo quando a questão é a linguagem. Assim, temos Manoel Dionizio Neto com o texto: “Da Antropologia Filosófica à Filosofia da Linguagem: Introdução à Origem das Línguas em Rousseau”.

O autor procurar situar o pensamento de Rousseau na discussão filosófica que começa com os sofistas, seja para pensar o ser humano em seu sentido mais geral, seja para pensar este mesmo ser humano a partir da linguagem, em meio a qual vamos encontrar as diferentes possibilidades de manifestação linguística, o que indica, por si mesmo, a existência das diversas línguas. Rousseau soube muito bem pensar essa diversidade linguística ao pensar no surgimento das línguas. E para expor o seu entendimento a respeito disto, refletiu também sobre o significado da linguagem no processo formativo do ser humano, o que deve ser bem observado

pelo educador que, no exemplo posto em sua obra, podemos afirmar ser o mesmo Emílio, antes referidos para pensar a educação, que servirá de protótipo para se pensar os princípios da educação fundados na natureza que tem sucumbido à vontade dos homens nas diferentes culturas, e nas suas formas diferentes de dominação. Assim, a obra do filósofo de Genebra nos oferece uma oportunidade para pensarmos o ser humano em termos de educação, mas também no que diz respeito à linguagem. Faz-se assim necessário conceber, ao mesmo tempo, uma Antropologia Filosófica e uma Filosofia da Educação, no momento em que procuramos compreender a linguagem a partir do seu pensamento. Assim sendo, partimos da Antropologia Filosófica que encontramos no pensamento de Rousseau para o que está proposto por este mesmo pensamento como Filosofia da Linguagem, fundada no seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, mas também no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e no *Emílio ou da educação*.

A continuidade da discussão sobre a linguagem vamos encontrar nas reflexões de Maria de Lourdes Dionizio Santos com o seu texto: “Silêncio, Voz e Ação no Discurso de *Vidas Secas*: Imagem e Representação de Sinha Vitória”, quando pensamos no discurso de Graciliano Ramos, onde, ao lado do silêncio de sinha Vitória, é possível encontrar a voz que vai se manifestando na linguagem expressa pela ação. Deste modo, conforme nos faz pensar a autora, é preciso considerar na reflexão sobre a linguagem aquilo que nos comunica todo fazer que imprime, de forma silenciosa, todo um dizer que situa o ser humano em seu mundo. Daí vir à tona a necessidade de pensar no contexto político, econômico e histórico-social em que os personagens do romance estão inseridos, para que se faça necessário um filosofar a partir do que posto nas entrelinhas de todo silêncio que ocupa o lugar da voz, mas que, na verdade, acaba comunicando muito mais do que a voz de Fabiano, outro personagem da mesma obra. Ou seja, através do discurso do escritor, vamos encontrar os momentos em que se pode compreender como espaço maior para a voz do silêncio, sendo esta uma forma autêntica de linguagem.

Assim, através do silêncio da personagem sinha Vitória, é possível encontrar o que está no âmbito de sua imaginação, mas que vai se constituindo como marca de uma personalidade que muito bem comunica o seu querer e o seu fazer para o mundo. E isto é também elemento para a leitura que se pode fazer com a Filosofia, quando o objeto de reflexão é a linguagem.

Por último, o texto de Hercília Maria Fernandes, intitulado: “Fenômeno Criador à Luz de Gaston Bachelard”, nos conduz a um passeio pelas reflexões sobre o poético. Neste passeio, vamos nos encontrar com a Filosofia buscando a compreensão de uma outra forma de dizer. Agora, não mais o silêncio de sinha Vitória, que não deixa de ser uma forma poética do falar através da comunicação da ação, mas uma reflexão que indica, de forma mais sistemática, o lugar da poesia, não só na comunicação, mas também como princípio educativo. Assim, a autora encontra no pensamento do filósofo francês os conceitos pertinentes a essa reflexão. Bachelard é, pois, o grande referencial para a compreensão do poético como fenômeno criador.

Partindo do entendimento de que é possível situar o pensamento do filósofo no âmbito do científico e do poético, quando pode ser ele concebido como sendo aquele que é, ao mesmo tempo, diurno e noturno, a autora recorre às obras *A poética do espaço* e *A poética do Devaneio* para um melhor entendimento do que se pode dizer da vinculação desse devaneio com o poético. E isto indica um outro modo de pensar o mundo, não limitando-se o pensar à elaboração do pensamento científico. Temos, sim, também a arte e, nesta, a literatura em geral e, nesta, a poesia.

Assim, podemos ver que, com a linguagem, também estamos diante da possibilidade de reconduzirmo-nos às diferentes questões que tomamos aqui para as nossas reflexões. Queremos, desta feita, afirmar as diferentes possibilidades de filosofar com vistas a um pensar sobre a ética e a educação, sempre tendo a mediação da linguagem, sobretudo quando pensamos a partir do poético com que se firma o fazer da arte. Por isso, ao deixarmos ao leitor o convite para refletirmos, juntos, sobre as questões que perfazem este livro, e que já se fizeram presentes no I Encontro de Filosofia do Centro de Formação de Professores da UFCG, já pensamos na continuidade da reflexão que começa no silêncio das nossas falas, mas que podem alçar voos para além de todo devaneio.

Os Organizadores

PRIMEIRA PARTE:

FILOSOFIA E ÉTICA



NILISMO E ÉTICA: A “FILOSOFIA DO NADA” EM SUAS RELAÇÕES COM O AGIR HUMANO

Antunes Ferreira da Silva

Introdução

A fundamentação contemporânea da ética é o problema posto que aqui se pretende tratar. Nos dias atuais, após o existencialismo e a fenomenologia, ainda se pode manter esta pretensa fundamentação ética por parte da Metafísica? Assim, é mister estudar as contemporâneas possibilidades desta fundamentação.

Fundamentação clássica da ética na metafísica

Platão foi o primeiro filósofo a especular metafisicamente sobre a existência de dois mundos distintos e, por vezes, contraditórios. Segundo ele, há um mundo feito de sombras, de “aparências”, revelado ao intelecto humano por meio dos sentidos, e que, por isto, é percebido de modo insatisfatório através das ilusões de mudança e provisoriade que dele se captam. Este mundo não pode ser real, pois está subjugado à mutabilidade e, por isto, ao declínio.

O outro mundo é o mundo das essências, das “formas”. Imutável e permanente, só pode ser alcançado pelo intelecto. Há, nesta teoria filosófica, a supervalorização do mundo dito “real” (aquele que é alcançado puramente com o auxílio do intelecto) e a desvalorização do mundo “irreal” (aquele no qual se vive, visto que este é conferido pelos sentidos, que, por sua vez, sempre conduzem ao erro da mutabilidade).

Esta teoria platônica cria as essências, as formas, os modelos a partir dos quais todos os seres com quem se tem contato através dos sentidos são plasmados. Deste modo, a natureza humana não é imanente, mas transcendente, visto que tudo de valor está de algum modo além da “realidade”. Tem-se, então, a noção de natureza (essência) que está igualmente “além” das vivências cotidianas, portanto, metafísica e que, por sua vez, deve fundamentar as ações humanas.

Em outras palavras, o “ser” (postulado essencialmente pela Metafísica da Ontologia¹) é o fundamento das ações humanas neste plano de realidade que, na verdade, é mera cópia do plano “além”.

Percebe-se nas palavras de Jolivet o argumento daqueles que defendem tal fundamentação metafísica da ética:

As leis morais estão em função da natureza do homem. Se a Moral é a ciência da conduta moral do homem, como poderiam formular as leis desta conduta sem refletir, ao menos implicitamente, à natureza do homem? (JOLIVET, 2001, p. 350, grifo do autor).

É do conhecimento da natureza do homem que se pode, segundo o ponto de vista da Filosofia Clássica, deduzir os princípios mais gerais da conduta humana. Jolivet reafirma:

O conhecimento do homem, aqui, deve ser o de sua realidade profunda, de sua essência, e de sua natureza, de sua origem e de seu destino, o que quer dizer que é de ordem metafísica. [...] O papel da Moral será, portanto, a partir deste juízo universal sobre o bem e o dever do homem, o de deduzir os deveres particulares da conduta humana, tanto individual como social (JOLIVET, 2001, p. 351, grifo do autor).

Contraditoriamente a estes argumentos, Immanuel Kant, filósofo alemão do século XVIII, interessado nos limites do conhecimento, acabou fazendo uma revelação que mudaria definitivamente a pretensão da Metafísica em fundamentar a ética. Em seu livro intitulado *Crítica da Razão Pura*, ele afirmou que não se pode conhecer o mundo como ele é “em si”. Deste modo, Kant nega a teoria platônica que o mundo ideal só pode ser alcançado pelo intelecto, visto que, segundo Kant, o mundo das formas é incognoscível, ou seja, “[...] ele existe, mas está para sempre fora do alcance” (ATKINSON, 2011, p. 220).

Se, portanto, o mundo real é mesmo aquele no qual se vive e não aquele que era postulado como “além”, não pode ser neste “além” onde se podem fundamentar as ações humanas, mas tão somente neste mundo real no qual nos inserimos. A Metafísica, pois, perde seu status de fundante da ética.

¹ Expressão usada incorretamente. Entretanto, justifica-se o seu uso pelo fato de não ser aqui relevante a diferenciação entre ambas, visto que foi criada bem posteriormente ao tempo no qual esta questão é neste texto abordada.

Além do já exposto, Lauxen (2010, p. 94) argumenta também que o tipo de entendimento escolástico de Metafísica (Ontologia) em consonância com o conceito de substância imutável, eterna e uma, se torna completamente oposta ao agir humano, caracterizado pelo extremo oposto da contraditoriedade, mutabilidade, fato que corroboraria com a ideia de que não cabe à Metafísica (pelo menos à Ontologia de substância) a fundamentação da ética.

Longe de resolver o problema, com esta constatação, cria-se um problema ainda maior: se não se pode fundar a ética na ontologia, onde encontrar as bases que lhe alicerçam? Aqui, tenta-se analisar a possibilidade deste fundamento, nos dias atuais, estando baseado muito mais da mutabilidade e na contraditoriedade e, portanto, naquela corrente que se denomina Niilismo, ou “filosofia do nada”.

O surgimento da “filosofia do nada” (niilismo)

A idade contemporânea se destaca como a época na qual o Niilismo é mais fortemente postulado. Entretanto, a teoria em si não é tão jovem, pois retoma aos primórdios da Filosofia, especificamente a partir do filósofo sofista² Górgias (485 a.C. a 380 a.C.). Sua teoria em defesa da existência no nada, ele elenca quatro argumentos basilares de niilismo: I - nada existe; II – se existe, não pode ser inteligível; III – se inteligível, é não comunicável; IV – se comunicável, é não compreendido. Concluindo: o ser não pode ser fundamentado sob nenhum aspecto. Deste modo, inaugura-se a “filosofia do nada” (niilismo).

O termo “niilismo” remonta à época da Revolução Francesa, especificamente por meio do escritor russo Turgueniev. No meio filosófico, foi empregado por Friedrich Schlegel, Johann Fichte e Friedrich Hegel. Mas é após a teoria de Friedrich Nietzsche que a “filosofia do nada” ganha seu entendimento contemporâneo.

De certo modo, o niilismo filosófico contemporâneo retoma, em decorrência talvez da formulação da teoria do caos e em contrapartida às teorias cosmológicas da antiguidade grega e cristã católica, a revelação da ausência de fundamento e verdade às coisas em si. Torna-se mola propul-

2 A expressão “filósofo sofista” aqui é usada no moderno entendimento de que os sofistas também são filósofos, o que rompe a tradição platônico-aristotélica de associar sofisma à falácia e ao erro em virtude do modo divergente com o qual os sofistas “faziam” filosofia, a saber: cobrando pela transmissão dos saberes filosóficos, o que, na época, foi tido como agravante do erro de sua filosofia de cunho retórico.

sora da inovação, da quebra de valores e desmistificação de muitas teorias tidas como “verdadeiras”.

O mais alto grau da reflexão filosófica sobre o niilismo é atingido a partir das teorias nietzschianas, que, por sua vez, influenciam outros filósofos como Martin Heidegger, Gilles Deleuze, Emil Cioran.

Não se pode esquecer o tom niilista da filosofia voluntarista de Arthur Schopenhauer, que, não intencionalmente, começa e conclui sua obra magna *O mundo como vontade e como representação* afirmando que “o mundo é o nada”.

O niilismo renega qualquer valor metafísico e redireciona sua atividade teórica para a destruição da moral, levando todas as coisas ao vazio, retirando da vida qualquer sentido extraterreno (como defendiam platônicos e, posteriormente, cristãos). Vê-se, pois, um embate entre: I – o Ser (defendido pela Ontologia platônica e adorado por cristãos como “deus”) entendido como a essência e a fonte da verdadeira realidade de tudo o que existe neste plano material apenas enquanto sua manifestação; e II – o Existir (defendido por materialistas, niilistas, existencialistas, pela fenomenologia, dentre outros) para o qual toda e qualquer fundamentação extraterrena é simplesmente vã e infundada. Em outros termos, temos o embate entre essência e existência, entre o Ser e o Nada, para o qual se afigura a vitória, nos tempos da Filosofia atual, da existência e do nada em detrimento da essência e do ser.

Como já não é possível postular um “além” que fundamente e legitime as ações humanas, se faz necessário criar este fundamento. Neste sentido, o niilismo não é só uma teoria de destruição propriamente dita, mas também uma vertente de reformulação, de reconstrução, no sentido de fornecer ao homem a possibilidade de criar seus próprios valores, de certo, munido de suas experiências existenciais e materiais. Nesta criação reside a análise do agir contemporânea.

A filosofia do nada e a ética: Schopenhauer (ética normativa e não-prescritiva) e Nietzsche (ideal do super-homem)

A ética fundada na ideia de um “além”, das essências, no campo da imutabilidade, não pode ser entendida a não ser como uma ciência prescritiva, ou seja, aquela que prescreve qual o modo das ações humanas. Assim, podemos perceber que toda teoria ética clássica (socrática, platônica, aristotélica, epicurista, hedonista, entre outras) tende a mostrar aos homens de sua época o modo mais certo de ação em conformidade com sua concep-

ção ideal das essências imutáveis que, por sua vez, estavam no “além”. Em outras palavras, uma determinação direta do agir humano.

Uma vez que se postulou que esse “além” não pode ser mantido como verdadeiro, a ética perde seu sentido prescritivo para ganhar um entendimento puramente de ciência normativa, ou seja, não mais prescreve o modo como a pessoas pensam ou se comportam, mas o modo como as pessoas devem pensar ou se comportar, sendo, pois, uma ética de criação de modelos, ou no entendimento da filosofia kantiana, uma “ética do dever”.

Embora em Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant³ já se possa perceber, neste mais claramente que naquele, esta postulação de uma ética normativa, é em Arthur Schopenhauer que se mostra mais clara esta abordagem da ética como ciência do dever.

Schopenhauer não pretende prescrever boas ações, mas investigar a base de toda boa-ação moral. Ora, sendo o “em-si” (no caso schopenhaueriano especificamente denominado “Vontade”) livre, uma ética prescritiva é tão pouco eficaz quanto uma estética normativa. Assim como esta não forma o gênio, aquela não forma o homem bom. Segue-se então que a ética schopenhaueriana, diferentemente das formulações anteriores e contemporâneas à sua, é meramente descritiva⁴, pois investiga o solo da boa ação, sem jamais a ensinar (cf. BARBOZA, 2003, p. 43). Nas palavras do próprio filósofo:

Uma moral sem fundação, portanto um simples moralizar, não pode fazer efeito, pois não motiva. Uma moral, entretanto, QUE motiva, só pode fazê-lo atuando sobre o amor-próprio. O que, entretanto, nasce daí não tem valor moral algum. Segue-se assim que, mediante moral e conhecimento abstrato em geral, nenhuma virtude autêntica pode fazer efeito, mas esta tem de brotar do conhecimento intuitivo, o qual reconhece no outro indivíduo a mesma essência que a própria. Pois a virtude de fato provém do conhecimento, porém não do conhecimento abstrato, comunicável em palavras. Se fosse este o caso, poderia ser ensinada e, desse modo, ao expressarmos aqui a sua essência e o conhecimento que está em seu fundamento teríamos eticamente melhorado todo aquele que nos tivesse compreendido (SCHOPENHAUER, 2005, p. 468).

3 O princípio moral kantiano (imperativo categórico) impunha um “dever absoluto” descrito no seguinte enunciado: “age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, por tua vontade, lei universal da natureza” (Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*).

4 Uma crítica constantemente feita a Schopenhauer é que suas teorias éticas nunca chegaram a orientar sua práxis. Entretanto, o discurso ético schopenhaueriano é meramente reflexivo, acontece sempre na observação e não tem intenção de determinar nenhuma práxis, pois cabe à Filosofia apenas descrever a realidade, jamais prescrever o que quer que seja (cf. CARDOSO, 2008, p. 105).

Vê-se, pois, que a ética é aqui entendida não como uma questão de dever nem de obrigação, mas de observar o mundo com a perspectiva correta. Em outras palavras, a postulação ética schopenhaueriana consiste numa ética não interessada em recompensas, como prega o Cristianismo, e não se caracteriza pela sustentação de nenhum dever absoluto ou princípio moral universal, não sendo, pois, uma teoria de deveres, nem uma ética de prescrições (cf. MONTEIRO, 2011, p. 50), tendo em vista que querer determinar uma ética prescritiva seria “[...] tão tolo quanto inócuo, pois a Vontade em si é absolutamente livre e se determina por inteiro a si mesma, não havendo lei alguma para ela” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 370).

Fortemente influenciado pela leitura de Schopenhauer, o filósofo Nietzsche se destaca, conforme já mencionado anteriormente, como o principal teórico do niilismo contemporâneo. O princípio de ruptura entre ele e Schopenhauer se dá quando este postula que o meio mais adequado de se lidar com a vida terrena, caracterizada por uma cadeia de aspirações infundas que leva o ser humano ao constante e inevitável sofrimento, é anulando-se, desejando não desejar. Schopenhauer utiliza o termo latino *noluntas* (negação de si mesmo) como o mais adequado a ser empregado a este estado de espírito.

Em contrapartida a esta teoria da negação, Nietzsche postula a afirmação da vontade de viver e o autodomínio como mecanismos de dominação dos mais fracos. São claramente perceptíveis os traços do evolucionismo nesta filosofia da autoafirmação quando se afirma o ideal do super-homem como modelo das ações humanas. Nas palavras de Durant (1996, p. 371, grifos do autor):

NIETZSCHE ERA FILHO de Darwin [...]: se vida é uma luta pela existência na qual os mais capazes sobrevivem, então a luta é a virtude máxima, e a fraqueza o único defeito. *Bom* é aquilo que sobrevive, que vence; *mau* é aquilo que cede e fracassa

Diante de uma ética de cunho evolucionista, valorizam-se os aspectos da força, do orgulho, da inteligência resoluta, ao contrário da bondade, da humildade, do altruísmo, pregações cristãs que, por este tender a equilibrar e corrigir as tendências humanas, foram atacadas tão veementemente pelo filósofo. A modernidade devia resolver seus problemas não por convencimentos, votos e caridade, nem como propunha Schopenhauer, de quem Nietzsche foi leitor por um bom tempo, com a negação da Vontade, mas pelo sangue e pelo ferro, pois “[...] a mais forte e mais

nobre Vontade de Viver [...] encontra expressão [...] numa Vontade de Guerra, uma Vontade de Poder, uma Vontade de Dominar” (Nietzsche *apud* DURANT, 1996, p. 375) e:

A melhor coisa do homem é a força de vontade, o poder e a permanência da paixão; sem paixão, a pessoa vira leite, incapaz de façanhas. Ganância, inveja, até mesmo ódio são artigos indispensáveis para o processo de luta, seleção e sobrevivência (DURANT, 1996, p. 389).

Deste modo, Nietzsche defende uma ética fundamentalmente biológica, voltada para o julgamento de acordo com o seu valor para a vida, aqui não entendida como coletividade, mas como seleção dos melhores, em outras palavras, uma fisiológica transposição de todos os valores, na qual a meta do esforço humano é o desenvolvimento dos melhores e mais fortes indivíduos e não a elevação de todos (cf. DURANT, 1996, p. 390-391).

Com a elevação do indivíduo acima dos interesses coletivos e sociais, Nietzsche cria uma ética fundada no domínio de um personagem ao qual chamou de *super-homem*.

Nilismo e ética contemporânea

Esta formulação nietzschiana denota a ausência de sentido das anteriores fundamentações éticas, quase todas fundadas no campo metafísico-religioso. Em outras palavras, com a fundação do niilismo, as demais referências ou normas de obrigação se dissipam e os valores superiores se depreciam (cf. RUSS, 1999, p. 10). Jacqueline Russ afirma:

Nilista, nosso fim de século é igualmente marcado pela morte das ideologias e das grandes narrações totalizantes, morte na qual se enraíza a ética do futuro (RUSS, 1999, p. 11).

A principal marca⁵ do individualismo (niilismo) nietzschiano ressoa nos dias atuais.

A contemporaneidade vive diversos paradoxos, entre eles, destaca-se a incomunicabilidade em plena época dos meios de comunicação de massa. Cada vez com mais recursos tecnológicos de comunicação, menos

⁵ Aqui, preocupamo-nos em não ligar necessariamente uma tendência atual como consequência direta de um postulado filosófico, como facilmente poderíamos vincular o individualismo moderno à teoria individualista de Nietzsche. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que esta vinculação pode ser teoricamente feita, mas sem vínculo de consequência necessária e concretizada.

as pessoas se comunicam. Quanto mais as pessoas estão conectadas virtualmente às outras, menos contato físico se mantém entre ambas. Fato marcado também pela completa indiferença para com qualquer questão social, a exemplo das inúmeras questões políticas que parecem não mais afetar aos indivíduos que, indiferentes ao problema, o tratam como se não tivessem nada a ver com a problemática. O individualismo contemporâneo possui característica bastante peculiar: o indiferentismo social.

Destaca-se, pois, um novo modelo de individualismo, o narcísico. Ou seja, “[...] a realização de indivíduos estranhos às disciplinas, às regras, aos constrangimentos diversos, às uniformizações” (RUSS, 1999, p 15), não mais interessados com o triunfo da individualidade em face da opressão de regras impostas, como outrora surgiu o individualismo, entendido pois como ulterior à autonomia, a explosão hedonista e a simples conquista da liberdade, uma vez que tudo isto já está, de certo modo, conquistado e consolidado. Um individualismo que decreta a inoperância das morais tradicionais.

A falência dos sentidos (axiologicamente falando), o triunfo de um novo modo de individualismo, o aparecimento de novas tecnologias que super valorizam os poderes do humano em detrimento aos poderes da natureza, o desaparecimento do fundamento das referências tradicionais éticas, por sua vez fundadas na Metafísica, quase que completamente desacreditada pela contemporaneidade, abalam a ética em seu ponto de partida, deixando a atualidade sem as bases, sem o essencial.

Fala-se, pois, num seio de deslegitimação⁶ na qual restou a incerteza, o vazio ético, ou seja, a elaboração de uma ética que deixou explicitamente de buscar seus fundamentos na transcendência (cf. ÁVILA, 2001, p. 87). Consequentemente, surge a necessidade de uma nova busca axiológica.

Segundo Russ,

Eis chegado o momento do indivíduo narcísico. [...] Se o individualismo moderno, longe de ser virtude e autonomia, significa passividade, e até apatia, “estilo cool” e descontratado, então se põe, para o ético, a questão: que é que, nas nossas sociedades democráticas avançadas, pode se tornar fator de universalização? Na era dos homens “vazios”, voltados às escolhas privadas, e narcisistas, é possível redescobrir uma macroética, válida para a humanidade no seu conjunto? (1999, p. 15).

⁶ Recorde-se que, na Idade Moderna, umas das principais questões filosóficas mudou o foco do problema da verdade para as questões de legitimidade das teorias. Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant são expoentes dessa mudança de perspectiva.

Todos os fatos anteriormente narrados conduzem a uma transformação da consciência moral comum e dos princípios normativos da sociedade, ou seja, uma reformulação ética em torno de novos princípios e uma nova teoria da responsabilidade, diante de uma anarquia individual pela supremacia dos valores próprios, numa espécie de disputa entre o bem coletivo e o bem individual.

Conclusão

Percebe-se, pois, a urgente necessidade de se repensar as raízes éticas. Entretanto, paradoxalmente, parece que não se pode encontrar mais, numa sociedade altamente individualista e apática, fundamentos para a criação de uma moral com tons universais. Estaríamos, pois, no crepúsculo ou na aurora de um novo paradigma ético?

A questão é demasiadamente complexa e possivelmente ainda sem resposta, não obstante já existam luzes: o ressurgimento do princípio da comunicação e algumas tendências atuais que podem apontar a este paradigma em formação.

Nesta contemporaneidade narcisista e individualista, adquire forte sentido o princípio da comunicação, haja visto que dela dificilmente conseguimos nos apartar. Sendo assim, algumas luzes são atualmente propostas como princípio de uma grande discussão axiológica: a macroética linguística pensada por Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas e a ética da responsabilidade proposta por Hans Jonas.

Três tendências atuais de conscientizações merecem destaque: 1- da dignidade da pessoa humana; 2- da interdependência entre os povos; e 3- preocupação ecológica. Entretanto, reforce-se que estas são tendências ainda em estado de *germe* e ainda, de certo modo, desprovidas de ordem e resultados pragmáticos confirmados.

Do parcelar, do particular, do subjetivo a um imperativo, universalista, tal é o sentido (um dos sentidos) do movimento ético contemporâneo. (RUSS, 1999, p. 16).

Referências

- APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Tradução Benno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ATKINSON, Sam (Ed.). **O livro da filosofia**. Tradução Rosemarie Ziegelmaier. São Paulo: Globo, 2011.
- ÁVILA, Fernando Bastos de. **Folhas de outono: ética e valores**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BARBOZA, Jair. **Schopenhauer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CARDOSO, Renato César. **A ideia de justiça em Schopenhauer**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.
- DURANT, Will. **A história da filosofia**. Tradução Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).
- JOLIVET, Régis. **Curso de filosofia**. Tradução Eduardo Prado de Mendonça. 20. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- LAUXEN, Roberto Roque. É necessária a metafísica para fundamentar o agir humano? A resposta de Paul Ricoeur. In.: VEIGA, Bernardo; MARTINS, Jasson; PORTELLA, Sergio (org.). **Metafísica & ética: o fundamento em questão**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, pp. 93-114.
- MONTEIRO, Fernando. **10 lições sobre Schopenhauer**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PECORARO, Rossano. **Os filósofos clássicos da filosofia: de Kant a Popper**. Petrópolis, Vozes, 2008. (Coleção Os Filósofos Clássicos da Filosofia, vol. 2).

_____. **Nihilismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Nihilismo e pós-modernidade**. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: de Nietzsche à escola de Frankfurt**. Tradução Ivo Storniolo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005. (Coleção História da Filosofia, vol. 6).

RUSS, Jacuqueline. **Pensamento ético contemporâneo**. Tradução Constança Marcondes Cesar. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2006.

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

SIMMEL, George. **Schopenhauer & Nietzsche**. Tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

SPINOZA. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA, Bernardo; MARTINS, Jasson; PORTELLA, Sergio (org.). **Metafísica & ética: o fundamento em questão**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

HENRIQUE CLÁUDIO DE LIMA VAZ E A NECESSIDADE DE SE REDISCUTIR A ÉTICA

Valter Ferreira Rodrigues

Filosofia e Ética

O interesse que um tema como o da Ética ainda desperta nos faz lembrar aquilo que escreveu Giovanni Reale sobre a cultura contemporânea e sua perda de sentido nos grandes valores que, “na era antiga e medieval e também nos primeiros séculos da era moderna, constituíam pontos de referência essenciais, e em ampla medida irrenunciáveis, no pensamento e na vida” (REALE, 1999, p. 17). Historicamente, temas como Ética e Moral sempre foram muito caros à reflexão filosófica, embora atualmente não sejam assuntos só para os filósofos, pois há outras “autoridades” no assunto que têm se destacado dentro e fora da academia. Fato é que, nos últimos anos, houve uma popularização do tema da eticidade, especialmente no âmbito da política, dos interesses públicos e dos imensos desafios sociais no país. Graças à imprensa nacional em suas múltiplas expressões (escrita, televisiva etc.), nos últimos anos o brasileiro tem ouvido tanto falar de ética que é possível afirmar que o termo parece que caiu na rotina, assim como outros conceitos que se perdem no uso comum verborrágico. Exagero? Penso que não, especialmente se pensarmos no que cada um realmente quer dizer ou entende por ética ou eticidade. A Ética é importante, mas, o que é a Ética?

O fato de uma grande maioria desconhecer o significado do que seja a Ética ou mesmo de possuir uma vaga compreensão sobre esse termo, não quer dizer que necessariamente desconheça sua importância. Pelo contrário, nosso interesse no assunto é alimentado pela urgente necessidade de “algo” que só é possível mediante um comportamento reconhecidamente ético. A ética é uma exigência que se nos impõe inexoravelmente, ainda que não saibamos defini-la muito bem.

Rediscutir a Ética desde um olhar filosófico começa pelo reconhecimento de que perplexidade e crise são experiências cruciais do ser humano contemporâneo, especialmente presentes na realidade nacional brasileira,

mas que de maneira nenhuma se restringem a ela, pois são vivenciadas em todos os conflitos que afligem a humanidade nessas primeiras décadas do século XXI. Muitos são os que afirmam a necessidade de uma fundamentação da ética, numa época em que a passagem do fenômeno para o fundamento parece tão necessária quanto geralmente evasiva, dado o atual contexto de uma modernidade ferida, inquieta e insatisfeita (FORTE, 2006). A partir de uma história marcada por traumas sociais planetários de um *mundo-em-risco* que atingem o ordinário da vida pessoal, a reflexão filosófica, especialmente aquela que se destina à Ética, é uma necessidade que surge diante de sérias transformações no mundo da práxis, resultantes das constantes mudanças na esfera da cultura, da política, da religião e na maneira como o próprio ser humano se autocompreende. Tais mudanças são responsáveis por profundas alterações no conjunto do *ethos* como um todo que atualmente tomaram preocupantes contornos de relativismo ético e falta de horizonte moral.

A história nos apresenta uma sucessão de paradigmas morais que correspondem às diferentes sociedades que se sucedem no tempo. O mundo do *ethos* é permeado pela contínua mudança dos princípios e normas morais, da concepção daquilo que é bom e/ou daquilo que é mau, do obrigatório e do não obrigatório. O tempo histórico-social é marcado por processos de mudança na ética e na moral resultantes da própria dinamicidade no interior do *ethos*. No entanto, o que hoje experimentamos é uma verdadeira fragmentação dos valores e a diluição do significado da vida em proporções globais, afetando todos os níveis relacionais do ser humano, especialmente o nível das relações interpessoais, fazendo do encontro com o outro (intersubjetividade) um dos maiores desafios da atualidade frente a um narcisismo individualista. Aquilo que se referia à dimensão do que é propriamente relativo na Ética e no *ethos* deu lugar a um *relativismo* des-norteadado que é compreendido como *anomia* ética na forma de uma *hybris* contemporânea, cuja desmesura fundamental se experimenta como perda dos referenciais de conduta, como corrupção, injustiça, violência e falta de sentido. A perda gradual dos referenciais éticos que, em última análise dão sentido ao comportamento moral ou a vivência ética, repercute na degradação dos organismos sociais que garantem a estabilidade social como, por exemplo, a família. Outro exemplo da *anomia* é a rejeição da lei e de toda instância reguladora. Como optar por normas e procedimentos que muitas vezes se excluem mutuamente? Tudo está correto? Qual o critério para definir o que é melhor ser feito? Com a razão confusa, a escolha toma outras vias de natureza determinante como as emoções e o hábito irrefleti-

do. A civilização da razão e sua ética *solipsista* há muito é criticada, pois como levar a sério a definição do homem como animal racional, quando ele continua assassinando barbaramente seres humanos, inclusive, com o aval da própria razão?

A ética moderna há muito tem manifestado sinais de desgaste e de crise. As correntes ético-filosóficas contemporâneas são unânimes em proclamar o fracasso da “ética racionalista” alegando seus limites insuperáveis diante da crise de valores e da cada vez maior ingerência da normatividade jurídica no âmbito da vida moral. [...] Quando hoje se proclama o “fim do humanismo”, imediatamente se o associa à crise da modernidade. (RIBEIRO JUNIOR, 2005, p. 9).

A perda da confiança na razão é um evento que tem consumido anos de estudo e o esforço de muitos pensadores. Soma-se a ele a perda do invariante metafísico, fruto da crítica moderna à filosofia e do predomínio da razão instrumental. A elaboração kantiana das possibilidades do conhecimento destitui a metafísica de sua cientificidade, afetando diretamente a Ética. É com o emergir moderno do valor central da subjetividade que mudam também os termos do problema moral, implantando-se uma ética fundamentada no mundo da autonomia. Rapidamente, porém, a consciência da impossibilidade de uma ética totalmente subjetiva impõe-se à reflexão. A fundamentação moral foi posta no sujeito e expressa na máxima do imperativo categórico, perdendo-se a objetividade do Bem Transcendente.

A predominância de fundamentação imanente da Ética que se alimenta da crise da perspectiva metafísica, especialmente em sua formulação clássico-medieval, não afasta outras possibilidades de compreensão que, de certo modo, poderiam até reinstaurar uma perspectiva transcendente que, em parte, remontaria à filosofia antiga e as suas contribuições. O que vamos apresentar nesse capítulo é uma dessas possibilidades, por uma fundamentação transcendente para a Ética hoje, a partir de uma abordagem metafísica contemporânea que dialoga com os principais referenciais metafísicos da história.

As ideias desse capítulo são resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir de 2003, dedicada ao estudo dos fundamentos da Ética Filosófica na obra do filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz. Há algum tempo, as reflexões sobre a “transcendência” e sua possível ligação com a ética tem despertado nossa atenção e motivado nossos estudos sobre a obra desse filósofo. A noção de transcendência é uma das noções fundamentais de toda sua “produção” filosófica, o que, evidentemente, envolve também

suas reflexões sobre a ética. Conforme explica Rubens Sampaio (2006), Lima Vaz desenvolveu cinco grandes temas em toda sua obra filosófica: o mundo, o sujeito, a história, a cultura (a intersubjetividade e o *ethos*) e a transcendência.

Tratando de elaborar uma reflexão sobre a ética, radicalmente contrária àquilo que se considera como sendo uma verdadeira doença, a chamada *anomia* ética e a expansão niilista, próprias do relativismo ético contemporâneo, o pensamento de Lima Vaz procurou constituir-se sobre alicerces seguros e livres de um empirismo reducionista, próprio da cultura atual, que se encontra fragmentada e confusa. O esforço de elaborar uma “Ética Fundamental” é fruto de uma autêntica e original reflexão filosófica, ainda por ser mais bem apreciada e compreendida em nosso país e quiçá no estrangeiro. Reafirmando, segundo os paradigmas clássicos, a existência do *ethos* como “evidência primitiva e indemonstrável” (VAZ, 1999, p. 17) e como a versão humana da *physis*, a proposta vaziana é a de oferecer uma Ética Fundamental, cuja justificativa é alcançada plenamente pela Filosofia. Apenas um saber que reivindica o estatuto de universalidade, como é a Filosofia, poderia demonstrar e fundamentar corretamente o *ethos*, configurando-se numa *ciência do ethos*. O modelo empírico-formal da razão moderna, que por sua natureza especializa-se em múltiplas formas de racionalidade, não é capaz de oferecer uma interpretação devida do *ethos*.

Para Lima Vaz, a desconstrução tradição metafísica – que tem como uma de suas consequências a negação da transcendência do inteligível e do ser – também opera como um movimento de desconstrução da própria Ética. Tal desconstrução caracteriza o *modus operandi* da modernidade. O pensamento vaziano propõe a superação desse modelo através do reconhecimento de uma fundamentação ontológica para a Ética, expressa na noção de transcendência. Portanto, propõe uma investigação filosófica que supere o plano da pré-compreensão ou das formas espontâneas do saber ético, e que não se esgota no nível da compreensão explicativa das ciências empíricas do *ethos*, mas exige uma fundamentação transcendente (VAZ, 1999).

Henrique Cláudio de Lima Vaz

É na obra filosófica monumental do padre Henrique Cláudio de Lima Vaz que se expressou na cultura brasileira o esforço mais sistemático de reconstruir as bases de uma ética universal, de fundo transcendental, capaz de responder ao enigma irresolvido da modernidade. (GUIMARÃES, 2006, p.1).

Henrique Cláudio de Lima Vaz foi padre jesuíta, professor de filosofia no principal centro de estudos da Companhia de Jesus no Brasil e um filósofo, cuja obra já tem sido objeto de muitas pesquisas no Brasil e no Exterior. Nasceu a 24 de agosto de 1921, na mineira cidade de Ouro Preto, e, ainda menino, deixou sua terra natal para entrar na Companhia de Jesus, Ordem dos Padres Jesuítas. Em março de 1938 ingressou na célebre Escola Apostólica Padre José de Anchieta de Nova Friburgo no Rio de Janeiro. Formou-se em Filosofia no mesmo local. Após breves contatos com os textos de Husserl e Heidegger, escreveu seu primeiro trabalho filosófico sobre a noção de “intencionalidade” no Tomismo e na Fenomenologia. Aos 25 anos, em 1946, foi para Roma fazer curso de Teologia na Pontifícia Universidade Gregoriana. Após ter contato com os textos de Teilhard de Chardin e com escritores existencialistas, entre eles Jean-Paul Sartre, Lima Vaz conheceu o *personalismo* que, como ele mesmo afirmou, foi o primeiro instrumento de leitura do mundo moderno nos seus aspectos políticos e sociais (PALÁCIO, 1982). Esse “batismo personalista” marcou o início da reflexão sócio-política do filósofo e o coloca em contato com marxismo, embora só mais tarde fora estudar diretamente a obra de Marx.

Na Europa, Lima Vaz sentiu-se estimulado pelos estudos da *Nouvelle Théologie* e, em particular, da obra de Henri de Lubac. Foi por seu intermédio que se entregou à leitura de Maurice Blondel, e com gosto estudou o que se chamava de o problema do Sobrenatural. Sua dissertação para a conclusão do curso e obtenção da Licenciatura em Teologia teve como título *O problema da beatitude em Aristóteles e Santo Tomás*, e foi uma releitura, com as chaves de interpretação oferecidas por Henri de Lubac, da *Ética a Nicômaco* e das primeiras questões da “*Secunda Secundae*”, de Tomás de Aquino. A meditação do problema do sobrenatural no seu desenrolar histórico, tal como mostrava a obra de Lubac, revelava a posição arquetipal do platonismo nas estruturas mentais do Ocidente e da teologia cristã em particular. Foi nesse momento que o filósofo se entregou totalmente ao estudo dos “Diálogos” e começou a adentrar vigorosamente na bibliografia platônica.

Com a tese *Sobre a contemplação e a dialética nos diálogos de Platão* (1950), Lima Vaz recebe o título de doutor em Filosofia e retorna ao Brasil. Em 1953, começou a ensinar Filosofia na Faculdade dos Jesuítas até o ano de sua morte. A partir de 1955 concentrou-se na filosofia moderna, começando por Descartes e Espinoza. Depois seguiu pelos problemas filosóficos da ciência moderna, onde a noção de imagem científica do mundo, na sua estrutura formal e nas suas implicações culturais, adquiriu

forte importância. O final dessa década é marcado pelo encontro com os ensinamentos de Hegel que o acompanharam até o fim. Esse filósofo nutria uma ambição, que chegou a chamar de desmesurada, por um grande estudo histórico sobre a relação entre *theoria* e *praxis*, a partir de um longo de um grande arco que vai de Platão a Hegel e da retomada especulativa da dialética *theoria-praxis*, visando superar a chamada abstração pós-hegeliana. O pensamento de Hegel perpassou as reflexões e o labor filosófico de Lima Vaz e na esteira do hegelianismo fez de sua filosofia uma *anámnesis* (recordação) e uma *nóesis* (pensamento), articulando-se dentro de uma abordagem dialética. Morreu no dia 23 de maio de 2002, aos 81 anos de idade, depois de quase cinquenta anos de insigne magistério, de estudos e reflexões filosóficas. Como filósofo, sua trajetória de vida jamais se manteve estática (RIBEIRO, 2012). A maior parte dos textos de Lima Vaz está reunida numa coleção chamada “Escritos de Filosofia”, que compreende ao todo mais de nove volumes.

A Filosofia na perspectiva vaziana

Para Lima Vaz, a Filosofia está sempre voltada para a totalidade do Ser, seja no seu princípio, seja na sua grandeza e na sua ordem (vertente metafísica), como também se configura como um saber desinteressado, que está enraizado na natureza humana em virtude de sua inteligência, sempre indagando e avançando até as últimas fronteiras do campo oferecido ao questionamento da razão (vertente antropológica). Essa perene interrogação é de natureza ontológica, pois se trata de uma indagação em torno do ser e em torno da verdade absoluta. Como “teoria do ser e da verdade, a filosofia se propõe, enfim, como fonte da mais elevada felicidade (*eudaimonia*) para o homem” (VAZ, 1997, p. 9). O método filosófico ou o caminho da Filosofia para a Ética se apresenta em Lima Vaz como retorno ao *logos* filosófico, resgatando aquilo que o autor considera sua constituição mais genuína e original, orientando a Razão pela busca da compreensão mais radical de uma existência marcada pelos imperativos de uma finalidade, de uma ordem e de um aspecto transcendente que fundamenta o sentido da vida.

A metodologia filosófica vaziana apresenta características muito originais, especialmente com relação ao uso do *método dialético*. Seja meditando, seja investigando, seja ensinando e seja aprendendo, a Filosofia procurará reunir Tradição e Contemporaneidade, a partir de um movimento dialético que entrelaça e marca o reencontro da Tradição na Contempo-

raneidade. Estamos falando de uma obra que se apoia no método dialético, cuja “textura dialética” foi delineada dentro a partir de um profundo conhecimento de Platão e de Hegel. Porém, também verificamos que seu procedimento dialético varia conforme os diferentes conteúdos filosóficos que por ele são pensados sistematicamente (SAMPAIO, 2006). Essa variação na maneira como o filósofo empregou a dialética não o classificaria obrigatoriamente como um autor platônico nem tampouco hegeliano, como abruptamente poderia seR considerado.

A intensa meditação da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, durante os anos de Belo Horizonte, indicou o caminho do reencontro com as origens do pensamento filosófico clássico. Tal caminho configurou-se, na verdade, como uma reinvenção, no sentido literal do termo, do arquétipo platônico-aristotélico da Filosofia como compreendeu Lima Vaz. O que atraiu no pensamento de Hegel foi sua atenção ao *logos*, numa “dócil obediência” às exigências do *logos*. Tais exigências se encontram no pensamento de Platão, que nosso autor tratou de resgatar como uma nova experiência do *logos*, de uma reinvenção da experiência do *logos* como caminho da sua própria filosofia. Que tipo de exigências seriam essas? Contra a *misologia*, termo criado por Platão para indicar o ódio aos raciocínios (ABBAGNANO, 1998), que se verifica hoje especialmente numa espécie de desencantamento da razão, o *logos* se apresenta como fundamento, ordem e finalidade. No pensamento de Lima Vaz, o *logos* reencontra seu estatuto pleno, enquanto é ele que dá razão no plano da ação e das coisas, enquanto exigência de fundamentação. Dentro desse plano, o *logos* tem a função de distinguir, a partir de sua força de ordenação e de julgamento das coisas e das ações, se estabelecendo como princípio hierarquizante. Concordamos com a afirmação de Arruda Campos sobre a tentativa vaziana de elaborar uma filosofia que se configurasse como uma cosmovisão e que se referisse aos grandes problemas éticos da atualidade, procurando oferecer novos rumos e quiçá soluções concretas e acessíveis (CAMPOS, 1998).

A metodologia filosófica de Lima Vaz se baseia na relação entre rememoração (*anámnesis*) e o pensamento (*nóesis*). Procurando se articular enquanto uma rememoração pensante, propriamente filosófica, e que constitui o que nosso autor chama de “labor filosófico”, a compreensão dos conceitos de *anámnesis* e de *nóesis* é também uma tarefa dialética, na qual a reflexão se volta para um profundo perscrutar das razões da vida presente no estilo de uma rememoração pensante e de uma experiência de retorno, que igualmente se constitui como “atenção”. *Anámnesis* ou rememoração significa primeiramente o ato de recordar ou a própria recordação. No pen-

samento vaziano ela constitui um profundo perscrutar das razões da vida presente um ato de alto teor crítico que tenciona vislumbrar a tradição, também enquanto uma experiência de retorno. Esse é o primeiro momento do pensar filosófico, e é por isso que o pensamento de Lima Vaz se constrói a partir de um conhecimento profundo da história. A *nóesis* se refere ao pensamento, ao processo de tematizar o objeto apreendido na recordação.

No primeiro volume de *Introdução à Ética Filosófica*, Lima Vaz tratou de fazer uma *rememoração* dos grandes modelos éticos da história da filosofia, procurando os fundamentos para elaborar sua Ética Fundamental. Sua rememoração revela que a *inflexão* filosófica é primeiramente uma *reflexão* que aponta para o começo radical, na intenção de compreender, na multiplicidade da realidade do discurso e dos objetos, a unicidade radical ou primeira, também expresso na obra vaziana como “a gênese do múltiplo a partir do uno” (VAZ, 1999, p. 12). Esse encaminhamento da filosofia na direção do uno levanta necessariamente a questão do Ser, por isso podemos dizer que nessa rememoração dialética a filosofia pensará o uno e seu contrário que é a multiplicidade; pensará o Ser e os seres, reassumindo (suprassunção) o mundo da *doxa* no ordenamento ontológico. Lima Vaz inaugura um exame de característica histórico-sistemática, procurando estabelecer um profícuo diálogo entre grandes reflexões filosóficas de autores imortalizados pela História da Filosofia, e que o leva até a Ética, articulando uma exuberante rememoração dos grandes modelos éticos da história.

A elaboração de uma Ética fundada na Transcendência

Lima Vaz divide seus escritos sobre a Ética em duas grandes partes: uma histórica e outra sistemática. Para ele, dentre todas as disciplinas filosóficas, “nenhuma talvez, como a Ética vive permanentemente das lições da *história*”, e completa, “dela recebendo não apenas os grandes temas e categorias que integram sua estrutura, mas, igualmente, os critérios hermenêuticos e as instâncias críticas que lhe permitem refletir [...] sobre a práxis” (VAZ, 1999, p.473). O primeiro livro, *Introdução à Ética Filosófica*, abrange a parte histórica dos seus estudos. O segundo livro se refere à parte sistemática, constituída por duas reflexões: sobre o agir ético e a vida ética. Segundo o autor:

O que a *história* nos mostra é que a reflexão ética, na sucessão de suas grandes épocas, vê elevar-se sempre em seu horizonte a figura de algum absoluto ao qual são pedidas a

justificação e a legitimação definitivas das razões do agir. Mesmo quando a Ética, na tarda modernidade, pretende edificar-se toda no domínio da imanência histórica ou mundana e libertar-se de qualquer vínculo com a metafísica no sentido clássico, preconizando um relativismo universal dos valores, a sombra do *absoluto* continua a projetar-se em seu caminho, seja postulado como Natureza, o próprio Sujeito como autonomia incondicionada, o polímorfo inconsciente, a História, a Sociedade ou o Estado, esse “deus mortal”, no dizer de Hobbes e de Hegel. A alternativa radical a esse necessário encontro com o absoluto seria a eversão de todos os valores: o fim da Ética, o *niilismo*. (VAZ, 1999, p.84, grifo do autor).

Esse trecho resume a concepção vaziana da Ética e faz referência a um princípio absoluto, assentado no reconhecimento de uma experiência antropológica fundamental que a pessoa humana, enquanto pessoa moral, faz, e que é reconhecida nos escritos vazianos como “experiência de transcendência” (VAZ, 1992, p. 443-460). O discurso sobre essa experiência de transcendência se encaminha em duas direções dentro do sistema vaziano. Uma delas é a da metafísica e a outra é a da antropologia. Conforme o que já indicamos, toda obra de Lima Vaz pode ser dividida em três grandes áreas, que estão cronologicamente estruturadas da seguinte maneira: em primeiro temos as reflexões sobre Antropologia Filosófica, depois as que se dedicam à Ética e, por fim, as que foram dedicadas à Metafísica. Essas três áreas ou momentos estão dialeticamente interconectados, de maneira que, toda reflexão sobre a ética, a partir desse referencial teórico, será orientada pelas reflexões vazianas sobre a metafísica e a antropologia.

A transcendência só poderá ser plenamente compreendida dentro de uma perspectiva metafísica que, como apresenta o texto *Ontologia e História* (2001), nos orienta diretamente para a questão sobre o Absoluto, reafirmada segundo a metafísica de Santo Tomás de Aquino, que foi reinterpretada como metafísica do ato de existir e cuja significação é, conforme afirma Lima Vaz, decisiva na história da metafísica ocidental. Portanto, a transcendência consiste na afirmação perene do Absoluto, seja como termo último de um movimento de ascensão da inteligência rumo ao Ser.

O filósofo destaca que a transcendência é também uma autêntica experiência humana que se manifesta na história da pessoa e na história da cultura. A dimensão propriamente antropológica da transcendência, que a revelará como uma experiência radical, será apresentada como um evento histórico-cultural e como uma das categorias de relação que estão presentes nas chamadas estruturas de relação da “Antropologia Filosófica”.

A noção de transcendência, vista como experiência, revelará a dinâmica dialética de superação da imanência, sem deixar de considerar o ser humano como um ser situado, como ser-no-mundo, mas sempre o referido ao Ser-Absoluto. Lima Vaz apresenta a transcendência como uma “experiência de transgressão dos limites” do espírito humano (VAZ, 1997, p. 203).

A reflexão vaziana sobre a experiência histórica da transcendência marca a descoberta de uma dimensão mais profunda e abrangente da relação do homem com a realidade, e oferece novo sentido às outras grandes formas da experiência que integram a dinâmica do processo de formação das civilizações, como, por exemplo, a experiência da transformação do mundo (*trabalho*) e da formação da sociedade pelo *reconhecimento*. A relação do homem com a realidade, na estrutura da filosofia grega, estará marcada pela normatividade ou ordenação normativa. Em *Filosofia e Transcendência* (1997), encontramos aquilo que nosso autor chamou de categorias intelectuais básicas e de campos da experiência humana que tornaram possível a interpretação da transcendência e sua codificação na tradição grega do *logos* demonstrativo. Esses campos são: o *conhecimento*, a *ação* e a *crença*. Nele, o filósofo faz um paralelo desses campos com as interrogações feitas por Kant, mostrando que na aurora histórica da experiência de transcendência, as questões sobre o que podemos *conhecer*, sobre o que devemos *fazer* e sobre o que nos é lícito *esperar* já se antecipam, e na verdade, seriam todas elas modalidades da mesma e única interrogação fundamental pelo *Ser* (*o que é?*) (VAZ, 1997).

A experiência da transcendência enquanto experiência do Ser, no campo do *conhecimento*, revela-se como experiência *noética* da Verdade; no campo do *agir* como experiência ética do Bem; e no campo da *crença* como experiência *metafísica-religiosa* do Uno ou do Absoluto. O texto vaziano reitera que a experiência da transcendência, enquanto experiência da Verdade, do Bem e do Uno, é uma experiência de *participação no ser*, e nesse momento ele alerta para o risco de se impossibilitar sua validade, em virtude da diferença entre o homem e o Transcendente. Trata-se da diferença entre a finitude humana e a infinitude do Ser ou da particularidade do homem, frente à universalidade do Ser. O emprego do termo transcendência, que se popularizou na linguagem filosófica depois de Kant e do uso do adjetivo “transcendental”, pode ser compreendido como de maneira análoga à metafísica de Ser e, nesse sentido, a transcendência seria um dos atributos da noção de Ser, focalizando dessa maneira o paradigma filosófico de interpretação da experiência de transcendência.

Mesmo centrando nossa atenção num momento da reflexão que se concentra na metafísica, por se tratar de uma *experiência*, a acepção vaziana do termo recorridas vezes recebe uma significação de caráter antropológico sempre reafirmando o termo como a principal dimensão da estrutura relacional do ser humano, a saber, a relação de transcendência. Essa relação coroa a antropologia vaziana e será juntamente com a estrutura do espírito, a principal responsável pela sustentação de toda antropologia. A vida “segundo o espírito” é vida para a realização. O ético faz parte das realidades humanas ao longo de sua história e, sendo a pessoa automanifestação (VAZ, 1991), a eticidade faz parte do próprio núcleo do humano. Nesse sentido, a questão da ética chega a se referir à questão da identidade pessoal e da relação social, uma vez que não estamos mergulhados numa incomunicável singularidade. A transgressão dos limites da situação e do mundo, rumo a uma realidade *trans-mundana* e *trans-histórica*, é compreendida como excesso, como superabundância ontológica por parte do sujeito, e revela o principal fundamento antropológico da experiência de transcendência. Por ora, o que mais nos chama a atenção é a importância dada a essa experiência. Da transcendência “procede o dinamismo mais profundo da história e a inexaurível gestação de formas (religiosas, filosóficas, estéticas, e mesmo sociais e políticas)” (VAZ, 1997, p. 195). Esse pequeno trecho sinaliza para a relação entre tema transcendência com o tema da ética, e todos os demais temas da obra vaziana, destacando a anterioridade dessa experiência enquanto dinâmica da história, criadora da cultura e como possibilidade para uma fundamentação transcendente para Ética nos dias de hoje.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.671.

CAMPOS, Fernando Arruda. **Tomismo no Brasil**. São Paulo: Paulus, 1998.

FORTE, Bruno. **Um pelo Outro: por uma ética da transcendência**. São Paulo: Paulinas, 2006.

GUIMARÃES, Juarez. **As culturas brasileiras da participação popular 2003**. Disponível em: <http://www.mujeresdelsur.org.uy/agenda_pos/pdf/1a_edicao/juarez_guimaraes_port.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2006.

- PALÁCIO, Carlos. **Cristianismo e História**. São Paulo: Loyola, 1982.
- REALE, Giovanni. **O saber dos antigos: terapia para os tempos atuais**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 1999.
- RIBEIRO JUNIOR, Nilo. **Sabedoria de amar: a ética no itinerário de Emmanuel Levinas (tomo 1)**. São Paulo: Loyola, 2005.
- RIBEIRO, Elton Vitoriano. **Reconhecimento ético e virtudes**. São Paulo: Loyola, 2012.
- SAMPAIO, Rubens Godoy. **Metafísica e Modernidade: método e estrutura, temas e sistema em Henrique Cláudio de Lima Vaz**. São Paulo: Loyola, 2006.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima Vaz. **Antropologia Filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. **Antropologia Filosófica 2**. São Paulo: Loyola, 1992.
- _____. Atualidade da Ética. **Revista Síntese – nova fase**. São Paulo, v.26, n.84, 1999.
- _____. **Escritos de Filosofia III: filosofia e cultura**. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. **Escritos de Filosofia IV: introdução à ética filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **Escritos de Filosofia V: introdução à ética filosófica 2**. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. **Escritos de Filosofia VI: ontologia e história**. São Paulo: Loyola, 2001.

ÉTICA PÚBLICA E DEMOCRACIA POLÍTICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Francisco das Chagas de Loiola Sousa

Introdução

A nossa intenção ao construir o presente texto é discutir a relação política e ética numa linguagem de fácil compreensão, embora abordando questões consideradas por nós bastante relevantes nos dias atuais. Para tanto, tomaremos como referência da nossa reflexão a expressão ética pública, por conta da sua larga utilização no meio acadêmico, atualmente. Nesta perspectiva, as questões relacionadas à ética têm sido tratadas numa dimensão coletiva, por vezes, política. Isso, nas últimas décadas, tem implicado certo desprezo da academia pelo caráter individual da conduta ética ou não ética das pessoas. Assim, ao se abordar a ética como conduta social coletiva, o conceito de ética ganha outro sentido ou significado social, o que implica numa noção de ética próxima à ideia de política.

O conceito de ética pública, na sociedade contemporânea, desse modo, se aproxima dos conceitos de democracia, de política e de cidadania, por exemplo, conceitos esses que estão imbricados socialmente; isso porque a noção de público é comum à ética e à política, e centra-se a atenção naquilo em que o Estado, como Governo do povo, reivindica de cada um de seus cidadãos como conduta socialmente aceitável no espaço da vida partilhado e/ou compartilhado publicamente.

Assim, a ética pública, ao se preocupar principalmente com a esfera pública, com aquilo que ocorre no espaço público, abandonou uma dimensão importante do ser humano, que é o nosso mundo privado. Um mundo que, estando fora do alcance estatal, possibilita aos sujeitos agirem “livremente” sem interferência do poder público e/ou mesmo da opinião pública. Portanto, uma determinada pessoa pode ser considerada ética se ela, no espaço público, demonstrar uma conduta de vida de acordo com os princípios defendidos pelo Estado referendados socialmente.

O mundo da vida privada passa a ser preocupação do Estado apenas quando as ações de uma pessoa, ao serem identificadas, publicizadas, passam a comprometer o funcionamento da vida pública. É nesse “sub-mundo” da vida privada, em que as condutas humanas não são vigiadas

pelo Estado nem pelas instituições da sociedade civil organizada, que o ser humano planeja e executa as mais variadas formas de violência.

Não é por acaso que as maiores atrocidades contra a humanidade são descobertas por ações que invadem a privacidade das pessoas, sejam elas conduzidas pelo Estado (a polícia, por exemplo, com autorização da justiça) ou por empresas particulares, como os sistemas de monitoramento por câmaras ou ainda por iniciativa de particulares. Quando tais acontecimentos são divulgados pela imprensa geram surpresas e, ao mesmo tempo, um sentimento de desconforto e insegurança, porque o Estado, através da polícia e de outros meios, não conseguiu impedir tal violência contra a sociedade. Demonstra a ineficácia e impotência das políticas públicas em face das condutas violentas de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

A ética pública, assim, ao se realizar como uma *vontade geral vigiada*, ocorre nos moldes da democracia, da cidadania, da política, etc. (que são constantemente vigiados pelo Estado e a sociedade civil organizada, e demais entidades como as Organizações Não Governamentais).

Para se concretizar como política, a ética perde suas próprias características, ou seja, perde uma parte importante da sua essência, perde o livre arbítrio porque o sujeito deixa de agir segundo a vontade de cada pessoa e passa a agir de acordo com a vontade do Estado, de seus representantes, bem como da opinião pública que influencia as ações do Estado. A autônoma das pessoas, nesse sentido, fica comprometida, o que implica numa perspectiva de sociedade que não aspira à emancipação humana, à autônoma social nem a confiança necessária à solidariedade.

Ao dar maior importância àquilo que vem a público, que é a dimensão da aparência - do que aparece publicamente nas mídias, nos espaços públicos - a ética pública ou coletiva tende a cometer os mesmos erros, por exemplo, da política institucionalizada na nossa contemporaneidade; isso porque aquilo que não pode ser visto nem ouvido pelos outros, nos espaços privados, acaba não sendo alvo de preocupação da ética pública, porque não se pode acusar o sujeito, o cidadão, de algo sem provas. Por exemplo, um médico, que presta juramento para ter uma conduta ética em favor da vida, caso não cumpra o código de ética dos seus pares, só poderá ser acusado pelo Conselho de Medicina ou a justiça comum se estas instituições não apresentarem, no momento da denúncia contra esse médico, provas (documentos ou testemunhas) lícitas comprovando o seu "desvio" de conduta. Desse modo, a conduta ética fica a mercê da vigilância do Estado, das organizações sociais e de profissionais responsáveis por vigiar a conduta de determinados sujeitos, sejam eles os próprios pares ou não.

Do mesmo modo, como acontece na política institucionalizada, baseada na democracia representativa, como é o caso do nosso País, na qual transferimos poder, autoridade e responsabilidade para o outro, na ética coletiva, a exemplo dos conselhos de ética do Congresso Nacional, transferimos para os outros as nossas vontades, a nossa conduta ética, o nosso sentimento de justiça, para ser, de fato, realizado pelo outro, e, neste caso, pelo nosso representante político.

Ética pública e política em diferentes espaços sociais

Nesta primeira parte do texto iremos tratar da ética pública e sua aproximação da política, da democracia e da cidadania. Para tal intento, tomaremos algumas das nossas experiências de gestão pública como foco da reflexão, sempre procurando relacionar o distanciamento entre os discursos e as práticas políticas sociais, especialmente as práticas políticas institucionalizadas ou toleradas pelo poder público e/ou a justiça brasileira que vão contra uma postura ética na política.

Desse modo, uma abordagem sobre ética pública implica, inevitavelmente, na sua aproximação com a política, com a democracia e a cidadania, os quais têm em comum o espaço público como lócus de sua realização, pois é neste espaço em que ocorrem os acordos e consensos políticos negociados nem sempre com transparências. Aqui, a expressão *negociados* é tomada mesmo no sentido de *negócios*, como comércio, com reciprocidade de benefícios, a exemplo das trocas de favores e dos ganhos financeiros resultados dos acordos políticos. O exemplo disso mais visível que conhecemos é o que tem acontecido mais recentemente no Congresso Nacional brasileiro, no qual os interesses de políticos e de seus partidos - que vão do plano local (municipal e estadual) ao plano nacional (Governo Federal) - prevalecem nos debates sobre as garantias de direitos constitucionais e das alocações de recursos públicos com as emendas parlamentares. Além de outros casos, como, por exemplo, o escândalo político do “mensalão”, no Congresso Nacional.

Contudo, a falta de ética nesses acordos políticos não acontece exclusivamente ou principalmente nos espaços públicos institucionalizados ou estatais, pois se trata de uma prática que está encarnada na nossa própria cultura política. A nossa recente democracia política, após a *Constituição Federal* de 1988, apesar de tentar se proteger contra as “negociatas políticas”, não tem evitado as práticas das trocas de favores com reciprocidades de benefícios entre os parlamentares do Governo e sua base aliada,

quase sempre protegendo interesses de grupos financeiros influentes na nossa administração pública municipal, estadual e federal. No Brasil, os escândalos envolvendo parlamentares em casos de corrupção e troca de favores já se tornaram lugar comum no cenário da política nacional. A formação das Comissões Parlamentares Mistas de Inquéritos (CPMI) já faz parte do cotidiano do Congresso Nacional, e toma boa parte do tempo dos parlamentares. Porém, pouquíssimos são os casos de políticos que têm seus mandatos cassados (com voto secreto) no Senado ou na Câmara Federal. E, quando têm os mandatos cassados, dificilmente são punidos pela justiça comum.

Teoricamente, romper com esta lógica perversa, elaborar análises críticas e propor alternativas éticas e políticas para a nossa sociedade, não é uma tarefa tão difícil assim. Nesse sentido, os filósofos, os sociólogos e os cientistas políticos, por exemplo, têm construído uma farta literatura com sugestões ou formas de transformação sociopolítica do Brasil. Porém, há um grande distanciamento entre o que se pensa teoricamente e se propõe para o nosso País e o que de fato os nossos gestores públicos planejam e executam no campo da política. Desse modo, na prática, construir outro olhar e perceber novas possibilidades éticas e políticas, ou seja, reconstruir as nossas formas de pensar, sentir e agir já cristalizadas em nossa sociedade é uma tarefa humanamente impossível, pelos modos como temos encarado esses problemas. Afirmamos isso porque, como mencionamos anteriormente, consideramos que há uma enorme distância de espaço-tempo entre a academia com seus sujeitos pensantes (mundo abstrato - real) e os políticos (mundo real - pragmático). Cada um desses sujeitos, quando falam, falam de um determinado lugar, do espaço-tempo de suas experiências, seja da Universidade, seja da administração pública, que são espaços e tempos distintos e com ideais também distintos.

Para o sujeito da academia, o seu trabalho é refletir sobre o conceito de ética, de política, etc.; é interrogar as práticas socioculturais, econômicas, políticas e religiosas, assim como a concentração de poder, as desigualdades econômicas, as injustiças sociais e propor a distribuição mais equilibrada dos bens materiais e culturais. Investido da autoridade acadêmica, ele tem a liberdade e o incentivo institucional e de seus pares para legitimar o seu discurso.

Já para o político, a sua relação com a ética e a política tem um significado bem diferente daquele pensado teoricamente pela academia, pois a sua intenção não é romper com a lógica política instituída nem com as estruturas de classe, assim como a ordem política estabelecida necessária

à manutenção de tais estruturas. Suas preocupações estão voltadas para os problemas e suas soluções imediatas, além de procurar agradar a gregos e troianos, tendo que tomar decisões importantes sem ter muito tempo para refletir. A administração pública não pode esperar! Não há tempo nem espaço para que tudo o que vem a público possa ser visto e ouvido por todos, como recomenda Arendt (2008). Ou ainda, na perspectiva de Jacques Rancière (1996) que vê a política como espaço para o rompimento com as estruturas e as divisões sociais, as quais reproduzem as desigualdades socioeconômicas e políticas em nossa sociedade.

Desse modo, conforme Rancière (1996), na administração pública, como não há espaço para tais transformações sociais, não há espaço para a política. E diríamos ainda que, no espaço da administração pública, não existe espaço favorável para o desenvolvimento de relações éticas.

Assim, nas instituições públicas (estatais e não-estatais) com seus modos de gerir a coisa pública, próprias da nossa tradição administrativa, a postura ética e política é sufocada pela pressão de diferentes segmentos da sociedade, a exemplo dos partidos políticos da situação (base aliada formação pelo Governo), que reivindicam cargos no Governo, alocação de recursos públicos, etc. Os conflitos e as disputas políticas (geralmente tendo em vista interesses particulares, do mundo privados), gerados nas situações criadas por esse modo de fazer política, dificultam o surgimento de uma nova cultura política que possibilite, então, novas perspectivas éticas e políticas para a administração pública. Romper com tais práticas exige grandes sacrifícios individuais e coletivos.

A ética coletiva em questionamento

A ética coletiva, uma tentativa de unificar e expressar uma vontade geral da maioria da população, ao se aproximar das aspirações da democracia, procura eleger alguns princípios universais, de caráter coletivo, distintos daqueles vinculados à vida privada. Tais princípios, tendo em vista maior adesão da população, como também agregar as pessoas aos projetos coletivos, nem sempre são pacíficos e nem seguem uma lógica sem contradições para agradar diversos grupos sociais. Assim, somos convocados a aderir aos princípios coletivos de conduta, os quais, por vezes, negam a individuação do sujeito, suas particularidades, em favor de uma suposta vontade da maioria da população. Isso se torna ainda mais complicado quando se leva em conta que vivemos em um mundo que tem como fundamento o

dinheiro, as riquezas, o acúmulo de bens com a finalidade de competição, de obter poder, de arrogância; enfim, de se sobressair socialmente.

Além disso, devemos reconhecer que nem todos os homens são bem intencionados e desejam o bem-estar do outro. A tolerância, neste caso, é uma palavra rara, pois poucos desejam praticá-la. O ódio, a arrogância, a irritação barata, a maldade e/ou perversidade, a ira, o egoísmo, a mentira, o roubo, os preconceitos, os vícios às drogas, etc., presentes no nosso cotidiano, são apenas alguns exemplos das dificuldades desafiadoras de se pôr em prática uma ética coletiva. Se deixarmos, supomos, que cada um de nós, por nossa própria vontade, ou seja, decida por livre e espontânea vontade ser uma pessoa ética (aderindo aos princípios universais recomendados) sem que receba da sociedade, como contrapartida, tratamento semelhante, o fracasso é quase certo. Contudo, se temos algum motivo bastante forte, como o religioso, por exemplo, que nos leve a ter uma conduta de vida ética e recomendável socialmente, independente da conduta dos outros (porque a salvação para a vida eterna é individual), o resultado certamente é diferente.

A este respeito Kant (1986), na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, faz referências às Escrituras como exemplo de *bem-fazer por dever*, cuja *vontade* humana tem em seus *princípios de ação* o *agir por dever*. São *princípios de honradez* e não por *intenção egoísta*, já que o amor, *amor prático*, responsável por essa ação, é um dos valores humanos mais elevados. Amar, desse modo, é um dever e não uma recomendação, uma ordem, ou seja, uma obrigação que cada ser humano, como o próprio Jesus Cristo deu o seu exemplo, tem de praticar:

É sem dúvida também assim que se devem entender os passos da Escritura em que se ordena que amemos o próximo, mesmo o nosso inimigo. Pois que enquanto inclinação não pode ser ordenado, mas o bem-fazer por dever, mesmo que a isso não sejamos levados por nenhuma inclinação e até se oponha a ele uma aversão natural e invencível, é amor *prático* e não *patológico*, que reside na vontade e não na tendência da sensibilidade, em princípios de ação e não em compaixão lânguida. É só esse amor é que pode ser ordenado. (KANT, 1986, p. 30, grifos do autor).

Nesse sentido, para se pôr em prática os princípios universais de uma ética coletiva é necessário que tais princípios estejam também afinados com o que cada pessoa, individualmente, sente, acredita e pratica. Caso contrário, teremos dificuldade em obter algum resultado positivo.

Isso, de certo modo, nos parece uma tarefa humanamente impossível de ser realizada porque cada um de nós tem o seu próprio livre arbítrio e, muitas vezes, agimos diferentemente da expectativa do outro; pois, nem sempre podemos contar com a *boa vontade* dos outros, elemento essencial para se estabelecer uma relação ética com qualidade social.

Segundo Kant (idem, p. 21), a boa vontade seria o único sentimento capaz de expressar aquilo que consideramos *bom*: “Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que não possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma **boa vontade**” (grifo do autor). Assim, se a vontade não for boa, torna-se uma vontade má, é lógico, e prejudicial aos outros. Neste caso, se no caráter não existir uma boa vontade, não podemos considerá-lo um bom caráter, uma vez que qualquer sentimento diferente da boa vontade, como, por exemplo, guiar a sua conduta por outros interesses, como obtenção de favores, ganhos financeiros futuros, etc., ou seja, um caráter egoísta, tende, inevitavelmente, a ser prejudicial às pessoas com as quais me relaciono.

Do mesmo modo, o termo bom senso, frequentemente usado por nós como sugestão para solucionar situações complicadas, impasses (“use o bom senso!”), se não for acompanhado de uma boa vontade, pode tornar-se um “mau senso”, ou seja, um sentimento mau, prejudicial para alguém. Neste caso, a solução do problema, do ponto de vista ético, foi um fracasso, já que o resultado foi favorável apenas para algumas pessoas, pois a boa vontade tem que ser, em geral, boa para todos, e não parcial, quando, no caso, seria boa apenas para alguns.

No mundo atual, apesar de nosso livre arbítrio ser controlado pelo mundo sistêmico, segundo a expressão de Habermas (1988), tendo em vista a garantir certa previsibilidade das ações do outro, não raras vezes somos surpreendidos ou indignamos com a má vontade ou mau caráter de parte significativa da humanidade. A falta de gentileza, por exemplo, algo que se tornou normal e aceitável socialmente, é apenas um indício da má vontade geral da humanidade. Isso também significa que, geralmente, fazemos algo pelo outro quando somos cobrados pelo Estado ou mesmo pela sociedade civil, que a nossa boa vontade não é tão boa assim.

Mesmo para as situações em que há punição ou repressão prevista em lei para as ações condenadas pela ética, não temos garantia de que esse tipo de conduta não venha ocorrer com frequência, especialmente em países como o nosso em que parece normal, por exemplo, plagiar, piratear, enganar ou subornar o outro. São condutas que visam satisfazer as necessidades pessoais independentemente dos prejuízos de outrem. Isso, quando

vem a público na mídia, sempre nos causa surpresas e nos leva a pensar na difícil tarefa de viver em sociedade.

Desse modo, por pensarmos, sentirmos e agirmos diferente de muitas das pessoas com as quais interagimos, seja qual for o motivo, torna-se bastante complicado construir, especialmente no campo da ética, algo em comum acordo que seja posto em prática espontaneamente por todos ou até mesmo com o apoio do Estado e de outras organizações não governamentais.

O uso da força repressora do Estado, da sociedade civil e das instituições sociais em geral, mesmo elas agindo precariamente por não evitarem grandes prejuízos sociais, tem servido de paliativo para garantir uma falsa sensação de liberdade, de segurança ou proteção, de conforto, de bem-estar, de garantia da vida, assim como da proteção dos nossos bens materiais; enfim, uma falsa sensação de paz e normalidade sociais que, cada vez mais, faz naturalizar a violência.

Algumas conclusões

As razões, científicas ou não, que procuram explicar a má conduta social ou má vontade das pessoas e justificar, de certo modo, determinados “desvios de conduta”, na sociedade, são das mais variadas natureza: vão dos problemas psíquicos, espirituais até situações socioeconômicas precárias de uma determinada pessoa, de um grupo ou de uma classe social. Contudo, essas explicações são, em geral, insuficientes para se compreender a conduta de uma pessoa ou de um grupo social.

Procurar saber as razões pelas quais uma pessoa age de forma não ética é uma missão difícil; da mesma forma que é difícil saber por que somos diferentes, inclusive, entre os próprios irmãos de sangue. Por exemplo, se recorrermos às nossas tradições judaico-cristãs, percebemos nas Escrituras que, desde a fundação do mundo, conforme a teoria do criacionismo, as diferenças humanas já estavam presentes em nós. Na primeira família, formada por Adão e Eva, tivemos o primeiro assassinato, na qual Caim matou seu irmão Abel.

A nossa capacidade humana limitada de compreender os mistérios da vida, principalmente os de caráter subjetivos, faz com que tenhamos mais perguntas do que respostas satisfatórias sobre a nossa conduta de vida, bem como sobre a nossa própria natureza do homem.

Os estudos e pesquisa a este respeito quase sempre se limitam à dimensão da vida materialmente percebida por nós. Os múltiplos sentimen-

tos presentes nos seres humanos, especialmente os negativos, como ódio, ira, vingança, etc., nem sempre são fáceis de entender os motivos pelos quais se originaram. Os ataques de fúria, em que “perdemos a razão”, são exemplos disso. A psiquiatria, a psicologia, a sociologia, a antropologia e outras áreas do conhecimento científico têm procurado compreender tais problemas sociais. Porém, a resposta para esses enigmas humanos ainda é pouco satisfatória, como é o caso do problema de ataques com armas de fogo nos Estados Unidos, como ocorreu recentemente em um cinema, na cidade de Aurora, no Estado do Colorado, em que morreram doze pessoas e muitos foram feridos.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Trad. de Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Traduzida do alemão por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento: política e filosofia**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

EDUCAÇÃO E ÉTICA DOCENTE: UMA QUESTÃO PERTINENTE

Edson Carvalho Guedes
Karolina Viana de Souza
Lidiane de Azevedo de Lima
Maria da Guia de Assis

Introdução

A reflexão que ora trazemos, nasce de certa inquietação no que diz respeito à educação. Pais, mães, pedagogos(as), professores(as), psicólogos(as), assistentes sociais, enfim, os(as) educadores(as) de modo geral confessam as frustrações que têm vivido no labor educativo. Há um desejo de mudança, de superação dos modelos que herdamos das gerações passadas. Parece que, por mais que nos esforcemos (teórica e praticamente), as escolas continuam caducas nos seus métodos, estruturas, currículos etc. Muitas famílias veem-se impotentes diante da necessidade de promover relações de afeto e responsabilidade. Quando nos propomos a refletir sobre relações de responsabilidade adentramos no campo da ética. Uma comunidade que se proponha desenvolver processos aprendentes, neste sentido, terá que se constituir enquanto comunidade ética.

Acreditamos que um dos principais desafios das instituições educativas diz respeito às interações entre os sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo que as culturas modernas propõem interações líquidas (Bauman, 2007) para o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o seu meio, muitos outros autores ainda (Lévinas, Assmann, Varela, Maturana, Baptista, entre outros) insistem numa perspectiva responsável e solidária das relações sociais.

Os processos pedagógicos se constituem, assim, enquanto eventos ético-cooperativos. Todos os interagentes de uma comunidade educativa deverão estar orientados à construção de relações solidárias e compromissos coletivos.

Convêm esclarecer que a ética é um fenômeno eminentemente prático, mas uma prática associada à reflexão e desenvolvida com racionalidade. E, neste sentido, é essencial perguntarmos pelo sentido da nossa ação. Se quisermos ser éticos, precisamos perguntar pelo sentido do que fazemos.

O perguntar sobre o sentido de nossa ação é um exercício teórico, do pensamento. E, como bem lembra Hannah Arendt (2004), quando deixamos de perguntar sobre o sentido da nossa ação corremos o risco de produzir práticas que excluem, que ofendem, que maltratam, que matam. Hannah Arendt, assim como o povo judeu, no regime nazista, foi vítima de práticas de pessoas que se recusaram a pensar sobre o sentido do que estavam fazendo.

E aqui deparamos com o nosso primeiro problema: num mundo marcado por urgências e compromissos em atraso, nem sempre temos “tempo” para perguntar pelo sentido da nossa ação. Criamos processos e rotinas associadas a práticas e demandas coletivas e, poucas vezes, “paramos” para pensar sobre o sentido dessas ações. Não temos tempo para isso. A importância da Filosofia da Educação na formação dos profissionais da educação (Pedagogos/as e Professores/as em geral) está associada a essa necessidade, à necessidade de parar. Precisamos perguntar, continuamente, pelo sentido das práticas educativas que acontecem no ambiente escolar, assim como nos vários ambientes de aprendizagem em que tais profissionais atuam.

Este texto é resultado dos estudos vinculados ao projeto PROLICEN/UFPB, de 2011. É um recorte do marco teórico que trata das competências éticas construídas por Isabel Baptista, a partir da filosofia de Emmanuel Lévinas. A reflexão que construímos tem como ponto de partida o conceito levinasiano de “saber neutro”, entendido como saber objetivante que, na maioria das vezes, se distancia das demandas éticas que se impõem diante do sujeito. Por meio desse saber, constroem-se seres neutros, seres sem rosto, carentes de relações de alteridade. A segunda parte de nossa reflexão está centrada na categoria “cuidado”, entendida como relação de responsabilidade e de compromisso do Eu em relação ao outro, na filosofia levinasiana, denominada também por alteridade. Na terceira e última parte do texto, tratamos das competências éticas – responsabilidade, hospitalidade e bondade – como expressão da alteridade no contexto educacional.

O desenvolvimento das ciências e da pedagogia

Na escola tradicional, o conhecimento surge mediante a aprendizagem. E a aprendizagem era resultado do ensino. Desse modo, uma criança ou jovem que quisesse aprender precisava estudar numa boa escola, com bons professores. “Nessa visão, uma boa aprendizagem seria o resultado normal de um bom ensino e do estudo disciplinado” (ASSMANN, 2007, p. 35).

Com o avanço das ciências humanas e dos saberes pedagógicos, essa visão simplista foi, em grande parte, superada. Contribuições da sociologia, psicologia, economia, biologia, história e de tantas outras ciências, possibilitaram à pedagogia construir teorias que considerassem a complexidade do fenômeno educacional. Assim, os sucessos e insucessos dos processos pedagógicos não mais poderiam ser atribuídos a este ou aquele elemento, em separado, mas a um conjunto de fatores, em contínuos processos de interação.

Todavia, esses novos saberes consolidaram, na educação, aquilo que Lévinas chamou de seres neutros, ou se preferirem, seres sem rosto. A relação interpessoal no processo de ensino-aprendizagem foi minimizada e outros fatores passaram a ser considerados mais importantes. Se o(a) aluno(a) não aprende, não é somente por falha do(a) professor(a) ou da escola em que estuda, pois sabemos, agora, que no processo de ensino-aprendizagem outros elementos interferem: a situação socioeconômica em que esse processo acontece; aspectos biológicos e ambientais; questões de ordem cultural e simbólica; contextos históricos e políticos; condicionamentos psicológicos e outros que poderiam ser identificados.

Nesse novo contexto, as responsabilidades foram diluídas. Se a criança não aprende, há que se investigar as causas que podem estar relacionadas à família, a questões psicológicas ou biológicas, às condições materiais que dispõem para estudar e assim por diante, mas não apenas à ineficácia do trabalho do(a) professor(a), tampouco dos(as) gestores(as) educacionais.

Esta complexidade e pulverização do trabalho educativo não justificam a ausência de responsabilidades. A ética refere-se à dimensão prática das relações humanas e, neste sentido, atribui responsabilidades aos sujeitos dessas relações. As pessoas que trabalham com os atos educativos são responsáveis pelas ações que realizam. Há que se perguntar sobre o sentido do trabalho que desenvolvem, sejam como professores, gestores e demais profissionais da educação. Uma responsabilidade diante de sujeitos singulares, que possuem histórias, marcadas por alegrias e tristezas, medos e esperanças.

Perguntar pelo sentido de nosso trabalho nos obriga a considerar, também, o sentido da educação. A concepção de educação que, desde a Paideia grega, visava à formação do ser humano, em sua totalidade, acabou sofrendo um estreitamento de sentido. Nos processos formais de ensino, a exemplo das escolas e universidades, faz-se a opção de trabalhar com vistas à produção de conhecimentos e, no caso do ensino

superior, na formação de profissionais. Neste sentido, a tese kantiana de que é na educação que repousa o grande segredo do aperfeiçoamento do ser humano (KANT, 1999) ainda é atual. É preciso considerar a educação como formação do ser humano em sua totalidade e não apenas nesta ou naquela dimensão.

Parece que, diante da complexidade do fenômeno educacional, nós, profissionais da educação formal, abrimos mão ou nos recusamos a formar o ser humano de modo integral. O que importa é que nossos(as) alunos(as) adquiram um determinado conteúdo e, caso isso não aconteça, poderemos nos inocentar, diante de tantos outros elementos que interferem nesse processo pedagógico.

Uma educação fundada no cuidado

A etimologia da palavra cuidar tem origem latina e deriva do verbo *Cogito*, que está associado a pensar, meditar, preparar. Já o termo cuidado é originário do latim *Cogitatus*, que pode significar pensado, meditado, bem como desvelo, solicitude e vigilância. Neste sentido, podemos afirmar que o cuidado está associado ao desvelo, à solicitude e à atenção desprendida ao outro. Implica em um modo de ser, em que o Eu sai de si e centra-se no outro com desvelo.

A idéia de “cuidado” na educação não é nova. Rousseau foi o grande mestre de Emílio. O sentido do seu trabalho como educador foi o de cuidar de Emílio, na dimensão física, intelectual, social e moral. O conceito de cuidar está muito presente nos textos pedagógicos que tratam da Educação Infantil. O aprender a cuidar de si, do outro e do mundo são conteúdos importantes no currículo nesta primeira fase da Educação Básica. Infelizmente, essa dimensão do cuidado acabou se diluindo nas outras fases, como se o cuidar já não fosse algo tão importante.

A falta de cuidado tem-se apresentado uma constante em nossos dias. Há uma preocupação efetiva dos ambientalistas e enfermeiros acerca do cuidado com o outro. No entanto, embora existam alguns profissionais que considerem a dimensão do cuidar um fator importante, muitos profissionais, sobretudo, os professores, educadores ainda não conseguem vislumbrar o cuidado como parte imprescindível da sua prática, concentrando-se quase que exclusivamente na questão conteúdo programático.

O cuidar é inerente à natureza humana. Segundo Boff (1999), o cuidar está para além de um ato, é uma atitude de responsabilidade, de comprometimento, envolvimento a preocupação com o outro. A ação de

cuidar provoca desconforto, inquietação e responsabilidade. Para Maturana (2001, p. 105), o cuidar é “a emoção central para a nossa existência como ser humano.”

Quando nos dispomos a cuidar do outro, estamos deixando claro que ele(a) é importante para nós e que por isso temos responsabilidade sobre ele(a), independente da sua reciprocidade. Convém esclarecer que este cuidado, esta responsabilidade não é apenas para esta ou aquela pessoa, compreende todo ser humano que nos interpela. Acreditamos que a dimensão do cuidado está para além das ações materiais. É saber ouvi-lo(a), escutar suas angústias, medos, sonhos é ajudá-lo(a) a superar as dificuldades, os conflitos, é estar sempre solícito para ajudá-lo(a) no que for possível. Cuidar do outro é acima de tudo uma atitude, uma ação concreta de acolhimento, em vista de promover o bem estar, o crescimento do outro.

No entanto, há uma dificuldade dos profissionais que lidam com a educação em compreender o cuidado associado ao exercício do seu ofício e que, portanto, deve fazer parte da sua prática. Segundo Boff (2004, p. 97), “o grande desafio para todo ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem”. Cuidar do outro é uma exigência, um dever que exige, como dirá Lévinas, que o Eu assuma responsabilidade e compromisso diante do outro.

Neste sentido, Isabel Baptista, estudiosa dos escritos de Emmanuel Lévinas nos apresenta três competências éticas que estão relacionadas à dimensão do cuidado que é a responsabilidade, hospitalidade e a bondade.

A responsabilidade como competência ética

Etimologicamente, “responsabilidade” vem do Latim *responsus*, participio passado de *respondere*, “responder, prometer em troca”, de *re-*, “de volta, para trás”, mais *spondere*, “garantir, prometer”. A responsabilidade implica em resposta de um Eu diante de outro. O outro se posiciona diante de mim e clama por uma resposta. E a resposta mais imediata é aquela que expressa “eu estou aqui”, com você. Pode ser que eu não tenha, ainda neste momento, a melhor resposta, mas reconheço que você está diante de mim. A minha responsabilidade pelo outro começa com a certeza que o outro tem de que não está só. O outro faz a experiência de que existe alguém que está com ele e se ocupa com ele.

O(a) aluno(a) diante do(a) professor(a) precisa fazer essa experiência: “eu não estou só”. Alguém está comigo e se ocupa de mim. Seja nos exercícios escolares ou acadêmicos, nas dificuldades de aprendizagem

ou em tantas outras carências pelas quais o(a) aprendente passa, é preciso que ele tenha consciência de que não está só. Essa presença não significa sempre proximidade física. A responsabilidade se expressa, muitas vezes, quando estou distante, ocupando-me da educação do outro no planejamento de uma aula, no estudo de um conteúdo, no desenvolvimento de um projeto. Nestes casos, mesmo distante fisicamente, encontramos responsabilidade.

Segundo Baptista (2005), a resposta que o Eu tem a oferecer ao outro é intransferível. Ou seja, eu sou responsável pelo outro e ninguém pode assumir esta responsabilidade por mim. Quanto a este aspecto, Baptista (2005, p. 128) nos esclarece que “não há escapatória possível às responsabilidades de uma resposta ao apelo que a elege.” Ser responsável pelo outro é um constante estar com, é se desprender em favor do outro de forma gratuita. É pensar, ocupar-se, estar com o outro zelando esta relação. Desse modo, o professor, em sala de aula, não pode se eximir de sua responsabilidade perante seus alunos, e mais, ele é responsável não apenas pela turma, mas também por seus alunos individualmente. Trata-se de desenvolver uma proximidade ética que carrega a marca da sensibilidade, isto é, diz respeito à capacidade para ser afetado pelo destino de outra pessoa ao ponto de se comprometer com ele (BAPTISTA, 2005b, p. 52). Aqui que se encontra, talvez, um dos maiores desafios da ética contemporânea, especialmente, da ética profissional dos professores, pois esta ética do cuidado ou da responsabilidade com relação ao destino do outro depara com ambientes educacionais, com estruturas formais, na maioria das vezes, impessoais e pesadas. A efetivação de uma ética da responsabilidade no contexto das instituições formais de ensino implica uma reflexão profunda sobre as energias e o tempo que estão sendo gastos em nosso labor educativo. Estaremos, com todo o acúmulo de trabalho promovendo uma sociedade e um conhecimento mais ético, fomentadores de relações sociais mais responsáveis dos sujeitos entre si?

A hospitalidade, a competência ética do acolher

Responsabilizar-nos com o outro na educação significa uma abertura em relação ao outro, assumindo os riscos daí decorrentes. Acolher o outro em nossa turma, em nossa escola, em nosso ambiente implica em certa desacomodação de nossa parte. Quando hospedamos alguém em nossa casa, é comum fazermos alguns ajustes, “desarrumar” alguma coisa para acolhê-lo. O nosso Eu, o nosso ambiente e até nossas ações sofrem modificações

pela presença do outro. Estar disposto a acolher o outro é estar disposto a mudar em alguma coisa, a sofrer alguma mudança com a presença do outro. Responsabilidade com o outro na educação, seja do professor com relação ao aprendente ou a qualquer outro sujeito do processo educativo, significa acolher o risco de ser com o outro, num movimento de “ser mais” com o outro.

A hospitalidade implica acolhimento, cordialidade, gentileza, abertura ao outro e requer que estejamos preparados para os riscos desta relação. No entanto, é necessário que nos desacomodemos (interiormente e exteriormente), que estejamos preparados, dispostos para acolhe-los(as) em sua completude. Segundo Baptista,

Instituir lugares de hospitalidade significa investir na criação de espaços que funcionem como verdadeiros laboratórios de laços sociais, transformando-se em lugares carregados de densidades antropológicas [...]. O lugar antropológico é o lugar onde é possível viver essa experiência humana fundamental que é o encontro com a alteridade testemunhada por outro ser humano, partilhando memórias, sonhos e afetos [...]. Hospitalidade significa abertura, cortesia, atenção, capacidade de dádiva e disponibilidade para interromper a esfera do familiar e do conhecido. Nessa medida, a hospitalidade representa sempre uma experiência humana de desconforto, de vulnerabilidade e de exposição pessoal (BAPTISTA, 2004, p. 74).

A competência ética da hospitalidade nos ambientes educacionais provoca a construção de relações solidárias, obrigando-nos a rever a dinâmica educacional vigente, sobretudo nos processos de avaliação pedagógica, em que os espaços são configurados pela prática da inclusão e da exclusão, o de dentro e o de fora, estabelecendo limites e separações. A ética da hospitalidade nos interpela, mesmo com riscos, ao acolhimento daquele(a) que chega, em derrubar as fronteiras invisíveis que separa os diferentes espaços de vida. Trata-se de romper com os isolamentos e, ao mesmo tempo, conservar o respeito pela privacidade pessoal.

À pedagogia cabe desenvolver saberes teóricos e práticos de valorização da hospitalidade, de promoção de políticas de alteridade, de processos de ensino-aprendizagem de acolhida e responsabilidade.

A bondade como competência ética

A outra competência ética, citado por Baptista, é a bondade. Na ética da alteridade, formulada por Emmanuel Lévinas, o Eu se dispõe a oferecer algo de si sem necessidade de retribuição, sem interesse. O educador não pode desenvolver o seu trabalho, pensando nas gratificações que seus educandos podem oferecer. O seu trabalho é o de ensinar e de se ocupar com o outro, independente deste sorrir ou não para ele. A relação entre professor(a) e aluno(a) não é simétrica, não tem garantia de reciprocidade. E não será pela falta de reciprocidade que o trabalho docente deixará de fazer sentido.

A bondade é essa disposição de ajudar o outro sem a necessidade de recompensa por parte dele. Numa relação profissional, alguma recompensa virá por meio de um salário ou outros benefícios institucionais, mas não necessariamente terão que vir diretamente do(a) educando(a) com quem desenvolvo o meu trabalho. Isso não é fácil de ser compreendido por muitos(as) educadores(as), sobretudo aqueles que trabalham com jovens e adultos.

A bondade está relacionada ao desejo de fazer bem ao outro, um desejo que se efetiva na prática, por meio de atividades que promovem o bem do outro. Trata-se de uma capacidade de ser para além da própria felicidade, de um movimento de transcendência. Nas palavras de Baptista, “a bondade surge como resultado da misteriosa intriga tecida no encontro interpessoal, correspondendo à expressão de um ser que, no apogeu do seu ser, gravitando sobre si próprio, se confirma esvaziando-se dessa gravitação ao preocupar-se, e ocupar-se, com um outro ser” (BAPTISTA, 2005a, p. 145). Trata-se, segundo Lévinas, de um movimento metafísico que ao invés de se ligar com uma realidade sobrenatural, instala uma relação social de cuidado e de compromisso.

Considerações finais

A Pedagogia, enquanto ciência da educação, passa – assim como a maior das ciências – por uma revisão epistemológica, de crítica às meta-narrativas que ela mesma construiu. Para responder aos desafios que o presente nos impõe será necessário uma revisão a partir de outros referenciais teóricos e práticos. É preciso, assim como defende Moraes (2003), novos referenciais que permitam entender a inter-relação e interdependência dos fenômenos de modo mais completo, mas amplo e profundo. Nesse sentido o paradigma newton-cartesiano já demonstrou o seu limite. Dispomos, hoje, de um saber científico-tecnológico extraordinário, como nunca se viu na história da humanidade. Todavia, é possível constatar, tanto através das leituras proporcionadas pelos meios de comunicação quanto pelas experiências do nosso cotidiano, que o “saber conviver com o outro” ainda carece de incentivo, “fundamentos” e perspectivas.

O que está em jogo é um novo paradigma. Neste sentido está emergindo saberes e práticas que propõem uma nova biologia, a do amor, da solidariedade, da sensibilidade, do cuidado com o outro, do compromisso ético. São vários os pensadores que tratam desse assunto, Maturana, Varela, Moraes, Morin, Assmann e tantos outros. Essa rica produção vai, aos poucos, ganhando espaço nas pesquisas e debates acadêmicos, sendo traduzidos em novas práticas educacionais. Esta pesquisa pretende ser uma contribuição com esse movimento de pensar a pedagogia e o cotidiano dos ambientes formais de ensino como espaços de acolhida, de responsabilidade e de bondade.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAPTISTA, Isabel Carvalho. **Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação á razão pedagógica**. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2005a.

BAPTISTA, Isabel Carvalho. **Dar rosto ao futuro; a educação como compromisso ético**. Porto, Portugal: Profedições, 2005b.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Adalberto Dias de; BAPTISTA, Isabel Carvalho. **Educação social; fundamentos e estratégias.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução Francisco Cock Fontanella. 5. ed. São Paulo: UNIMEP, 1999.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação, rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito.** Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELO, Nélvio Vieira. **A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SEGUNDA PARTE:

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO CONHECIMENTO ESCOLAR

Tânia Rodrigues Palhano

Introdução

A filosofia na educação está em um momento experimental quanto à obrigatoriedade no ensino médio. O debate gira em torno de materiais didáticos, de métodos, portanto, abre-se uma discussão sobre a disciplina e seu modo de ensino. As perguntas movem-se em torno da prática filosófica como conhecimento escolar: história, experiências, vivências, perspectivas.

A filosofia na educação como conhecimento escolar é uma caça ao conhecer, ao entender, ao compreender. Compreender não apenas o significado de algo, mas também as questões que despertam curiosidade ao ser humano, neste sentido, um dos papéis principais da filosofia é despertar no jovem o questionar, o perguntar, o refletir, para tornar melhor a capacidade do pensar.

O homem, hoje, pensa e pergunta sobre sua realidade e o mundo em que vive, busca respostas para aquilo que ignora. A prática filosófica na escola auxilia na busca de soluções de problemas para uma parcela da sociedade que enfrenta uma realidade específica, em especial, a dos adolescentes e jovens que encontram-se em fase de elaboração de concepção de mundo, aprendem a perguntar envolvidos numa realidade imediatista, portanto longe de questões contextuais ainda não solvidas.

O ensino de filosofia no nível médio deve despertar, no jovem, atitudes de indagação, de questionamento, de reflexão, do perguntar sobre o algo que ignora e sabe que ignora e precisa conhecer.

Que motivação pode ter o aluno do nível médio pelo estudo da filosofia? Como apresentar ao jovem o percorrer da leitura de um texto que evidencie o pensamento reflexivo, o qual deverá abrir uma ampla perspectiva de interpretações na compreensão de mundo, configurada de modo importante na formação do cidadão?

O retorno da filosofia ao ensino médio é fato recente, sua contribuição é fundamental para acrescentar aos estudantes diversos tipos de conhecimentos e também contribuir para que suas vidas sejam trilhadas junto ao saber reflexivo.

Apresentamos questões sobre a filosofia na educação e seu momento experimental em caráter de obrigatoriedade na escola básica média, em torno de três pontos basilares, a saber, o ensino de filosofia e sua inserção no Brasil, um breve histórico; o conceito sobre o que é ensinar filosofia; e em direção a uma didática filosófica, destacaremos o debate sobre a conversão do saber filosófico em conhecimento escolar.

Diante dos tópicos acima expostos, questionamos se os conteúdos propostos nos livros didáticos de filosofia para o ensino médio oferecem meios eficientes para aprimorar a capacidade de reflexão; se a aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades.

Interessa-nos a compreensão da filosofia na educação, mais especificamente, na escola média, acerca de concepções, valores, decisões, bem como emissão de juízos, que servirão de fundamentos, visando o debate sobre os dilemas em que o ensino de filosofia, no momento atual, se confronta.

Compreendemos que os conteúdos de filosofia, no ensino médio, devem ser apresentados aos alunos na conversão do saber filosófico em conhecimento escolar, sejam estes apresentados em livros, materiais didáticos diversos, quer sejam como temas, história e conceitos, que aliados a métodos didáticos específicos leve ao estudante a apropriação de um conteúdo filosófico significativo a sua realidade.

Nossa fundamentação está baseada em textos de Dewey (1959); Gallo e Kohan, (2000); Aristóteles (2008) Rodrigo (2009). Dewey apresenta a teoria da experiência na educação e destaca o aluno como ser ativo. Gallo e Kohan apresentam discussões atuais em torno do ensino de filosofia no nível médio. Aristóteles apresenta o conceito de prazer extensivo a qualquer tipo de atividade humana. Por fim, Rodrigo expõe sobre uma didática específica da filosofia e configura articulações de conteúdos e conjunto de atividades didáticas.

Um passeio sobre o ensino de filosofia

A filosofia no currículo escolar do ensino médio brasileiro é inserida com o caráter de estudos introdutórios para o ensino superior, dando continuidade ao que já havia sido sistematizado na Europa anterior ao século XVI.

A produção escrita sobre o ensino de filosofia, nesse nível de ensino, irá proporcionar “uma cultura geral ou informações básicas, como alicer-

ce para a especialização a ser propiciada pela universidade” (RODRIGO, 2009, p. 40). Cabe ao secundário uma sistematização de conteúdos orientados por “manuais” e ao superior compete à absorção aos problemas, terminologia e história da filosofia.

Desde o século XVI, a filosofia foi ensinada de forma dogmática, carregada de uma forte ideologia tomista. E “o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma” (HORN, 2000, p.17).

A filosofia no ensino médio surgiu com a fundação do colégio da Ordem dos Jesuítas, em Salvador, em meados do século XVI, de caráter propedêutico¹ cujo conteúdo consistia nas leituras de Aristóteles e da Escolástica.

Com a expulsão dos jesuítas, no final do século XVIII, o ensino ainda era orientado para os mesmos objetivos religiosos e livrescos. No final do século XIX, surgiram movimentos simpáticos ao liberalismo, gerando mudanças no sistema educacional.

Após a Proclamação da República acontece uma mudança de caráter científico no currículo, como também uma transformação no tocante à administração pública do ensino. A propedêutica dá lugar à formação, a qual era entendida como preparação dos jovens para a vivência pública e para o exercício das atividades produtivas (Gallina, 2000). Com o intuito de fornecer uma cultura média ao país e propiciar um preparo para vida, a filosofia volta à sala de aula. O conteúdo lecionado nesse período é a história dos grandes sistemas filosóficos.

O apogeu do Ensino Médio se dá no período em que se consolidam duas reformas educacionais que se segue após a Primeira República, a de Francisco Campos – 1932; e a de Gustavo Capanema – 1942 (HORN, 2000).

Na Reforma Campos, aponta Horn (2000, p. 26), foi introduzidas novas disciplinas no currículo do ciclo complementar, como, por exemplo, psicologia e lógica, sociologia e história da filosofia. Já na Reforma Capanema, “a filosofia ocupou maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico”. Constituíam-se como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do científico².

1 Ensino propedêutico é aquele organizado com o único objetivo de levar o aluno a um nível mais adiantado. É sempre um ensino preparatório, preliminar. A educação infantil prepara para o ensino fundamental que, por sua vez, prepara para o ensino médio. Este prepara para a universidade.

2 O Clássico direcionava-se ao estudo das Letras, Direito, Sociologia e áreas afins. E o Científico dirigia-se ao estudo de Engenharia, Medicina, Física, Biologia, etc.

Outro aspecto acentuado, ainda em Horn (2000), diz respeito ao programa. Os cursos clássico e científico utilizavam a base de um mesmo programa que era subdividido em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da filosofia; sua divisão; lógica, estética, psicologia, moral e sociologia, cosmologia. A lógica, a moral e a sociologia tinham espaço privilegiado nas aulas de filosofia do 3º ano do curso clássico.

Com a Reforma Capanema a presença da filosofia se aproximou de uma realidade curricular como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos clássico e científico. Com a lei nº 4.024/61, esta realidade se distancia, na medida em que, segundo Horn (2000, p.27), “ficou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação a indicação para todos os sistemas do Ensino Médio, das disciplinas obrigatórias, e aos conselhos estaduais de educação a indicação das disciplinas complementares”, e no rol destas, inclui-se a filosofia.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4.024 de 1961, a filosofia passou de disciplina obrigatória para disciplina complementar.

Desde a fundação do Colégio da Ordem dos Jesuítas em meados do século XVI, a filosofia sempre fez parte dos currículos das Escolas de Ensino Médio, mesmo que sugerida como disciplina complementar. Porém, há um intervalo entre 1964/1985, período em que não se deu prioridade a uma educação para o pensamento, não foi incentivado o pensamento lógico e racional, que facilitasse aos jovens decifrar o mundo em que viviam.

Após o regime militar, diante do processo de redemocratização, houve uma significativa reação pela volta da filosofia ao currículo, tal reivindicação, juntamente com o fracasso do tecnicismo, verticalmente imposto pela lei 5.692/71, fez surgir, em 1982, a lei 7.044, que abriu novamente a possibilidade para a volta da filosofia nas escolas, segundo critérios delas próprias (MARTINS, 2000). Vários estados brasileiros voltam a adotar a filosofia em suas escolas, seja por exigência da sua Constituição Estadual, seja por Lei aprovada pela Assembléia Legislativa ou ainda por decisão da Secretaria de Educação.

Ensinar filosofia: Como e para quê?

Anterior a 1980, a sistematização do ensino de filosofia reside na preocupação com a didática polarizada ou praticamente reduzida à questão do conteúdo programático (RODRIGO, 2009, p. 40). A forma, como se apresenta a filosofia no ensino médio hoje, está marcada pela abordagem em torno de conteúdos ao longo de vários séculos.

Na década de 90, a filosofia registra-se como disciplina optativa como exigência da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394/96, no Art. 36, parágrafo 1º, item III, reza que ao final do Ensino Médio o educando deverá demonstrar “domínio dos conhecimentos de *filosofia* e *sociologia* necessários para o exercício da cidadania”.

Em 2000, surgem atitudes de reação ao retorno da filosofia ao ensino médio. Neste ano, o Pe Roque Zimmermann deputado federal – PT, no Paraná, elaborou o projeto de lei (PL 009/2000) que tornaria obrigatória a inclusão na grade curricular do ensino médio as disciplinas filosofia e Sociologia, o qual foi vetado pelo, então, Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, após aprovação pelo Senado da República em 2001.

Educar para a reflexão e o debate é, portanto, aspirar à construção da sociedade pluralista, baseada na formação da identidade autônoma e crítica e ao mesmo tempo, na capacidade de admitir e aceitar diferenças.

Os conteúdos programáticos da filosofia devem ser apresentados de modo que desperte o interesse no estudante. Os livros didáticos de filosofia apresentam dois tipos de abordagem: sistemática e histórica. A primeira com exposição de sistemas e temas filosóficos; e a segunda, ao apresentar o passado como linha central ou referencial do programa.

O desenvolvimento da capacidade de pensar deve estar ligado ao ato de pensar que se realiza pelo “aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos” (DEWEY, 1959, p. 167). Ao definir o pensar como o método de se aprender inteligentemente, este identifica o ato de pensar como “o método da experiência inteligente em seu curso”.

A preocupação com o pensamento reflexivo no ensino médio está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, 39), como uma finalidade que terá “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

No texto dos PCNEM, a cidadania se torna expressa em três dimensões distintas: estética, ética e política. A perspectiva *estética*, ou da *sensibilidade* volta-se para questões de “natureza interna” e “se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença” (BRASIL, 1999b, p. 97): ela é expressão da capacidade de abertura para o outro, o diferente, a novidade, etc.

Sobre o aspecto *ético* ou *identidade autônoma*, identificamos nos PCNEM que “a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição” (BRASIL, 1999b,

p. 97). Deste modo, ao viver sob certas normas numa vida em sociedade, deve-se estar disposto e ter liberdade para criticá-las. Ao julgar necessário o procedimento, porém, deverá ocorrer sob bases orientadas por princípios universais igualitários.

E, finalmente do ponto de vista *político*, ou da *participação democrática* (BRASIL, 1999b), deve-se garantir o acesso de todos aos bens culturais e naturais existentes; o respeito às opiniões e aos estilos de vida de cada cidadão e o engajamento concreto na construção de uma sociedade democrática.

Aliado ao objetivo do pensar reflexivo no educando do ensino médio, percebe-se na realidade uma tendência para uma educação pragmática, aberta a conteúdos e metodologias práticas e que produzam resultados imediatos. No sentido em que se pretende criar um “novo ensino médio” apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mais adequado às necessidades atuais dos jovens e da sociedade brasileira, onde:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 1999a, p. 14).

Entre discussões e avanços legais pela volta da filosofia no ensino médio, em 2 de junho de 2008 é sancionada a Lei 11.684/08 que trata de questões pertinentes às disciplinas nos currículos de ensino médio, e altera o art. 36 da Lei de Diretrizes da Educação (LDB) para incluir a filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias neste nível de ensino.

Vale ressaltar que, no Estado da Paraíba, a Lei n. 7.302/02 foi aprovada em 7 de janeiro de 2003 que determina a obrigatoriedade da disciplina filosofia nas Escolas Públicas do Estado da Paraíba no ensino médio, a qual não se efetivou na prática. Atualmente a atividade do ensino da filosofia está *se consolidando, na esfera pública estadual do ensino médio, com a obrigatoriedade desta disciplina a nível federal*.

No panorama da educação pragmática e tecnicista, evidencia-se a filosofia, na obrigatoriedade de seu ensino. Como perceber o saber filosófico como algo prazeroso na formação do cidadão sem a característica fundante da corrida para o mercado de trabalho, como acrescentar aos jovens conhe-

cimentos que apresentem a possibilidade do viver satisfatoriamente com base no saber reflexivo?

Para Aristóteles (2000, p. 223), “o prazer completa as atividades”, assim o prazer em determinada atividade vai tornar completa a vida de quem a está desejando. Buscar o prazer na atividade filosófica como uma atividade que não corresponde aos resultados imediatos exigidos pelo mercado de trabalho é uma tarefa árdua.

Não existe um modelo salvador a ser seguido. Ensinar filosofia é um exercício diário que exige o perguntar filosófico e a atitude filosófica, os quais potencializam o criar e o problematizar na superação da mera repetição de conteúdos, seja sistemático ou histórico.

O ensino de filosofia no nível médio deve despertar no jovem, atitudes de indagação, de questionamento, de reflexão, do perguntar sobre o algo que ignora e sabe que ignora e precisa conhecer.

Deste modo, é necessário desenvolver os conhecimentos conceituais baseados na história da filosofia, para que ocorra o debate participativo, sem dar ênfase a uma didática apenas instrumental com o objetivo do “exercício do filosofar”, que muitas vezes desenvolve-se a discussão pela discussão revelando-se a opinião e não a filosofia.

Para despertar a própria natureza da atividade filosófica que é sua característica reflexiva, o conteúdo filosófico deve ser convertido em conhecimento escolar de modo que elucide no estudante o desejo da condução destes saberes para autonomia de capacidade de pensar.

A conversão do saber filosófico em conhecimento escolar

Ao investigarmos Rodrigo (2009), ressaltamos pontos que consideramos pertinentes para a compreensão da conversão do saber filosófico em conhecimento escolar. No ensino médio, a filosofia situa-se em um patamar introdutório e não afeta os níveis mais especializados de sua prática; e mesmo acessível à escola com uma expansão quantitativa não tem o objetivo de promover a banalização da filosofia.

Assim, serão identificados em Rodrigo (2009) recursos didáticos relativos à orientação de conteúdos filosóficos articulados entre si, como aspectos formais da aprendizagem filosófica. Serão destacados métodos para apresentação de conteúdos programáticos da filosofia de modo que desperte o interesse no estudante.

Os materiais didáticos de filosofia são apresentados em formas comuns de organização, ressaltando duas abordagens básicas, como as apre-

sentadas em manuais: a sistemática e a histórica. A primeira tem sua “disposição segundo uma ordenação estabelecida com base nas partes em que o saber filosófico é dividido” (RODRIGO, 2009, p. 42), e a abordagem histórica apresenta uma exposição cronológica do pensamento filosófico.

Para a autora, a abordagem sistemática deve está articulada com a problematização do tema abordado ou análise crítica, em oposição a uma sistematização que não permita o movimento do pensamento.

Por outro lado, a abordagem histórica deve apresentar o passado re-posto a partir das indagações do presente, assim permitir “o diálogo crítico com a tradição se constitui como uma das formas de filosofar-se na contemporaneidade” (RODRIGO, 2009, p. 49).

Por que a necessidade de buscar respostas? Por que se deve buscar uma postura indagadora sobre o sentido do real? Estas são questões de cerne filosófico, que reside na história da filosofia o seu referencial, independente do conteúdo programático que se exponha nas aulas de filosofia, ou nas afinidades e competências do professor.

Os aspectos formais da aprendizagem filosófica, para Rodrigo (2009), que tem por base, o ponto de vista de professores europeus e levando-se em conta competências e habilidades, são três, a saber, problematizar, conceituar e argumentar.

Problematizar para assumir uma postura filosófica não se atém à discussão pela discussão, mas ir do pré-filosófico ao filosófico. O tema a ser abordado deve ser definido e discutido inicialmente, em que se vai empregando recursos e materiais que sejam familiares e do interesse do estudante, como por exemplo: música, poesia, trechos literários, textos de jornal, filmes, etc.

Do primeiro momento de problematização, segue-se para outra etapa para não incorrer na mera conversa ou banalização, e ingressar no âmbito filosófico.

Conceituar para saber do que se fala. O conceito é um objeto do pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal. O desafio será: encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto.

Argumentar para saber se o que se diz é verdadeiro. Enquanto o conceito permite saber precisamente do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz é verdadeiro. Como dar as razões? Como compreender os argumentos de uma tese por meio dos quais ela se estabelece e se sustenta?

Estes são pontos de discussão no amplo debate em torno do ensino de filosofia no nível médio. Longe de esgotarmos a questão em pauta, apontamos na experiência do pensar dimensões do universo de interesse dos alunos necessários ao fazer filosófico.

Considerações

O ensino de filosofia como conhecimento escolar ao tempo em que instiga um pensar organizado para melhor compreensão da realidade, apresenta o aspecto prazeroso ao partir da reflexão sobre o ensino de filosofia como uma experiência filosófica e seu diálogo com o currículo escolar.

O fazer filosófico na escola de ensino médio desenvolve o exercício do pensar melhor, através da organização do pensamento, para o enfrentamento do cotidiano enquanto mundo de evidências que nos faz crer como verdadeiro, o aparente.

Nós, seres humanos, não estamos nunca formados, prontos. Nossa educação tem de ser contínua, estender pela vida inteira. Na escola, os alunos e alunas estão em exercício constante do ofício do aprendizado, assim através de novos saberes que vão sendo apresentados, elabora-se a possibilidade de fazer a educação mais prazerosa, e criar condições para um trabalho prazeroso, apesar dos entraves e das dificuldades.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambigüidade e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. **Constituição**, 1988. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96**. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL, SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999a. Parte I – Bases Legais.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999b. Parte VI – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

GALLINA, S. F. Silva. A disciplina de Filosofia e o ensino médio. In GALLO, Silvio e KOHAN, W. O. Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIDO, H. A O. A Filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. In: GALLO, Silvio e KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORN, Geraldo B. A presença da filosofia do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Silvio e KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, M. F. Uma Filosofia para um novo ensino médio. In GALLO, Silvio e KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOTÍCIA DE EDUCAÇÃO. **FHC veta estudo de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/educação>>. Acesso em: 09 set 2001.

RODRIGO, Maria Lidia. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FORMAÇÃO AUTÊNTICA DO SER EDUCADOR: NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE FRIEDRICH NIETZSCHE E SUA RELAÇÃO COM OS CONCEITOS DE CULTURA, EDUCAÇÃO E GÊNIO

Sônia Maria Lira Ferreira

Introdução

Analisar o processo de formação autêntica do ser educador à luz do pensamento nietzscheano é, concomitantemente, se deparar com seu plano audacioso de tomar para si a questão sobre o destino da humanidade através da crítica contundente que fez ao mundo moderno. Por isso, é relevante ouvir Nietzsche assumindo essa tarefa:

A minha tarefa é preparar para a humanidade um instante de suprema tomada de consciência, um *grande meio-dia* em que ela olhe para trás e para adiante, em que escape ao domínio do acaso e do sacerdote, e coloque a questão do por quê? do (*sic*) para quê? Pela primeira vez como *um todo* -, essa tarefa resulta necessariamente da compreensão de que a humanidade *não* segue por si o caminho reto, que não é regida divinamente, que na verdade, sob as suas mais sagradas noções de valor, foi o instinto de negação, de degeneração, o instinto de *décadence* que governou sedutoramente. A questão da origem dos valores morais é para mim, portanto, uma questão de *primeira ordem*, porque condiciona o futuro da humanidade. (NIETZSCHE, 1995, p. 79, grifos do autor).

Para analisar de forma reflexiva e crítica todo o processo de formação autêntica do ser educador e a sua relação intrínseca com a tarefa que o filósofo assumiu, tornou-se imprescindível estabelecer a relação entre três conceitos inseparáveis e primordiais que possibilitam o aprofundamento dessa discussão: cultura, educação e gênio.

A discussão, fundamentada na relação entre os conceitos de cultura, educação e gênio, à luz da filosofia nietzscheana e tendo como referencial as nuances do mundo moderno, é pertinente ser tratada na contemporaneidade, pois possibilita compreender e criticar como se podem engendrar os novos parâmetros para a formação autêntica do ser educador no interior do mundo cultural e educacional em que se encontra a sociedade contemporânea.

nea, porque traz os elementos teóricos, reflexivos e críticos que favorecem problematizar no âmbito filosófico todos os passos que deverão ser dados na construção dessa formação. É um dos passos relevantes apontados na filosofia de Nietzsche é o que reflete criticamente sobre o ser professor e o papel que exerce enquanto elemento primordial para a criação de uma nova concepção de cultura e educação e força criadora, que devem surgir no interior do mundo moderno. Para analisar a temática em discussão, inicialmente, será estabelecida a relação entre o conceito de cultura, cultura autêntica e a formação do ser educador na visão nietzscheana.

A crítica nietzscheana à cultura moderna e a relação com a construção da autêntica cultura e formação do ser professor

Nietzsche (2003) assume a tarefa de criticar o mundo moderno, porque se configurou, a seu ver, dentro de um quadro de situações tão adversas e quase extremas, por ter colocado o homem na condição de um ser treinado exclusivamente para o mundo do trabalho, para a técnica. É a visão pragmática que domina a sua época, ou seja, a era moderna. Nela, denuncia Nietzsche, a educação dos ginásios e das universidades se configura como os espaços nos quais se procura basicamente oferecer um adestramento utilitário, ou seja, capacitar funcionários para o Estado, mão de obra para o mercado e eruditos para as universidades, distanciando o homem da cultura.

De acordo o filósofo alemão, a educação moderna, com seu respectivo ensino, ao se preocupar com a formação integral do homem, não capacita os indivíduos para a vida. É nesse cenário da educação moderna que o filósofo constata a necessidade da apresentação de um novo perfil do ser educador autêntico, que teria como missão primordial a destruição da cultura filisteia, ou seja, da falsa cultura da época moderna, e assumiria a responsabilidade de fomentar novos cânones culturais, fundados na filosofia, na arte e no helenismo.

A crítica de Nietzsche ao mundo moderno é, concomitantemente, a crítica à cultura moderna, que traz em seu bojo também a sua crítica acerca do ser professor e da natureza do seu papel no processo de construção e estruturação de uma nova educação e formação autêntica e libertadora. O projeto civilizatório moderno esqueceu no seu âmago o ideal humanista, ou seja, a formação autêntica de grandes homens criadores de si mesmo, verdadeiros artistas de sua existência. Essa autenticidade é esquecida, denuncia o filósofo, no projeto civilizatório do mundo moderno, pois se ali-

cerça na cultura histórica, que segundo Nietzsche, fomenta fenômenos que enclausuraram numa prisão a dimensão criadora do homem, pois:

O sentido histórico, quando reina *irrefreado* e traz todas as suas consequências, erradica o futuro, porque destrói as ilusões e retira às coisas sua atmosfera, somente na qual elas podem viver. A justiça histórica, mesmo quando é exercida efetivamente e em intenção pura, é uma virtude pavorosa, porque sempre solapa o que é vivo e o faz cair: seu julgamento é sempre uma condenação à morte. Quando por trás do impulso histórico não atua nenhum impulso construtivo, quando não se está destruindo e limpando terreno para que um futuro já vivo na esperança construa sua casa sobre o chão desimpedido, quando a justiça reina sozinha, então o instinto criador é despojado de sua força e de seu ânimo. (NIETZSCHE, 1983, p. 65).

É a partir dessa dimensão histórica, que limita a expressão mais viva do gênio, que o filósofo julga necessário propor novos parâmetros formativos. E, para que isso aconteça, Nietzsche considera que é preciso procurar elevados modelos, que possam tornar-se guias dos educandos. Tarefa, essa, difícil e quase impossível no seio do ensino pragmático da modernidade. Praticamente, numa época superficial e grosseira, não restavam grandes mestres.

Dessa maneira, Nietzsche, para desenvolver a sua crítica ao mundo moderno, à cultura moderna, à educação moderna assumiu a postura de profeta do futuro e tomou para si mestres, tais como os Gregos da Antiguidade Clássica e os Modernos Wagner e Schopenhauer, por considerá-los homens que ousaram ser livres justamente por terem vivenciado a sua dimensão criadora ao se autoconstruírem independente das instituições nas quais estavam inseridos, tornando-se pertinente, assim, serem referenciais para aprofundar a discussão sobre a cultura autêntica, a educação autêntica e o homem autêntico.

Nietzsche considerava que o essencial da educação é permitir que cada um atingisse suas potencialidades centrais, seu núcleo criativo. Todo homem – guiado por mestres que tenham se educado a si mesmos – pode desenvolver as suas forças vitais principais. A educação deve fomentar, assim, as possibilidades criativas do indivíduo para que cumpra com a meta de todo homem: atingir a sua própria dimensão criadora.

Noéli Correia de Melo Sobrinho (2003, p.17) afirma que o futuro da humanidade, preconizado por Nietzsche, emerge do âmago da sua crítica ao mundo moderno justamente por ter destruído as tradições no seu inte-

rior. Esta destruição resulta, para o filósofo, em três situações limitadoras da liberdade humana: a) na vigorosa ameaça do homem ser impelido ao estado de animalidade; b) em ver o Estado como um fim supremo da humanidade, e c) ter na propriedade privada a certeza e a garantia inabalável da felicidade de todos os homens que estejam inseridos no seu interior. Todas essas circunstâncias, tão adversas, são justamente aquelas que destroem a formação autêntica do educador através de uma educação imposta pelo Estado nos estabelecimentos de ensino e pela cultura moderna chamada por Nietzsche de “jornalística”, que era exaltada como a verdadeira cultura. Para compreender o que significa o termo “cultura jornalística”, é interessante apreciar criticamente os comentários de Jorge Larossa (2002, p. 38):

[...] representa a pseudocultura, a aceleração, a indisciplina intelectual, a superficialidade, a imaturidade, o espírito plebeu de divulgação. O jornalista é o que opina sobre tudo e sobre todos, o que fala de qualquer coisa, o que tem opiniões próprias, mas nada mais que opiniões, o que se instala.

O cenário cultural moderno é mostrado pelo filósofo como aquele que é contrário à própria humanidade. A cultura moderna é o âmbito que Nietzsche escolheu para constituir e empregar a sua crítica voraz e esmagadora a todo processo de formação dos educadores modernos. Esse processo é decorrente de uma educação que está totalmente desvinculada da verdadeira cultura. No texto *Crepúsculo dos Ídolos*, o filósofo faz a seguinte crítica e denúncia à educação e cultura modernas:

Não me cansei, de há dezessete anos a esta parte, de denunciar a influência perniciosa ao espírito exercida pela nossa hodierna actividade científica. O duro trabalho de hilotas a que, hoje, condena cada um a imensa extensão das ciências, é uma razão capital por que as naturezas mais plenas, mais ricas, mais profundamente constituídas, não encontram já educação e educadores em consonância com elas. *A nossa cultura padece, sobretudo do excesso de indolentes presunçosos e de humanidade fragmentárias; as nossas universidades são contra a sua vontade, autênticas estufas para este tipo de atrofia instintiva do espírito. E toda a Europa já disso tem uma noção – a grande política não engana ninguém... A Alemanha surge cada vez mais como planície da Europa.* (NIETZSCHE, 1985, p. 63, grifo nosso).

Considerações filosóficas sobre a concepção de educação autêntica de Friedrich Nietzsche

Nietzsche (2003) afirma categoricamente que a cultura e a educação modernas alemãs configuraram um tipo de ser humano atrofiado da sua dimensão instintiva, criadora da sua própria natureza, ou seja, o distanciou da força plástica que é, na realidade, o único poder que tem: o da criação. Ele esclarece que as universidades, os estabelecimentos de ensino da Alemanha Moderna, adestram seus discentes na medida em que tornam o seu poder de criação inábil, sem respaldo para sua existência.

A educação moderna, segundo Nietzsche, não capacita os homens para a vida. A educação dos ginásios e das universidades, por exemplo, se propõe tão somente em oferecer um adestramento utilitário, que consiste em fornecer uma capacitação que engendre funcionários para o Estado, mão de obra para o mercado e eruditos para as universidades. Ou seja, o processo de formação do educador, no interior destes estabelecimentos de ensino, está atrelado às necessidades políticas e econômicas do Estado e não à criação da vida.

A meta desses estabelecimentos de ensino é, conforme a compreensão nietzscheana, formar homens sem nenhuma habilidade para a leitura autêntica. A autenticidade da leitura consiste no ato de impregnar a força criadora dos textos, que não está ligada à compreensão usual, mas, ao contrário, é a leitura que não se conforma com as regras impostas, também vista como a leitura que só cabe àqueles que não veem outro sentido senão criar mediante ao distanciamento que dará à fala dos livros, como enfatiza o filósofo, no seu livro *Miscelânea de Opiniões e Sentenças*:

Os livros honestos tornam o leitor honesto, pelo menos no sentido que provocam nele o ódio e a repugnância, que ele esconde geralmente com sutil astúcia. Diante de um livro nos deixamos levar, qualquer que seja a moderação que mostremos diante dos homens. (NIETZSCHE, 2007, p. 68).

Os livros honestos não são produzidos pelos professores “indolentes e presunçosos” (NIETZSCHE, 1985a, p. 63), pois, de acordo com Nietzsche (2003, p. 126), estes são aqueles que só permitem aos alunos o ato de escutar, impelindo-os ao desprezo do ato do pensar e do fazer por desvinculá-los da sua dimensão criadora. Essa desvinculação entre o pensar e o fazer, proporcionada pelos educadores modernos aos discentes no processo educativo, é pertinente à postura assumida diante do Estado Moderno:

acomodação aos seus interesses particulares, que desemboca na servidão sem nenhuma reflexão crítica de suas ações pedagógicas.

Esses educadores se mantêm alheios à capacidade criadora dos seus discentes, já que as suas práticas educativas consistem numa apropriação dos livros de outrem de forma mecânica, pouco expressiva. Em sala de aula, esses professores servidores do Estado Moderno, em relação à leitura dos livros, assumem uma ação passiva, pois sua única tarefa é justamente ler e falar para aqueles que futuramente estarão inseridos nos próprios ginásios enquanto professores oficializados pelo Estado.

Denuncia o filósofo que essa prática em sala de aula, em que “[...] o professor lê enquanto fala” (NIETZSCHE, p. 2003, 126), fomenta um círculo vicioso no qual só o professor fala aos estudantes. Esses últimos, dessa forma, assumem uma postura conformista, já que apenas escutam os professores, sem interferirem com a sua força criadora nas leituras dos textos. Essa é condição primeira de uma formação alicerçada na ideia de rebanho, apenas rebanho, dos interesses particulares do Estado Moderno.

A honestidade do leitor, referida por Nietzsche (2007, p. 68), consiste justamente na criação de um pensamento decente, por se encontrar desvinculado do nanismo intelectual que, segundo Jorge Larrosa (2002, p. 37), consiste na consulta constante dos livros, se detendo apenas no ato de falar sobre os mesmos, sem, contudo, ter aprendido a dar-lhe uma nova visão, ou seja, é a postura assumida pelo leitor que não aprendeu a escutar o sentido mais profundo dos livros que lê, apenas fala e não escuta os livros.

O nanismo intelectual é promovido pelo “[...] excesso de indolentes presunçosos e de humanidade fragmentárias” (NIETZSCHE, 1985a, p. 63), que são os professores dos futuros educadores dos estabelecimentos e das universidades de ensino e que tornam os leitores desconhecedores da leitura autêntica e livre. Os estudantes, ou seja, os futuros educadores, deveriam aprender a “[...] não ficar limitados na literalidade dos textos” (LAROSSA, 2002, p.15), porque “a arte venerável” da leitura deve tornar os leitores “silenciosos e pausados”. Esse tipo de leitor não é alimentado nos estabelecimentos de ensino e nas universidades modernas alemãs.

O ensino superior na modernidade possibilitou um processo de formação em que os leitores não fomentaram em si mesmo a disponibilidade para a leitura lenta, profunda, aberta e delicada, sedimentando uma formação debilitada em sua estrutura. Por isso, Nietzsche faz a seguinte advertência sobre a produção literária do homem moderno:

Nossa arte literária degenerada, assim como a mania de nossos eruditos de produzir livros, cujo número toca o absurdo,

fazem ouvir o mesmo suspiro: Ah, se pudéssemos esquecer de nós mesmos! Mas não conseguem: a lembrança, que as montanhas de papel impresso derramadas sobre ela não apagam, diz ainda de vez em quando: “Tu és um homem de cultura degenerado! Nascestes para a cultura, mas foste educado pela incultura! Tu és um bárbaro impotente, escravo do dia, atado pela corrente do momento e faminto – eternamente faminto!”. (NIETZSCHE, 2003, p. 132).

É nesse contexto da “inculturação da cultura” que se desenvolve o conceito de formação ou *bildung* na perspectiva nietzschiana. Sendo assim, é interessante apresentar a análise de Jorge Larrosa (2002) sobre o assunto: a ideia de formação é oriunda das várias versões nietzschianas da frase de Píndaro e fazem parte do *corpus* nietzscheano. A primeira dessas versões se refere à crítica e ao combate de Nietzsche à cultura do historicismo, que promove tão somente uma reprodução dos pensamentos de outrem por parte dos educandos que se encontram nos estabelecimentos de ensino em buscar do saber. O historicismo imobiliza o poder da criação filosófica do educando:

Todos os jovens de “hoje” que se refugiam na “evidência” se esforçam zelosamente para reprimir e paralisar este estado natural, para desviá-lo e sufocá-lo: e o meio favorito é imobilizar o instinto filosófico natural por meio do que se chama de “cultura histórica” [historische Bildung]. (NIETZSCHE, 2003 p. 128).

Outra versão da compreensão de Nietzsche sobre o significado do termo formação é, segundo Jorge Larrosa (2002), proveniente da sua crítica direcionada à cultura e às instituições da Idade Moderna. Nessa versão, o filósofo compreende a cultura moderna como aquela que mortifica o autêntico espírito alemão. Nietzsche faz a seguinte apreciação crítica de cultura e educação modernas e sobre a sua verdadeira missão:

A todo o sistema de educação superior na Alemanha falta hoje o principal: o fim e os meios para o fim. Esqueceu-se que a educação, a formação (Bildung), é o fim – e não o Império -, e que para tal fim é necessário o educador – e não o professor gimnasial e os eruditos da universidade... São necessários educadores que, por seu turno, tenham sido educados, espíritos superiores e nobres, que, em cada momento, demonstram, pela palavra e pelo silêncio comprovaram, culturas maduras, doces – e não os pretensiosos eruditos que

o ginásio e a universidade hoje oferecem à juventude como “amas superiores”. Faltam os educadores, afora as exceções das exceções, falta a primeira condição da educação: daí a decadência da cultura alemã. (NIETZSCHE, 1985a, p. 65).

O filósofo denuncia a falta do educador autêntico, de espírito forte, pois, na realidade, não foi ainda formado. Precisa-se de uma nova educação e de uma nova cultura para que o mesmo venha a existir. A nova educação e a nova cultura só podem ser fomentadas a partir da luta contra a inculturação da cultura, ou seja, da luta contra as instituições modernas que não contemplam enquanto objetivo a criação do gênio e sua maturação, de sua obra em si, em torno de si. Na próxima seção iremos tratar do significado da noção de gênio, para Nietzsche, e a sua relação com o conceito de formação autêntica.

O conceito de gênio enquanto alicerce de todo processo da formação autêntica do educador

Nietzsche vê no processo educacional e cultural da modernidade o aniquilamento da natureza criadora do homem. A educação e a cultura modernas, como já foram discutidas anteriormente, obscureceram para o próprio homem o seu poder criador. É nessa medida que o autor percebe a necessidade urgente de criar uma nova proposta educacional, como também uma nova cultura e filosofia para, assim, fomentar as condições favoráveis à formulação de novos valores, de um novo tipo de homem afirmativo e autônomo, ou seja, criador de si mesmo, capaz de criticar o nivelamento e a padronização imposta pela sociedade moderna.

O objetivo principal de Nietzsche, de acordo com Rosa Dias (1991, p. 26) era, enquanto educador: “motivar os docentes a perceber de forma singular uma determinada ciência como também levá-los a criar uma humanidade rica e transbordante de vida”. Nietzsche (1985b p. 64) fez a seguinte ressalva dessa dimensão criadora do ser humano: “Criar é a grande libertação da dor e do alívio da vida”. Esse poder criador é o que possibilita ao homem criar sem interrupção o sentido da sua vida. Dessa forma, para que o ser educando saia da condição de discípulo para a condição de mestre de si mesmo, é imprescindível que a educação tenha como meta principal promover no educando o ímpeto de criação e, assim, libertá-lo da dor e do alívio da vida. O verdadeiro mestre, na perspectiva nietzschiana, portanto, é aquele que leva o educando a desenvolver a sua dimensão criadora.

Rosa Dias (1991, p. 81) esclarece que o significado do termo *gênio*, no âmbito da filosofia nietzschiana, deve ser compreendido como “[...] a grande natureza contemplativa armada para a criação eterna. A extensão da alma, a força da imaginação, a atividade do espírito, a abundância e as irregularidades das emoções”. É sensível a todas as formas da natureza. A sua constituição não depende da cultura, porém, está inserido nela, que tem como compromisso possibilitar que o caráter do gênio seja desdobrado em todas as suas perspectivas criativas.

O despertar desse caráter do gênio dos indivíduos está também relacionado ao afastamento da preguiça em que se encontram envoltos os homens. A preguiça é possibilitada pela dimensão cultural e educacional moderna. Nietzsche (2003), para esclarecer a acomodação do homem diante de sua própria vida, desenvolveu, no seu livro, a história de um viajante que, ao se deparar com outros homens, no decorrer de suas andanças, constata a presença da preguiça como uma atitude comum entre os homens, afirmando, categoricamente, que ela promove em todos os homens um comportamento de indiferença frente a si mesmos, à sociedade em que se encontram, e, conseqüentemente, ao ensino.

O processo do despertar do caráter do gênio está intrinsecamente relacionado às possibilidades criadas pela educação e formação do ser educador e ser educando no contexto de sua cultura. Para que cada indivíduo possa pensar na sua verdadeira emancipação, ou seja, na vivência mais íntegra de sua liberdade, fonte de criação de todos os sentidos de sua existência, é imprescindível, segundo Nietzsche, se desvencilhar da opinião corrente e do medo do interior de sua vida, pois, se permanecer na situação contrária, será sempre destituída de sentido, já que não está fundada nessa emancipação.

Afirma o filósofo: “Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu” (NIETZSCHE, 2003, p.140). A dimensão criadora do homem, mesmo não dependendo, para existir, da educação, da cultura e da filosofia, precisa ser, nessas dimensões do existir humano, possibilitada de forma concreta, através da instauração de um espaço fundamental para a sua mais pura vivência e expressão.

Dessa forma, a concepção de gênio em Nietzsche reflete a crítica contundente que faz ao sistema educacional moderno porque tinha como objetivo principal formar o homem teórico, ou seja, o homem que se deixa enlaçar pelo intelecto, instaurando a dicotomia entre vida e pensamento, corpo e inteligência. Segundo o filósofo, o conhecimento, na perspectiva

desse sistema, não estabelece uma ligação direta com a vida, não se coloca a serviço da criação de uma vida melhor, ao contrário, assume a função exclusivamente em torno de si mesmo, de criar mais saber, sem estabelecer uma conexão com o que isso possa significar para a vida.

Nietzsche, ao constatar essa grande deficiência do sistema educacional moderno, exorta todos os seres humanos envolvidos neste sistema a construir a sua existência, a se tornarem homens e não meramente intelectuais, mas, antes de qualquer coisa, a se tornarem homens superiores. Para ratificar as ideias desenvolvidas nesse parágrafo, é relevante verificar as afirmações de Rosa Dias a respeito da postura do filósofo enquanto educador:

Assim, avesso á erudição acadêmica, o jovem professor Nietzsche sonha com um ideal de educação que o estudo dos gregos pré-platônicos lhe revelara, *uma educação ancorada nas experiências da vida de cada indivíduo, em que “os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver”*. (DIAS, 1991, p. 32, grifo nosso).

No texto *Crepúsculos dos Ídolos*, Nietzsche (1985a), tendo ainda como pretensão tratar da natureza autêntica e libertadora do educador e do educando a partir do conceito de gênio, fez as seguintes ressalvas das três tarefas que devem ser cabíveis para todos os educadores: aprender a *ver, pensar, falar e escrever*. Todas as três tarefas estão diretamente relacionadas com a formação da cultura superior, ou seja, com a cultura que terá como proposta uma formação humanista na qual o homem criador seja a sua meta inabalável.

A primeira tarefa consiste em dirigir os olhos com calma, com paciência, deixando que o novo se aproxime para então adiar o juízo, ver o caso particular a partir de diversos ângulos diferentes entre si e, dessa forma, aprender a compreender na sua totalidade. Não repelir o novo, ficar tranquilo diante do mesmo. A segunda tarefa é aprender a pensar. Infelizmente, como ressalta o filósofo, nos estabelecimentos de ensino essa tarefa se encontra em desuso. Pensar significa aprender a não se acomodar à prisão e à rigidez; dessa forma, pensar é criar e deve ser uma das tarefas do educador. A terceira tarefa é aprender a falar e a escrever dentro da dimensão criadora, que faz dele um ser criativo, imaginativo.

O desenvolvimento dessas três tarefas dos educadores possibilita, na perspectiva do filósofo, a efetivação de uma formação libertadora, por

estar inserida no interior de um processo educacional libertador, que terá, como consequência, a prática em sala de aula respaldada no incentivo contínuo, por parte dos educadores, à dimensão criadora de seus respectivos educandos em decorrência da vivência dessa dimensão criadora no processo de sua formação.

O professor que tiver uma formação em que aprenda a dirigir os olhos com calma, que aprenda a pensar, a falar e escrever poderá, certamente, proporcionar aos seus educandos uma formação que terá como objetivo o desenvolvimento da sua força criadora, da força de criação do sentido de sua própria existência, tornando-os mestres, criadores de valores, dos significados das suas próprias vidas.

A formação autêntica do educador fundamentada na concepção de gênio terá que ser construída mediante ações inovadoras. Estas ações, segundo o filósofo, deverão ser efetivadas no processo educativo e são as seguintes: a) mostrar aos educandos que a vida não se distancia da ciência (é a postura de sua época que separava a vida da ciência); b) levar os educandos à conscientização de que a sua existência depende exclusivamente de seu poder criador, o qual independe de qualquer educação e cultura, mas que precisa ser dado o espaço, nessas dimensões humanas, para as suas verdadeiras manifestações criativas; c) impelir os educandos ao encontro consigo mesmo; d) possibilitar aos educandos a desenvolver o poder de crítica da educação e formação de seu tempo; e) fazer com que os educandos deixem de tomar a forma da submissão para tornarem-se criadores de todos os valores que dão o verdadeiro significado de sua vida.

A manifestação dessas ações inovadoras foi vislumbrada por Nietzsche através do véis da arte, considerada, a seu ver, como o único caminho a ser trilhado para que ocorra a emancipação do indivíduo. É no âmbito da arte que o homem entra em contato com a sua força criadora, justamente porque o artista, segundo o filósofo, assume as seguintes posturas:

Somente os artistas detestam este andar negligente, com passos contados, com modos emprestados e opiniões postíças, e revelam o segredo, a má-consciência de cada um, o princípio segundo o qual todo o homem é um milagre irrepetível; somente eles se atrevem nos mostrar o homem tal como ele propriamente é e tal como ele é único e original em cada movimento dos seus músculos, e mais ainda, que é belo e digno de consideração segundo a estreita coerência da sua unicidade, que ele é novo e incrível como todas as obras da natureza e maneira nenhuma tedioso. (NIETZSCHE, 2003, p.138-139)

Considerações finais

O projeto educacional proposto por Nietzsche consiste numa denúncia da falta do educador autêntico, de espírito forte. O filósofo defende a ideia de que se precisa formatar uma nova educação, uma nova cultura, para que o mesmo venha a existir. A possibilidade da existência desse educador autêntico está intrinsecamente relacionada à crítica a toda educação, cultura e filosofia moderna. E é justamente nesse espaço de contestação do projeto civilizatório da modernidade que o filósofo apresenta a problematização acerca da formação autêntica do educador, mediante três conceitos fundamentais: cultura, educação e gênio.

Tratar desses conceitos pelo viés da crítica ao mundo moderno, possibilitou a Nietzsche fomentar uma nova concepção de formação do educador, alicerçada na sua natureza criadora, criativa, libertadora. Essa formação está intrinsecamente relacionada à estruturação de um novo projeto civilizatório que não enclausura a natureza instintiva, criadora, do homem no mundo. Esse cerceamento da dimensão criadora do homem fez parte do projeto civilizatório do mundo moderno.

A postura assumida pelo filósofo, frente à construção da autêntica formação do educador, suscitou uma reflexão crítica sobre a formação dos educadores no contexto da contemporaneidade, pois é imprescindível, à luz do pensamento de Nietzsche, perceber que todo curso de formação do ser educador deve ter como foco possibilitar, a todos educandos que estão envolvidos nesse processo, uma educação libertadora que os conduza a entrar em contato com a sua condição natural de ser criador de si mesmo, pois se o ensino não vivifica essa dimensão no espaço do saber, esmorece essa atividade criadora. Logo, essa postura impeditiva deve ser rejeitada pelos indivíduos que se encontram no processo educacional contemporâneo.

Esse pensamento pode se tornar um instrumento de trabalho essencial, porque remete também a uma reflexão crítica sobre o significado do que é verdadeiramente educar e ser educado, como também saber que se, atualmente, os estabelecimentos de ensino, em todos os seus níveis, tem como meta impelir que cada indivíduo inserido no seu interior venha a desenvolver, por si próprio, a capacidade de crítica pessoal ininterrupta, de aprender a ver, pensar, falar e escrever no âmbito de sua natureza criadora. Ou seja, verificar se o espaço educacional, no contexto atual, com as suas respectivas práticas educativas, está meramente atendendo a uma formação que simplesmente encontra-se atrelada exclusivamente às ne-

cessidades do mercado de trabalho ou se estamos facilitando, no decorrer dessa formação, o processo de humanização e emancipação dos nossos educandos e, conseqüentemente, dos futuros educadores das instituições de ensino.

Referências

DIAS, Rosa M. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Scipione, 1991. (Mestres da Educação, v. 20)

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Pensadores & Educação, v. 2)

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. Apresentação. In: **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. (Coleção Teologia e Ciências Humanas, v. 11)

NIETZSCHE, F. W. **Miscelânea de opiniões e sentenças**. Tradução de Antonio Carlos Braga & Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2007. (Coleção Grandes Obras de Pensamento Universal, v. 84)

_____. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. (Coleção Teologia e Ciências Humanas, v. 11)

_____. **Ecce homo: como alguém se torna o que é**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. Tradução de Artur Morão. São Paulo: Edições 70, 1985a. (Textos Filosóficos, v. 3)

_____. **Assim falava Zaratustra**. Tradução de Eduardo Nunes Fonseca. São Paulo: Hemus, 1985b.

_____. **Obras Incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores)

_____. Considerações extemporâneas. In: **Obras Incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores)

EMÍLIA X EMÍLIO – PARA ALÉM DOS HOMÔNIMOS: O PRÓXIMO E O DISTANTE DOS SUJEITOS SOCIAIS EM ROUSSEAU E MONTEIRO LOBATO

Edinaura Almeida de Araújo

Para além dos homônimos é uma discussão que busca compreender alguns aspectos da ação pedagógica sistemática e defendida por Rousseau e Monteiro Lobato, que numa observação superficial e rápida sugere a existência de sujeitos completamente diferentes, com ações resultantes de contextos políticos socioeconômicos e culturais também diferentes. Contudo, ao buscar compreender suas temáticas vamos encontrar aspectos semelhantes concernentes à prática educativa. E as diferenças existentes na ação pedagógica, de um, são percebidas e compreendidas como complemento da ação ou forma de aplicar as práticas do outro.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) publicou obras importantes, ensaios filosóficos e tratados educacionais, dentre estes *Emílio ou da educação*. Apresentado como um manifesto educacional explicitando o processo de formação do homem, *Emílio*, escrito de 1757 a 1762, inicialmente foi idealizado como um tratado impessoal integrando-se ao contrato social com proposta de educar o homem ideal. Durante sua redação, Rousseau identifica-se com o preceptor e cria o aluno imaginário, Emílio, talvez para completar sua tarefa, como ele coloca: “sem condições de cumprir a tarefa mais útil, ousarei pelo menos ousar a mais fácil. A exemplo de muitos outros não porei mãos à obra, mas a pluma e em lugar de fazer o que se deve empenhar-me-ei em dizê-lo” (ROUSSEAU, 1999, p. 27).

Monteiro Lobato foi um homem perseguido pela ideia de progresso e desenvolvimento econômico de seu país. Descendente de famílias abastarda, viveu os prazeres de uma infância saudável na fazenda dos avós, estudando em ótimas escolas, e, como profissional, exerceu cargos importantes da administração pública. Era formado em Direito por influência da família, mas, na verdade, sua paixão sempre foi a literatura e as artes. Mesmo cursando Direito, não abandonou seus ideais e sua paixão, iniciando sua carreira literária nos colégios e faculdades, onde estudou escrevendo para os jornais dos grêmios estudantis. Sua luta pela implantação da Companhia de Petróleo do Brasil e extração dessa riqueza foi menosprezada pelas autoridades da época, que atendiam a interesses internacionais, o que

o levou a fazer severas críticas, e o que lhe rendeu perseguição e prisão (ROCHA, 1981).

Desiludido com a política econômica de seu país, Lobato dedicase, então, com todo empenho, à literatura infantil. Em uma de suas entrevistas, relata que prefere escrever para crianças. Criou personagens e histórias infantis que marcaram toda uma geração, retratando o homem brasileiro a exemplo do Jeca-Tatu, retratando o mundo de sonhos e fantasias das crianças.

Rousseau e Lobato viveram em épocas diferentes e suas obras resultam de conflitos e esperanças. Criaram personagens através dos quais puderam dizer o que queriam. Um conservador; outro, inovador, cada um a seu modo a serviço da educação com objetivos específicos. Um fez de Emílio seu ideal de homem, o outro fez de Emília seu ideal de liberdade. Assim, para compreensão dessa análise, as figuras centrais serão: Emílio, o aluno imaginário de Rousseau, criado para idealizar o seu tratado sobre educação, através do qual ele descreverá cada passo da instrução considerada por ele essencial à formação do homem, e Emília, a boneca falante e criativa de Monteiro Lobato.

O Emílio de Rousseau é um órfão rico, herdeiro de poder, e sua educação objetiva formar um homem livre, autônomo e preparado para enfrentar as situações constrangedoras e conflituosas da vida; um homem integrado à sociedade, o homem ideal para o Estado emergente. O preceptor considerará sua educação natural, moral, física, social e intelectual. Para a realização dessa tarefa educativa, o ambiente escolhido como propício será o campo. Tal escolha ele justifica no livro I do *Emílio*:

As cidades são o abismo da espécie humana. Ao cabo de algumas gerações, as raças morrem ou degeneram. É preciso renová-las e é sempre o campo que traz essa renovação. Enviai, pois, vossos filhos para que sempre renovem, pois assim dizer, a si mesmos retomem nos campos o vigor que se perde no ar insalubre dos lugares povoados. (ROUSSEAU, 2002, p. 41).

A preferência de Rousseau pelo campo justifica-se pelo fato dele querer formar um homem livre. Na opinião dele, os homens devem espalhar-se pela terra, pois as aglomerações só facilitam a corrupção.

A Emília de Lobato é a famosa boneca de pano que fala e age com desenvoltura; é uma das principais personagens do *Sítio do Pica-Pau-Amarelo* que, além de boneca, diz tudo o que pensa. Outras figuras compõem

o mundo imaginário de Lobato, como: o Visconde de Sabugosa, o curioso que adora os livros; Dona Benta, a adulta que respeita a imaginação criadora das crianças e admite as novidades que vão modificando o mundo; Tia Nastácia, a adulta “sem cultura” que vê o mal em tudo que desconhece; Narizinho e Pedrinho são as crianças abertas a tudo, buscam a felicidade e vivem confrontando suas experiências com os ensinamentos dos mais velhos.

É esse o mundo de Emília, o Sítio do Pica-Pau-Amarelo, também o campo, entretanto, diferentemente de Emílio, ela terá o convívio de amigos, e liberdade para agir criar e contestar. A reflexão sobre esses universos imaginários dos autores e seus personagens nos trará à luz questões importantes como: Para que educar? Como educar? O que há de semelhante e diferente na forma de conceber a educação dos dois autores? O que Lobato apreendeu de Emílio para Emília, e o que fez questão de contradizer? São muitas questões aguçando nosso espírito curioso e contestador.

Não há uma intenção em responder essas indagações seguindo uma ordem ou apreendendo-as como método, isso não seria coerente uma vez que se trata de propostas para a ação pedagógica. Não haverá sistematização dos dados; mas, a partir da reflexão e confrontação das ações, buscaremos compreender o próximo e o distante dos sujeitos sociais desse universo criado por Rousseau e Monteiro Lobato, que poderíamos chamar de mundo fantástico e mágico da ação pedagógica, mas esse mundo não é simplesmente mágico e imaginário: ele torna-se real e atual à medida que encontramos nele algo de significativo para o processo educativo de crianças e adolescentes.

Na busca de traçar analogias da temática de Rousseau e Lobato, observamos primeiramente o ambiente escolhido por ambos como espaço propício para o desenvolvimento dos seus personagens, e o ideal da educação do homem para a vida: a liberdade. Rousseau decide que Emílio será educado no campo, longe dos horrores de uma sociedade corrompida pelo luxo, egoísmo e ambição. Sua teoria de que “o homem nasce bom e a sociedade o corrompe” justifica essa escolha, contudo, é importante ressaltar que seu tratado era direcionado as elites da época.

Na percepção de Ponce (1989, p. 1360), “Para ser coerente com as idéias da classe que representava, Rousseau não se incomodava com a educação das massas, e sim apenas com a educação de um indivíduo suficientemente abastado para permitir-se ao luxo de contratar um preceptor”. A crítica de Ponce é pertinente na perspectiva atual, mas lembramos que Rousseau escreveu seu tratado para uma época específica, iluminada. Emí-

lio será seu único aluno rico e saudável, apto a aprender os ensinamentos. Essa escolha ele justifica no livro I. Para ele, “Se é preciso escolher com tanta atenção o preceptor, é permitido a este escolher o seu aluno, sobretudo quando se trata de um modelo a propor” (ROUSSEAU, 1999, p. 29).

A educação proposta seria destinada às camadas ricas e a crianças saudáveis, as crianças doentes, segundo o autor citado, não teriam a mesma facilidade para captar os ensinamentos e desenvolverem-se, entendendo também como desnecessária a educação ao pobre, uma vez que sua própria condição proporciona o aprendizado que lhe é necessário. Boto (1996, p. 52), refletindo sobre a educação das luzes, destaca o pensamento enciclopedista de que “Poderia ser perigoso o povo instruir-se já que dessa maneira, ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais. O aprendizado, da leitura e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social trazendo-lhes desejos inusitados de mudanças”.

Nessa perspectiva, compreender a preocupação dos filósofos iluministas em estender a instrução para as camadas populares implica também compreender as suas propostas que vislumbram a necessidade de diversificação dos estudos de acordo com a classe a que pertencia o indivíduo. Concepção contrária teve Lobato ao produzir, em 1921, *Narizinho Arrebitado*, introduzindo, no mercado de livros didáticos brasileiros, um livro totalmente diferente para o uso das escolas primárias, denotando sua preocupação com a educação de massas. Claro que entendemos que são contextos totalmente diferentes, mas o que nos chama a atenção é a forma de um e do outro autor conceber a educação (ROCHA, 1981).

No pensamento pedagógico iluminista, o ato educativo é focado numa perspectiva abrangente, intelectual, social e política, propondo medidas necessárias às reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado, e essa forma de entender educação é uma preocupação com o ato pedagógico que será repensado no sentido de uma abordagem teórico e metodológica que acenam para uma nova atmosfera, criando novos modelos para uma educação com abrangências políticas e sociais, respondendo os anseios iluministas. E Rousseau, com sua obra, *Emílio ou da educação*, traz a compreensão de uma educação que se realiza em varias etapas, respeitando cada fase da idade. Na opinião de Manacorda (1921, p. 242):

Sem dúvida Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, principalmente a que chamarei de “antropológica”, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem “epistemológica”,

centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o “do lado da criança”, considerada não somente como homem “*in fiere*”, mas propriamente como criança, ser perfeito em si.

A preocupação de Rousseau com a formação do homem livre e preparado para as adversidades da vida, e acima de tudo moral, leva-o a pensar essa educação do homem a partir do nascimento, e leva-o à defesa também de uma educação que sirva ao bem estar da sociedade. Aqui abro um parêntese para lembrar de um dos personagens de Lobato que serviu para denunciar o descaso com o homem do campo e com sua saúde física e consequentemente intelectual, o Jeca-Tatu; criação que lhe rendeu severas críticas. Rousseau optou por educar um homem saudável, o Emílio, ele não quer um aluno doente, inútil com um corpo que atrapalhe a educação da alma, um ser totalmente contrário do Jeca-Tatu.

Na primeira parte do livro Emílio, o autor traçará as diretrizes de uma educação para a formação desse homem, trata da importância da idade da natureza, menciona a mãe na vida da criança, a família como preceptora da educação, questiona a interferência psicológica e social do meio e assim descreverá os passos da criança até os 12 anos quando começa a educação no Livro II e continuará até o livro V na busca da formação desse indivíduo. Na definição de Boto;

Emílio é o fruto da sociedade civil; deverá atuar em meio à corrupção e, no entanto, apresenta-se como o representante da espécie em seu potencial de virtude. Educação capaz de driblar a própria ordem pública, a pedagogia do *Emílio* é o ensaio fundante que corrobora o intenso papel ocupado pelo ato de educar no imaginário social do Século das Luzes. Trata-se ainda de um recorte individual de um corpo teórico com pretensão de rigor científico, mas pode-se já nele entrever a correlação desse universo mental quanto ao pensamento de transformação na e pela educação. (BOTO, 1996, p. 32).

Percebe-se que, o Emílio aprenderá os ensinamentos direcionados ou proporcionados através da experimentação que, priorizada por Rousseau, terá uma formação moral que lhe servirá de suporte perante as adversidades.

Até agora tentamos uma compreensão da ação educativa, e uma pergunta circunda essa temática. E Monteiro Lobato, com sua Emília, que tem a ver com tudo? Em algumas das obras de Lobato observadas, princi-

palmente a literatura infantil, ele não menciona a pedagogia de Rousseau, mas há algo de Emílio em Emília, talvez às avessas, que não nos escapa a compreensão. Lobato foi um homem que teve acesso a leitura de grandes clássicos e era um apaixonado pela literatura.

Como já citamos, através de um único personagem – Emílio – Rousseau mostrou todas as fases do desenvolvimento do homem. Homem “livre” que tinha todos os seus passos seguidos por um preceptor, todas as suas ações exprimem apenas o condicionamento. Já com Lobato, vamos encontrar nos seus personagens os Emílios. Ou melhor, os pressupostos pedagógicos de Rousseau serão demonstrados através do convívio dos personagens no contexto do Sítio do Pica-pau-Amarelo, ora condizente, ora contrariando as premissas rousseauianas.

É através das ações de cada personagem que iremos detectar as semelhanças e diferenças entre os dois autores. Em Lobato, todos os personagens são envolvidos nas histórias, para as quais não parece haver limites no que se referem à fantasia e à imaginação. Enquanto Emílio, aluno imaginário, saudável, perfeito e rico tem um preceptor para segui-lo e orientar e determinar suas ações e até suas falas, Emília, a boneca de pano, desajeitada, feita por Tia Nastácia que não precisou da cultura das luzes para fazê-lo, é a companheira inseparável de Narizinho. A menina de nariz arrebitado, juntas em todos os momentos; a boneca é carregada para lá e para cá por Narizinho na tranquilidade reinante naquele sítio.

O contato com a natureza e seus habitantes alimenta a fértil imaginação da menina e, numa dessas tardes em que, sonolenta, Narizinho deita às margens do Ribeirão, sonha, e sua imaginação leva-a ao reino das Águas Claras: um reino no fundo do mar; uma perfeição do mundo submarino. Uma experiência inesquecível onde Narizinho conhece o príncipe Escamado, o doutor Caramujo e demais habitantes do reino. É durante esta visita que Emília engoliu a pílula falante receitada pelo doutor Caramujo e começou a falar tudo o que pensava e do jeito que queria; não havia regras nem limites. Seria esse ato a autonomia? Seria Narizinho sua possível preceptora? Não. Narizinho percebeu logo que Emília era de gênio teimoso, asneirente por natureza, pensando a respeito de tudo de um modo especial, todo seu. Ao observar isso, nos primeiros momentos, Narizinho pensa: “É melhor que seja assim, as idéias da vovó e de tia Nastácia a respeito de tudo são tão sabidas que a gente já as adivinha antes que elas abram a boca. As idéias da Emília hão de ser sempre novidades” (LOBATO, 1987, p. 20).

Emília é o espírito livre, tal como Rousseau preconizava, mas que Lobato o idealizou. Reformulando a pedagogia de sua época, afastando o

misticismo, superstições e fantasia mórbida que acalentou o pensamento brasileiro durante séculos. Através das travessuras de Emília, Lobato conseguiu mostrar que a inteligência, quando bem aplicada, vence a força bruta; também para Rousseau, a força do homem provém do uso da razão. Ele defende que o homem não deve exercitar apenas as forças, mas sim exercitar todos os sentidos que os dirigem. Qualquer plano bem executado, segundo Lobato, vale muito mais que a força.

A pedagogia lobatiana, representada na figura livre de Emília, incomodou pedagogos da época; seu estilo franco e até inconveniente escandalizava as concepções conservadoras. As ideias avançadas de Lobato, criando um mundo de faz de conta, onde as fronteiras no sonho não tinham limites, era mesmo uma afronta às concepções da época. Contrariando as concepções rousseauianas, que veem o mundo real com limites e o mundo imaginário como infinito, e, segundo ele, já que não podemos ampliar o primeiro, reduzimos o segundo; pois é justamente da diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam realmente infelizes.

Rousseau é contra as fábulas para crianças. Segundo ele, (1999, p. 127) “os seus significados não são compreendido por elas e o ensinamento moral delas não é assimilado pela criança”. Como pode as fábulas ensinarem princípios morais se nelas existem muitas mentiras? Emílio jamais aprenderá com as fábulas, nem mesmo as de La Fontaine.

Lobato, pelo contrario, dedica muita atenção às fábulas. No episódio Emília e La Fontaine o mesmo menino invisível leva Emília e seus amigos para o país das fábulas e lá conhecem o senhor de La Fontaine e dele ouvem um desabafo ao ser elogiado por Emília e Pedrinho: “Como bom escritor fico bastante contente com a sua opinião, Pedrinho, porque muitos inimigos em França me atacam dizendo justamente o contrário” (LOBATO, 1987, p. 139).

O desabafo crítico do fabulista é o espírito crítico de Lobato que vê nas fábulas uma possibilidade de aprendizagem. Na sua preocupação com as crianças, Lobato não menospreza as fábulas. Reveste-as e recria-as, adaptando-as para o folclore brasileiro. Recria a literatura infantil, as fábulas, mesmo nas questões da moralidade, revê e critica os valores. A instrução é presente nos seus livros que poderiam ser chamados de paradidáticos, pois recriam os ambientes escolares com: *Geografia de Dona Benta*; *Aritmética da Emília*; *Emília no país da gramática*; *A chave do tamanho* e muitos outros que apresentam Emília como a “dadora de ideias”, e apresenta também, e principalmente, tendências como: divertimento, formação e reflexão. Em suas obras, apresenta as aventuras com aspectos educativos

marcantes, e através deles, os valores éticos, espirituais, de comportamento e de cultura, vão se instalando.

Através do personagem de Dona Benta, Lobato vai colocando como ensinar as crianças todos esses conceitos. Para ensinar Geografia, por exemplo, ele não usou o método “perverso”, de Rousseau (1999, p. 226), que levam Emílio para um passeio e fingem estar perdidos, ofegante, com muita fome, Emílio consegue a localização geográfica de sua casa. O ensinamento pode ser válido, porém, mais prazeroso é aprender através das histórias de Dona Benta, embalando sonhos e fantasias nas viagens imaginárias pelo globo terrestre, mesmo quando é contestada por Emília, inquieta e sempre com uma pergunta para fazer e até se contrapor e questionar o que houve, reinventando para aprender.

Emília é uma figura marcante por sua inventividade e independência, é ela quem dá as ideias para recriar e fantasiar as histórias de Dona Benta, não tem medo de nada nem de ninguém, não gosta de leis nem regras, nem gramática, o exemplo da recusa pelo rigor gramatical são as palavras que ela troca como: beliscão por liscabão, caramujo por cara de coruja, e outras mais. Nada o fazia mudar essa maneira de falar trocando letras e sílabas, Narizinho insistiu em corrigi-la até convencer-se que, com o tempo, ela se corrigiria. Rousseau defendia essa ideia para seu Emílio (Livro I; p. 59) e dizia: “É de um pedantismo insuportável, uma das preocupações das mais supérfluas empenhamo-nos em corrigir nas crianças todos esses errinhos contra o bom uso que com o tempo nunca deixam de ser corrigidas por elas mesmas”.

Já Lobato transporta sua inquietude com os rigores gramaticais para o livro Emília no país da gramática. Alguns estudiosos de Lobato afirmam que esse livro foi a sua vingança por ter sido reprovado em sua prova de português aos quatorze anos de idade. O livro *A gramática da Emília* inicia-se com Pedrinho relutando em ter aulas de português com Dona Benta durante as férias.

À medida que Dona Benta vai mostrando o mundo das palavras e dos signos; ele vai se encontrando e se interessando. A verdade é que Dona Benta (LOBATO, 1987) transforma o mundo das palavras com beleza e fantasia, ao contrário dos gramáticos sempre apegados às tradições. Um exemplo dessa aversão ao tradicional nota-se no episódio em que Emília liberta o neologismo e o manda formar novas palavras, é o Lobato irreverente, através de *Emília no País da Gramática* nota-se a fusão de palavras e coisas.

Emília é o desafio à liberdade, representa a fantasia maravilhosa e onipotente de toda criança; ela anima qualquer coisa, qualquer objeto, dá vida a seres inanimados. Ela supera a dependência, seu mundo é um mundo no qual tudo pode e faz de tudo, ela domina seu mundo com criatividade e astúcia. Em suas atitudes emancipadas de inventar, reivindicar e até protestar ela não está menosprezando as outras crianças, Narizinho e Pedrinho, na verdade, ela conduz o espírito crítico delas. Isso se configura como solidariedade.

Por representar a relação da criança com o milagre subitamente real, Emília precisa, portanto, de algo esplêndido e mágico, como fruto de poder agir e aprender. Lobato não limita a liberdade quando Emília resolve procurar a casa das chaves para resolver o problema da guerra (LOBATO, 1986, p. 9). Emília jura consigo mesma que dará cabo da guerra e cumpriu o juramento, mas por um triz não acabou também com a humanidade”. No risco que corre há um aprendizado e há uma compensação, o poder agir. Quanto ao risco Rousseau (1992, p. 48) diz, o seguinte “a liberdade que concedo ao meu aluno compensa-o amplamente dos leves incômodos a que deixo exposto”. Nesse sentido, a liberdade está associada não só ao poder agir, mas para, Rousseau, é uma compensação pelos perigos que a liberdade também pode causar. Para o autor citado, o princípio de toda autonomia reside nas regras da educação. Emílio será autônomo, não imitará o mestre nem ninguém, ele descobrirá as virtudes boas e não as virtudes por imitação (ROUSSEAU, p. 108), “as ações moralmente boas são feitas como boas e não porque outros fazem”.

Ser autônomo é sinônimo de discernimento, é a capacidade de Emílio para distinguir o bem e o mal, o justo e o injusto, desenvolver a inteligência e a capacidade de produzir. Ao preparar a educação intelectual de Emílio, Rousseau não o poupará dos pavores nem das dores; o sofrimento resultará em aprendizado, respeitando sua liberdade de errar proporcionará seu crescimento sem medo. Como ressalta o autor citado (op. cit. p. 75): “Tua liberdade, teu poder só vão até onde vão tuas forças naturais e não além: todo o resto não passa de escravidão de ilusão de prestígio”. O homem submisso tem vontade sem liberdade, a sua liberdade consiste em fazer o que lhe agrada, mas do que só fazer o que pode.

Para Kant, ser livre é ser responsável pelas suas ações, a liberdade kantiana implica poder dizer não, e agir de acordo com os princípios morais resultando em ações benéficas a todos. O homem deve agir moralmente, e para agir moralmente ele deve agir com a razão, pois segundo

Kant (1999, p. 13), “o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que depois que se acostuma a ela por longo tempo a ela tudo sacrifica”.

Neste sentido, o agir com autonomia requer cuidados e disciplina desde cedo, pois não recorrendo à disciplina desde cedo será muito difícil mudar o homem. A razão é necessária ao homem. Diferentemente dos animais ele não tem instinto, é preciso formar sua conduta. A criança é livre, mas ser livre é ser responsável pelas suas ações e como criança não tem a capacidade de por si só formá-la requer o cuidado dos adultos até adquiri-la. Na concepção de Rousseau a única maneira de formar um homem moral é “a liberdade bem regrada”. No livro III de seu tratado, o autor dedica-se a preparação de Emílio para ser autônomo e capaz de dominar os conceitos teóricos, tendo suas capacidades coordenadas e limitadas por forças físicas e espirituais.

Lobato concebeu Emília autônoma desde o início. Ela toma decisões importantes, interfere e interage no convívio e na vida de todos no sítio. Através de Emília, Lobato equilibra diversão e instrução, no mundo de renações que ela vive entre aventuras e descobertas, implementam-se valores de vida e moral, coloca-se a experiência como fundamental ao aprendizado, tal como Rousseau que valoriza a experiência e o fazer para aprender.

Encontramos semelhanças entre os dois autores como foi colocado no início desse texto, Lobato ora se aproxima, ora se distancia das máximas educativas e morais de Rousseau. O que Lobato aprendeu de Rousseau? Será que aprendeu? Com o intuito de melhor compreender as semelhanças e diferenças, pontuamos mais algumas características da educação do Emílio ou do homem moral via Rousseau e também de Emília via Lobato. Emílio aprenderá pela observação e experimentação, educado no espírito das máximas “iluminadas”, é pensativo e não questionador, é humilde e não se expõe. Emília aprenderá pela observação e prática também, no entanto, é questionadora e inventiva.

No livro IV do tratado de Educação, Rousseau ocupa-se da formação moral de “seu Emílio”, e essa formação se dá através do desenvolvimento de certos sentimentos. A formação moral se dá quando o indivíduo consegue se colocar no lugar do outro. Através de algumas máximas, ele prepara Emílio para viver em sociedade, desenvolvendo a compaixão, afetividade e piedade.

Lobato implementou essas máximas através não só de Emília, mas também dos demais personagens do sítio (talvez como forma de mostrar que o homem moral vive em grupo e sabe ser moral nesse convívio), o

sítio (campo) é o cenário das atividades pedagógicas, porém, como já mencionado, ele não isolou Emília. Ela terá o convívio de Narizinho, Pedrinho, tia Nastácia, Barnabé, Visconde de Sabugosa, Dona Benta e uma infinidade de seres do reino animal, das fabulas, da mitologia grega, reinos encantados, seres das florestas e outros. Assim Lobato comunga das ideias de Rousseau a exemplo do incentivo à observação, experimentação e criatividade, valorizando a coragem a solidariedade a moral. Mas, em desacordo com a forma de conceber a liberdade, como formar indivíduos autônomos e outros.

Rousseau isolou Emílio, seu contato será apenas com o preceptor, sua instrução não terá constatação, tudo que o preceptor falar sobre a vida o mundo animal, social, político e emocional do homem será lei. Emílio jamais contestará uma instrução ou ideia de Rousseau. Emília, ao contrário será a contestadora.

Referências

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.

LOBATO, Monteiro. **A Chave do Tamanho**. Obras selecionadas para o programa- salas de leituras. MEC-FAE-Ed. Brasiliense. São Paulo. 29 ed. 1986.

_____. **Emília no país da gramática**. Obras selecionadas para o programa- salas de leitura. São Paulo: MEC-FAE-Ed; Brasiliense, 1991.

_____. **O Pica pau Amarelo**. Obras selecionadas para o programa- salas de leitura. 26. ed. São Paulo: MEC-FAE-Ed; Brasiliense, 1991.

_____. **Reinações de Narizinho**. Obras selecionadas para o programa- salas de leitura. 46. ed. São Paulo: MEC-FAE-Ed; Brasiliense, 1991.

_____. **Aritmética da Emília**. Obras selecionadas para o programa- salas de leitura. São Paulo: MEC-FAE-Ed; Brasiliense, 1991.

_____. **Geografia de D. Benta**. Obras selecionadas para o programa- salas de leitura. São Paulo: MEC-FAE-Ed; Brasiliense, 1991.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 5. ed. São Paulo: UNIMEP, 2006. 207 p.

MARTINEZ, Paulo. **Monteiro Lobato**: por Paulo Martinez. São Paulo: Ícono, 2000. (Série Pensamento Americano).

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3 ed. tradução de Gorete no La Mônaco São Paulo: Autores Associados, 1992. (Coleção Contemporânea. Série Memória da Educação).

PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

ROCHA, Ruth. **Monteiro Lobato/biografia** por Ruth Rocha; panorama da época por Ricardo Maranhão; seleção de textos, contextualizações, notas cronologias, características e cronologias por Mariza Lajota. São Paulo: Abril Educação, 1981. (Literatura Comentada).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreiro. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TERCEIRA PARTE:

FILOSOFIA E LINGUAGEM

DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA À FILOSOFIA DA LINGUAGEM: INTRODUÇÃO À ORIGEM DAS LÍNGUAS EM ROUSSEAU

Manoel Dionizio Neto

As reflexões que faremos aqui começam por nos situar diante do que ficou na história da filosofia como manifestações do pensamento de Górgias e Protágoras. Para o primeiro destes, nada podemos conhecer; para o outro, tudo podemos enquanto capazes que somos para colocarmos todas as coisas sob a nossa medida. Assim pensaram esses filósofos que passaram à história da filosofia como os mais destacados entre os sofistas, conforme foram compreendidos aqueles que apareceram em Atenas da época de Péricles, vindo de diferentes regiões da Grécia para buscar a sobrevivência na mais destacada das Cidades-Estados em termos de civilização. Enfim, tratava-se de uma democracia que, pela primeira vez na história da humanidade, surge suplantando a tirania já bastante conhecida.

Falamos aqui da democracia de Atenas, quando lembramos os sofistas. É destes que partimos para falarmos do entendimento de Górgias e Protágoras sobre a possibilidade de conhecer ou não. Trata-se desta possibilidade negada e afirmada na ordem do discurso que traz para a discussão a questão do conhecimento. Esta possibilidade que, para Górgias, não seria possível, e que, para Protágoras nada mais seria do que a manifestação da capacidade humana de nomear as coisas conforme pode o ser humano medir. Dizendo com outras palavras, não podemos conhecer nada, segundo Górgias, porque nada existe. E se partirmos do entendimento de que algo possa existir, certificamo-nos logo depois que este algo não poderá ser conhecido; e mesmo que possa ser conhecido, não podemos repassar o que sabemos dele para outrem.

Mas Protágoras pensa diferente. Ou melhor: refere-se de modo diferente ao conhecimento, negando, por sua vez, a objetividade dele. Pois, segundo ele, “O homem é a medida de todas as coisas: das que são, enquanto são, e das que não são, enquanto não são”. Assim sendo, é inerente ao ser humano a capacidade de medir todas as coisas, mesmo considerando-se dentre estas as que ainda não são. Refere-se, deste modo, a uma possibilidade extraordinária de conhecimento por parte do homem. Não estaria, então, Protágoras se contrapondo a Górgias, seu contemporâneo?

A pergunta que se faz a partir do que sabemos das afirmações de Górgias e Protágoras é a que busca saber da aproximação ou distância entre os pensamentos destes sofistas, quando a questão posta diz respeito ao conhecimento. A aproximação diz respeito à subjetividade humana em relação ao conhecimento, enquanto a diferença está na forma pela qual ambos pensam essa subjetividade. Isto significa que, para eles, o conhecimento está situado nos limites do humano, de modo que podemos conhecer somente o que está ao alcance dessa subjetividade. Fundam-se assim, com esse entendimento, o subjetivismo e o relativismo. Hoje estamos certos de haver muito de subjetivo no que conhecemos, assim como há muitas certezas que não passam de verdades relativas. Não está nisto uma verdade que foge do relativismo, negando-se ser limitada ao sujeito que afirma?

Ao invés de responder esta questão, socraticamente falando, perguntamos pelo que tem a ver falar de subjetivismo e relativismo, quando nos propomos a falar de Filosofia da Linguagem. Assim, ao invés de tentarmos uma resposta para a pergunta aqui posta, perguntamos pelo que há no que disseram Górgias e Protágoras sobre a linguagem, tendo em vista a possibilidade de situarmos a linguagem e as línguas face à natureza e aos costumes. Trata-se então de saber até que ponto a filosofia toma a linguagem como referência para que se faça possível o pensamento vinculado à subjetividade pura e simplesmente, de forma que a busca pela compreensão do que pode ser ou não relativo possa ser também objeto do filosofar.

Falar da possibilidade ou da impossibilidade do conhecimento é colocar para a reflexão a significação do pensamento, de modo que este possa se voltar para si mesmo para afirmar ou negar aquilo que se vincula com ele no momento em que se faz possível o conhecer. Como saber se alguma coisa existe sem o pensamento? Como saber se é possível saber do que existe se não houver a manifestação do pensamento? Do mesmo modo podemos dizer que não posso afirmar a validação das coisas, se eu não for capaz de concebê-las à medida do meu pensar. A afirmação cartesiana certamente fica aqui subentendida, mesmo não se confundindo o *Cogito* de Descartes com o que seria o *Cogito* sofista. No momento em que Górgias e Protágoras colocam a sobreposição do pensar sobre as coisas, cada um vendo esta sobreposição do pensamento de modo diferenciado, eles estão filosofando sobre as diferentes manifestações do pensamento que se volta para si mesmo como reflexão que busca a compreensão do que se tem como conhecimento. Este, por sua vez, não seria possível sair de si mesmo para se colocar diante do outro, sem que se fizesse pela mediação da linguagem. Assim, não podemos falar de pensamento sem termos em

vista a questão da linguagem que, em sua pluralidade de ser, se faz fala e anuncia as diferentes possibilidades das convenções humanas. Górgias e Protágoras, tenham ou não exposto verdades em suas afirmações, trouxeram as possibilidades de filosofar sobre o que é o ser humano, assim como abriram a discussão em torno da linguagem que, por sua vez, passou a ser objeto da filosofia tanto quanto o ser humano.

Eu poderia me reportar aqui às investidas de Sócrates para saber o que é o ser humano. Afinal, a máxima délfica passou a ser sua: “Conhece-te a ti mesmo”. Mas a Antropologia Filosófica que surge com Sócrates é também base para se pensar numa Filosofia da Linguagem que vai aparecer em Platão, quando este pergunta se ela é natural ou não. Reporto-me, então, à pergunta heideggeriana: O que é a coisa? Trata-se assim de saber do que é a coisa, quando esta coisa, a partir de Platão, confunde-se com o conjunto de sinais com que identificamos as coisas. Não se trata, então, de tomarmos o nosso pensamento como coisa com que indicamos e nomeamos essas coisas? E não seria o caso de perguntarmos se essa coisa que chamamos pensamento indica e nomeia as coisas conforme seja a determinação da natureza, ou se a indicação e nomeação das coisas não se fazem conforme seja a nossa própria vontade? Não seria, pois, optando por esta segunda alternativa que Górgias e Protágoras fundam com o seu pensamento o subjetivismo e o relativismo? E será que o fato de termos uma coisa com que indicamos e nomeamos coisas significa que somos absolutamente responsáveis pela sua criação?

Com essas reflexões passamos da preocupação sofisticada para a preocupação de Platão, para daí chegarmos ao entendimento de Jean-Jacques Rousseau, conforme o exposto pelo filósofo de Genebra sobre a linguagem e, portanto, sobre a origem das línguas. Trazemos assim para esta discussão a coisa fazendo-se linguagem, do mesmo nodo que ela se faz língua. Em qualquer desses casos, o pensamento voltando-se sobre si mesmo, como o voltar-se do rosto para si mesmo através do espelho, pergunta o que ele põe como linguagem e o que ele, através desta, põe em termos de língua. Temos assim a Filosofia e a Linguagem como o pensamento e a sua possibilidade de manifestação, no momento em que ele se volta para si mesmo para perguntar pelo significado de si mesmo nos diferentes modos com que se manifesta.

A Filosofia da Linguagem começa assim com o *Crátilo* de Platão. Nesta obra, o referido filósofo pergunta pela relação estabelecida entre as palavras e as coisas, querendo, pois, saber se essas palavras contribuem para a aquisição do conhecimento ou se não nos deparamos com a não

correspondência entre o pensamento e as coisas, por ser a linguagem fonte de erros. Não estariam nisto os possíveis equívocos de Górgias e Protágoras ao se posicionar a respeito da possibilidade do conhecimento? Platão deu para subtítulo de sua obra: “Sobre a correção dos nomes”. Com isto ele quis se posicionar sobre as duas teses defendidas até então como afirmações que diziam respeito à naturalidade ou à convenção dos signos. São os signos da própria natureza das coisas que nomeiam? Ou se trata de uma convenção entre os homens para que cada um deles nomeie uma coisa conforme ficou estabelecido pelos costumes ou a determinação de alguns que deram para as coisas certos nomes com que passaram a ser conhecidas? Não seria então o caso de perguntar pela validade do conhecimento conforme fosse a resposta a esta pergunta? Para o naturalismo que, no *Crátilo*, é defendido por Crátilo, personagem que dá título à obra platônica referida, “há”, como diz Danilo Marcondes, “uma relação natural entre o signo e a coisa significada: o signo deveria possuir uma natureza comum com a coisa que significa, contribuindo assim para o conhecimento desta” (MARCONDES, 2009, p. 14). Já para o convencionalismo que é defendido por Hermógenes, personagem da mesma obra, há apenas uma fraca relação entre as palavras e as coisas, pois entre elas não há nada em comum. Assim sendo, as palavras nada mais são do que convenções estabelecidas pelos homens em uma determinada sociedade. Com base nisto, não é possível confiar no que nos dizem sobre as coisas, uma vez que não podemos saber, de fato, o que elas são. Neste caso, toda verdade é uma verdade relativa, porque o conhecimento é apenas a manifestação do que é subjetivo, mas que se impõe com objetividade pelas convenções sociais.

O que poderia dizer Platão tomando essas duas teses como referência? É possível afirmar que ele tomou como base de suas reflexões a experiência socrática que, de algum modo, está expressa na obra, como também a sua própria Teoria das Ideias, em que se fundamenta para falar da reminiscência e, desta, do conhecimento e de tudo aquilo que está a ele relacionado. Não poderia, pois, ser diferente no que diz respeito à linguagem. Isto significa que Platão procurou uma síntese entre as duas teses sobre a significação das palavras, reportando-se assim ao que poderia ser a sua origem. Sem perder de vista a pluralidade linguística, expressa nas diferentes palavras que se encontram entre os diferentes povos para designar coisas comuns, foi possível ao referido filósofo recorrer à possibilidade de uma linguagem originária, da qual derivam todas as linguagens, como se falasse da ideia de palavra que tem sido imitada por diferentes povos. Seria assim o caso de se pensar na relação entre língua e linguagem, de

forma que se pudesse dizer que a língua é a linguagem que se manifesta de diferentes modos, conforme sejam os povos que a ela recorrem para comunicar o seu pensamento e, portanto, expressar o seu conhecimento em relação às coisas.

Platão, seguindo com o que era próprio dos diálogos socráticos, leva a discussão para um impasse, quando os personagens não conseguem chegar a um consenso sobre uma das teses. Os argumentos em torno de cada uma delas encontram dificuldade em responder certas questões que seriam definitivamente esclarecedoras para a confirmação da verdade sobre a linguagem e as línguas. Referindo-se a este impasse, Danilo Marcondes diz o seguinte:

O naturalismo tem dificuldade em explicar a relação natural palavra-coisa, já que as línguas faladas contradizem isso e a procura pela língua ideal não é bem sucedida. O convencionalismo, por sua vez, tem dificuldade em explicar a origem das convenções: como poderíamos estabelecer convenções anteriormente à linguagem se precisamos dela para isso? (MARCONDES, 2009, p. 15)

A Filosofia da Linguagem em Platão não se limita ao *Crátilo*, assim como essa discussão posta por ele entre Crátilo e Hermógenes não termina no impasse aqui referido. Assim também é possível afirmar que Platão deu continuidade às suas reflexões sobre a linguagem, quando se voltou para o confronto entre retórica e filosofia, fundando-se a retórica na habilidade de persuasão e a filosofia no compromisso com a verdade, conforme o exposto no *Górgias*. É possível afirmar assim que ele retoma nesta obra às reflexões sobre a linguagem que tinham esbarrado no impasse entre a tese naturalista e a tese convencionalista. Noutro momento, o referido filósofo ainda volta à questão da linguagem para discorrer sobre a relação entre a fala e a escrita, como o vemos no *Fedro*. Mas a aporia do *Crátilo* fora retomada em diferentes momentos da história da filosofia, começando por Aristóteles, que procurou refletir sobre a relação entre o pensamento e a realidade para compreender a significação dos signos que, segundo ele, somente se fazem possíveis pela mediação da mente. Em um dos livros do seu *Órganon*, intitulado “Da interpretação”, Aristóteles (2005, 16a5, p. 81), diz o seguinte:

Os sons emitidos pela fala são símbolos das *paixões* da alma, [ao passo que] os caracteres escritos [formando palavras] são os símbolos dos sons emitidos pela fala. Como a escrita, também a fala não é a mesma em toda parte [para todas as

raças humanas]. Entretanto, as paixões da alma, elas mesmas, das quais esses sons falados e caracteres escritos (palavras) são originalmente signos, são as mesmas em toda parte [para toda a humanidade], como o são também os objetos dos quais as paixões são representações ou imagens.

Esse entendimento de Aristóteles fez história. Isto quer dizer que atravessou séculos, quando diferentes filósofos procuraram demonstrar como tudo ocorreu para que tivéssemos a linguagem como conhecemos agora, expressa nas diferentes línguas. E isto significa também que a questão da linguagem tem vindo à tona em diferentes momentos do pensamento filosófico, justamente pela importância que ela tem no cenário da vida humana. A necessidade de estudá-la passou a significar a necessidade do conhecimento do homem sobre ele mesmo. Pois, conforme o entendimento de muitos, é por ela que sabemos o que é o ser humano, uma vez que não podemos pensar o homem desvinculado de sua fala. Mesmo esta não se confundindo com a linguagem, por ela somos remetidos às palavras com que conhecemos as diferentes línguas, conformem possam ser as diferentes nações.

Trata-se agora de pensar, neste sentido, a Filosofia da Linguagem confundindo-se com a Antropologia Filosófica. É o que ocorre quando a busca de uma definição para o ser humano remete as reflexões para a compreensão do que sejam as palavras e, portanto, a *linguagem*. Battista Mondin, por exemplo, ao se reportar aos problemas próprios da Antropologia Filosófica, dedica todo um capítulo da sua obra *O homem, quem ele é?*, para falar da linguagem, considerando a sua história e sua importância, dentre outras questões a ela relacionadas. Ele nos chama a atenção para a intrínseca vinculação entre homem e linguagem, permitindo ser uma das definições para o homem aquela que diz ser ele *o ser falante*. E a propósito disto, diz se tratar de uma “definição particularmente bem ajustada, porque, de fato, a propriedade de falar distingue nitidamente o homem dos animais e de qualquer outro ser deste mundo e faz dele um ser totalmente singular” (Mondin, 2008, p. 136).

Esta preocupação contemporânea com a linguagem, que nos leva a Wilhelm von Humboldt, um dos mais conceituados filósofos da linguagem, permitindo-nos assim a um encontro com a ciência da linguagem através dos linguísticas que se notabilizaram do século XIX para cá, foi também uma preocupação de Jean-Jacques Rousseau no século XVIII. Procurando situar o ser humano em sua história, conforme acreditou ter lido na natureza e não nos livros, ele considerou indispensável a reflexão

em torno do significado da linguagem como meio pelo qual se pode chegar à passagem da natureza à sociedade.

No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau, tomando o raciocínio como método, e recorrendo à experiência apenas como apoio às suas reflexões, pôde identificar a passagem do estado de natureza ao estado social com o surgimento da linguagem. Pois, segundo ele, no estado de natureza, o homem estava só, não precisando da companhia de outrem. Tratava-se assim de compreender o ser humano em sua nudez, estando ele afastado de tudo que pudesse lembrar a sociedade. Em meio à natureza, as suas necessidades estavam reduzidas apenas a três desejos: de alimentação, de sexo e de repouso. Para se alimentar, fazer sexo e dormir não precisava de nada mais do que lhe era predisposto pela natureza. Não havia, portanto, necessidade da linguagem, uma vez que para a satisfação das suas necessidades não precisava da comunicação com outros.

Rousseau pensa no que se poderia dizer da possibilidade da invenção das línguas, quando se tinha o gênero humano esparso nas florestas, vivendo entre os animais. Não teria sido, pois, um grande progresso o surgimento da linguagem? Além disso, pergunta ele: “E até que ponto poderiam aperfeiçoar-se e esclarecerem-se mutuamente homens que não tendo domicílio fixo nem necessidade uns dos outros, se encontrariam talvez, somente duas vezes na vida, sem se conhecer nem falar?” (Rousseau, 1991a, p.246).

Para se pensar no surgimento da linguagem, conforme o entendimento de Rousseau, seria antes necessário considerar o que poderia ter dado origem às línguas. É preciso, então, pensar, por um lado, na importância do uso da palavra, tendo em vista o que significa a gramática para as operações do espírito. Por outro lado, é de se pensar no quanto custou, seja em termos de trabalho e tempo que foram necessários para a invenção das línguas. Trata-se, sim, de se levar em conta os trabalhos inimagináveis, bem como milhares de anos sucessivos para que o espírito humano se tornasse capaz de inventá-las. Há de se considerar aqui uma espécie de sociedade já estabelecida, onde foi possível o surgimento de sinais que foram convertidos em palavras pelas inflexões da voz com vistas à nomeação das coisas. Mas não se pode deixar de imaginar também as necessidades que levaram os homens a inventarem as línguas. Assim sendo, segundo Rousseau, deparamo-nos com as grandes dificuldades para se chegar ao entendimento de como isso se fez possível. A primeira destas dificuldades, segundo ele, “será imaginar como elas puderam tornar-se necessárias, pois, não tendo

os homens qualquer correspondência entre si, nem necessidade alguma de tê-la, não se conceberia nem a necessidade dessa invenção nem a possibilidade se não fora indispensável” (Rousseau, 1991a, p. 247). Continuando com a sua reflexão a respeito disto, diz:

Diria, como muitos, que as línguas nasceram no comércio doméstico dos pais, das mães e dos filhos, mas, além de tal coisa não resolver as objeções, seria cometer a falta daqueles que, raciocinando sobre o estado de natureza, transportam para ele as idéias pertencentes à sociedade e vêem sempre famílias reunidas numa mesma habitação e seus membros guardando entre si uma união tão íntima e permanente quanto entre nós, onde tantos interesse comuns os reúnem, enquanto que, nesse estado primitivo, não tendo nem casas, nem cabanas, nem propriedades de qualquer espécie, cada um se abrigava em qualquer lugar e, freqüentemente, por uma única noite: os machos e as fêmeas uniam-se fortuitamente segundo o acaso, a ocasião e o desejo, sem que a palavra fosse um intérprete necessário das coisa que tinham a dizer-se, e separavam-se com a mesma facilidade”. (ROUSSEAU, 1991a, p. 247).

Com este entendimento, há de se considerar, juntamente com Rousseau, que não seria possível pensar o surgimento das línguas no estado de natureza. O ser humano teria que necessariamente passar deste estado para o estado de sociedade, para que as línguas se fizessem possíveis, pois, antes de se considerar a invenção das línguas, é preciso pensar no que poderia ter levado à invenção delas. No estado de natureza, não haveria necessidade da palavra. Por que, então, os homens inventariam as línguas? Para juntarem-se machos e fêmeas em uma noite, com vistas à satisfação dos seus desejos sexuais, não seria necessário o uso da palavra e, depois, no relacionamento mãe e filhos – como o próprio Rousseau vai nos dizer logo em seguida –, esta praticamente não seria necessária, bastando-se os artifícios necessários para que ela atendesse as necessidades deles, até que eles não precisassem mais dela. Assim, não seria possível compreender por que e como seria necessário o uso da palavra, vivendo os homens no estado de natureza.

Rousseau nos chama a atenção para o tempo que pode ter levado entre o momento do estado puro de natureza, quando a linguagem não se fazia necessária entre os homens, e o momento em que se fez necessário o uso das línguas. Aqui fica o espaço para perguntarmos pela diferença que se põe aqui entre o que é a linguagem e a língua. Falar de linguagem,

pelo que ficamos sabendo a partir disso que poderá ter ocorrido, segundo Rousseau, é falar de algo bem distinto do que se poderá pensar no significado das palavras. Cabe, então, perguntar o que é uma palavra. O próprio Rousseau se refere a sinais que foram instituídos. Não está ele aqui se referindo a palavras? Wesley Salmon diz que uma palavra se define como “uma ampla classe de coisas ou acontecimentos físicos, tais como traços de tinta, riscos de grafia ou ondas sonoras. Uma dada palavra pode ser empregada muitas vezes: ela tem várias ocorrências” (SALMON, 1987, p. 120). E sobre a linguagem, Mondin nos diz simplesmente o seguinte: “Como primeira tentativa de definição da linguagem, podemos dizer que é sistema de signos que torna possível a comunicação entre os homens” (MONDIN, 2008, p. 140). Esta distinção entre palavra e linguagem, vamos encontrar com o próprio Rousseau, em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, conforme podemos ver a seguir:

A palavra distingue os homens entre os animais; a linguagem, as nações entre si – não se sabe de onde é um homem antes de ter ele falado. O uso e a necessidade levam cada um a aprender a língua de seus país, mas o que faz ser essa língua a de seu país e não a de um outro? A fim de explicar tal fato, precisamos reportar-nos a algum motivo que se prenda ao lugar e seja anterior aos próprios costumes, pois, sendo a palavra a primeira instituição social, só a causas naturais deve a sua forma. (ROUSSEAU, 1991b, p. 159)

Há, segundo Rousseau, uma segunda grande dificuldade para se chegar ao entendimento de como as palavras se tornaram possíveis. A que dificuldade, então, ele se refere? Partindo da distinção entre a palavra e a linguagem, ele traz para a discussão a significação da palavra, tendo em vista essa segunda dificuldade.

De acordo com a primeira dificuldade, trata-se de pensar em como seria possível se falar das línguas antes de se ter algum tipo de sociedade onde elas se fizessem necessárias e que, portanto, reunisse as condições para a sua invenção. Agora a questão parece mais difícil. Pensar em como a palavra se fez possível, sabendo-se que as palavras são necessárias como interpretes do pensamento, da mesma forma que o pensamento é necessário para a invenção das palavras. Pois, se as palavras comunicam o pensamento, não seria possível falar delas sem que antes houvesse o pensar à arte das palavras.

Para se chegar ao entendimento de como se fez possível o advento das palavras, que significa, na verdade, a origem das línguas, é preciso perguntar pelo que pode ter ocorrido no tempo que separa a sua aparição do momento em que se pensa o homem só e nu, no estado de natureza. Há de se considerar aqui as diversas dificuldades de sobrevivência, em decorrências dos obstáculos deixados ou apresentados pela própria natureza que levaram o ser humano a buscar socorro junto aos outros. Houve, então, um momento em que foi preciso gritar, demonstrando haver a necessidade de juntar-se a outros para vencer os obstáculos que, sem isso, poderiam pôr fim a possibilidade de preservação da vida humana na Terra. Em decorrência disto, os homens tiveram que se estabelecer em uma determinada forma de organização social, o que significa dizer que eles passaram a viver em família e montar suas cabanas para se proteger de tudo aquilo que pudesse estar ameaçando-lhes à vida. Esse grito, ao se fazer necessário para o chamado à comunicação necessária entre os homens, surgiu a eles como um chamado da própria natureza, como se esta estivesse dizendo que tinha chegado a hora de viverem em sociedade. Por isso, segundo Rousseau, a primeira língua do homem, e também a “mais universal, a mais enérgica e a única de que se necessitou antes de precisar-se persuadir homens reunidos, é o grito da natureza”. E acrescenta: “Como esse grito só era proferido por uma espécie de instinto nas ocasiões mais prementes, para implorar socorro nos grandes perigos ou alívio nas dores violentas, não era de muito uso no curso comum da vida, onde reinam sentimentos mais moderados” (ROUSSEAU, 1991a, 248).

No *Ensaio sobre a origem das línguas*, encontramos Rousseau refletindo sobre as diferentes línguas, a partir da origem delas. Ele já não parte de um estado de natureza tão primitivo quanto aquele referido no *Discurso sobre a desigualdade*, mas toma como referência este momento em que se têm os homens vivendo em família como a primeira forma de organização social por eles estabelecida. Trata-se do que se pode chamar juntamente com o próprio Rousseau de um segundo estado de natureza, porque não se trata mais do homem vivendo sozinho e despido, mas do homem vivendo em famílias isoladas. Ou seja: deixa-se de pensar no homem só, para se pensar no isolamento das famílias que se bastam, até quando se fazem necessários os encontros que põem a necessidade das diferentes modulações de vozes como condição para o convívio harmonioso e amoroso entre homens e mulheres. Trata-se aqui do reconhecimento de um homem pelo outro como um ser sensível e racional, cada um desejando ou tendo necessidade de comunicar seus sentimentos e pensamentos. O reconhecimento

disto os fez cientes de que os meios necessários a esta comunicação “só podem provir dos sentidos, pois estes constituem os únicos instrumentos pelos quais um homem pode agir sobre outro. Aí, pois, a instituição dos sinais sensíveis para exprimir o pensamento” (ROUSSEAU, 1991b, p. 159). Ou seja: a necessidade das palavras se fez presente nas relações entre eles.

Compreendemos assim o que Rousseau nos quer dizer quando, ainda no *Discurso sobre a desigualdade*, refere-se à extensão e à multiplicidade das ideias estabelecidas entre os homens por ocasião de uma comunicação mais íntima. A necessidade dessa comunicação mais íntima levou homens e mulheres à procura de sinais mais numerosos que pudessem traduzir os sentimentos, o que não seria possível fazer recorrendo ao som originário de suas vozes ou aos primeiros gestos. Ou seja, como diz Rousseau (1991a, p. 248): multiplicaram as inflexões de voz e juntaram-lhe gestos que, por sua natureza, são mais expressivos e cujo sentido depende menos de uma determinação anterior”. Assim, segundo ele, é possível afirmar o seguinte:

Deve-se acreditar que as primeiras palavras utilizadas pelos homens tiveram em seu espírito significação muito mais extensa do que aquela que possuem nas línguas já formadas e que, ignorando a divisão do discurso em suas partes constitutivas, os homens, a princípio, deram a cada palavra o sentido de uma proposição inteira. Quando começaram a distinguir o sujeito do atributo e o verbo do substantivo, o que não representou pequeno esforço de espírito, os substantivos não foram de início senão outros tantos nomes próprios, o presente do infinito foi o único tempo dos verbos, e, quanto aos adjetivos, a noção só se desenvolveu com muita dificuldade, visto que todo adjetivo é uma palavra abstrata e as abstrações, operações penosas e pouco naturais. (ROUSSEAU, 1991a, p. 248)

Consolidou-se assim a origem das línguas como consequência da passagem do estado natural para o estado de sociedade, sem que isso tenha significado, por si só, a passagem para o estado civil. Pois, como é possível refletir junto ao que Rousseau nos diz no *Ensaio sobre a origem das línguas*, trata-se de um segundo estado de natureza, que no *Discurso sobre a desigualdade*, chama de idade de outro, estado do qual o ser humano nunca deveria ter saído. Mas foi nesse estado em que se fez possível os pequenos grandes encontros, quando a ida às fontes à procura de água para casa ou para os animais aproximaram os jovens que entoaram canções como discursos que diziam da reciprocidade dos encantos. Assim, com as palavras de Rousseau, podemos afirmar o seguinte:

Com as primeiras vozes formaram-se as primeiras articulações ou os primeiros sons, segundo o gênero das paixões que ditavam estes ou aquelas. A cólera arranca gritos ameaçadores, que a língua e o palato articulam, porém a voz da ternura, mais doce, é a glote que modifica, tornando-a um som. Sucede, apenas, que os acenos são nelas mais freqüentes ou mais raros, as inflexões mais ou menos agudas, segundo o sentimento que se acrescenta. Assim, com as sílabas nascem a cadência e os sons: a paixão faz falarem todos os órgãos e dá à voz todo o seu brilho; desse modo, os versos, os cantos e a palavra têm origem comum. À volta das fontes de que falei, os primeiros discursos constituíram as primeiras canções; as repetições periódicas e medidas do ritmo e as inflexões melodiosas dos acentos deram nascimento com a língua, à poesia e à música, ou melhor: tudo isso não passava da própria língua naqueles felizes climas e encantadores tempos em que as únicas necessidades urgentes que exigiam o concurso de outrem eram as que o coração despertava. (ROUSSEAU, 1991b, p. 186)

Assim, pensar na filosofia, voltando-se para a significação da linguagem é um convite a todos nós para uma viagem pelo tempo e pelos espaços, onde encontramos as diferentes formas de manifestação do ser humano, que passando da configuração mitológica da linguagem referida por Ernst Cassirer para a afirmação do corpo próprio como fala em Merleau-Ponty, permite-nos saber algo mais em torno de nós mesmos. Cabe, então, perguntar pela desnudação do corpo próprio em busca da significação dessa fala, como busca necessária do que há de mais notório em nós mesmos como estado natural que queremos resgatado no mundo civilizado de hoje. Para isso, faz-se necessário o uso das palavras que também queremos compreender quando perguntamos o que é a linguagem.

Referências

ARISTÓTELES. *Órganon*: categorias, da interpretação, análgicos anteriores, analíticos posteriores, tópicos, refutações sofisticas. Tradução por Edson Bini. Bauru-SP: EDIPRO, 2005. 608. (Série Clássicos Edipro).

CASSIRER, Ernst. **Antropologia filosófica**: Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução por Dr. Vicente Fe-

lix de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 383 p. Tradução de: An essay on man

_____. **Linguagem e mito.** Tradução J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 4. ed. 2ª reimp. São Paulo: Perspectiva, 2000. 128 p. (Coleção Debate, 50).

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Tradução por Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 106 p. (Coleção Os pensadores, 6)

_____. **Emílio ou da educação.** Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p. Tradução de: Émile; ou, De l'éducation.

_____. **Ensaio sobre a origem das línguas – no qual se fala da melodia e da imitação musical.** Tradução por Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 106 p. (Coleção Os pensadores: Rousseau, 6)

STAROBINSKI, Jean. Rousseau e a busca das origens. In: _____. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau.** Tradução por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 277-286 Tradução de: Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle; suivi de sept essais sur Rousseau.

SILÊNCIO, VOZ E AÇÃO NO DISCURSO DE *VIDAS SECAS*: IMAGEM E REPRESENTAÇÃO DE SINHA VITÓRIA

Maria de Lourdes Dionizio Santos

Partimos da perspectiva da análise estrutural da narrativa romanesca, para inferir sobre o discurso (so)negado na representação de sinha Vitória, personagem feminina de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, tendo em vista que o foco narrativo ou o ponto de vista do narrador se faz prevalecer, uma vez que o discurso desta obra é predominantemente indireto.

Diante disso, analisamos a participação de sinha Vitória na narrativa, observando o seu silêncio em lugar da voz, atitude propositada que nos parece compreensível, quando situamos o romance no contexto político, econômico e sócio-histórico-cultural. Não obstante esta ressalva, percebemos que a referida personagem adquire relevância em seu papel, a despeito da limitação de sua fala no romance, o que nos instiga a investigar o seu desempenho crescente, contrapondo-se sutilmente e sobressaindo-se como figura que merece destaque na obra.

Dessa maneira, seguindo o esquema que serve de parâmetro à análise literária de uma personagem, levando em consideração que ela está inserida no nível da microestrutura narrativa, seguiremos de perto as suas ações no decurso narrativo, uma vez que a ação é um dos aspectos em que devemos centrar a análise da prosa literária. Neste sentido, Massaud Moisés afirma que

A investigação de um personagem encerra uma microanálise, ou a análise de uma microestrutura. Para tanto, cumpre isolar a categoria profissional do magma narrativo, e analisá-la acompanhando o fluir dos acontecimentos em ordem ascendente, capítulo a capítulo, episódio a episódio, ou imobilizando-a, com vistas a perquiri-la estaticamente. (MOISÉS, 1981, p. 86).

Nessa perspectiva, a respeito das concepções de Aristóteles sobre personagem, Beth Brait ressalta a distinção que o referido filósofo estabelece entre o historiador e o poeta, no sentido de esclarecer que a tarefa de narrar não consiste na forma de escrever prosa ou verso, de modo que um “diz [...] as coisas que sucederam, e o outro as coisas que poderiam suceder” (Aristóteles *apud* Brait, 2000, p. 30). A propósito disso, Brait

refere-se ao recorte que o poeta faz “da realidade e aos modos que encontra de entrelaçar possibilidade, verossimilhança e necessidade” (BRAIT, 2000, p. 31).

Seguindo a linha do pensamento aristotélico, Brait nos apresenta o seguinte conceito de personagem: “ente composto pelo poeta a partir de uma seleção do que a realidade lhe oferece, cuja natureza e unidade só podem ser conquistadas a partir dos recursos utilizados para a criação” (BRAIT, 2000, p. 31).

Partindo dessa reflexão, Brait afirma, a propósito da criatividade poética, que: “Todas as comparações, todas as metáforas, todas as imagens que vão dando forma à personagem, só podem ser codificadas a partir da cultura [...] recuperada pelo escritor” (BRAIT, 2000, p. 34).

A esse respeito, Antonio Candido, afirma que é “a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (CANDIDO, 1974, p. 21).

Desse modo, as afinidades e diferenças constituem uma relação fundamental entre o ser real e o fictício, cujo elo possibilita a criação do “sentimento de verdade que é a verossimilhança”, segundo Candido (1974, p. 55).

Em “Particularidades Estilísticas de *Vidas Secas*”, onde aborda a questão do personagem, Fábio Lucas comenta o domínio da técnica narrativa do romance de Graciliano Ramos e nos chama a atenção para “O desenho das personagens e o desenvolvimento da ação narrativa”, que, juntos, consolidam “a totalidade condensada nas ‘vidas secas’” (LUCAS, 1999, p. 107).

Na descrição do espaço físico de *Vidas secas*, o leitor fica inteirado do ambiente fictício que filtra “as implicações do mundo comentado”, no qual as personagens se movimentam entre a disparidade do solo inclemente “e a inflexibilidade das condições sociais” (LUCAS, 1999, p. 108).

O referido pesquisador nos diz que, “Ao traçar cada personagem e ao projetá-la no quadro espaço/temporal, o leitor se dará conta das condições ecológicas, sociais e psíquicas em que a trama se desenvolve”. Neste contexto, prossegue Lucas: “Os desejos que pululam no fluxo mental da personagem chocam-se com a ordem do mundo exterior, organizado segundo os mandamentos de uma sociedade regida pela supremacia da propriedade” (LUCAS, 1999, p. 108-109).

Essa forma de abordagem sobre o personagem, discutida acima, à luz da reflexão do filósofo e de críticos da estética literária, seguiremos nossa discussão, no sentido de compreender como o narrador de *Vidas*

secas nos apresenta sinha Vitória: uma mulher verdadeiramente humanizada. Embora a apropriação do discurso pelo narrador seja flagrante, haja vista o silêncio concedido à personagem feminina, praticamente privada da palavra dita, ela sobrevive a este silêncio, articulando suas ações através da capacidade de pensar, caracterizada no romance.

A propósito dessa capacidade pensante de sinha Vitória, Fábio Lucas lembra com que admiração “Fabiano, na opacidade de sua mente confusa, se alegrava ao alcançar a sabedoria da mulher” (LUCAS, 1999, p. 117).

Em *Vidas secas*, o silêncio de sinha Vitória sugere um não, em contraposição à sua condição de vida. É um não sutil do qual o narrador encarrega o personagem para que este, de alguma forma, se contraponha à situação preestabelecida. Exemplo disso é o inconformismo de sinha Vitória em não adquirir a tão sonhada cama, um passo para a transformação e relativo conforto que significaria uma melhoria de vida.

Não obstante o esmero demonstrado pelo narrador em sua tarefa de narrar, constatamos que grande parte da crítica, ao tratar de *Vidas Secas*, concentrou-se na linguagem monossilábica de Fabiano, bem como nos gestos e na voz gutural de sinha Vitória, nas interrogações dos meninos e na sabedoria da cachorra, enveredando quase sempre pelos rumos da antropomorfização desta e pela desumanização daqueles, em detrimento de uma análise mais aprofundada no que se refere à grandeza dos personagens (humanos, apesar de desumanizados pelo contexto sócio-político-econômico do sistema capitalista).

Em seu texto “Transmissão do discurso alheio e formas de dialogismo em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos”, parte integrante do livro *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, organizado por Beth Brait (1997), Maria Celina Novaes Marinho tece as seguintes reflexões: “A idéia de um discurso que é o tempo todo atravessado pelo alheio, que traz no seu interior o outro é um dos principais pontos do pensamento de Mikhail Bakhtin e o fundamento da sua concepção dialógica da linguagem” (MARINHO, 1997, p. 249).

Ao falar da construção das vozes no romance, sob a perspectiva bakhtiniana, Maria Celina Marinho (1997, p. 250) observa que, “Em *Vidas secas*, Graciliano faz mais do que representar a vida subumana dos sertanejos, representa a própria consciência que essas pessoas têm da situação de miséria e dominação em que vivem”.

Não obstante a sagacidade da observação de Maria Celina Marinho a propósito da precariedade da linguagem da família de retirantes em *Vidas secas*, nosso intuito é discutir o domínio do Outro sobre esses retirantes,

mais especificamente no que diz respeito à fala de sinha Vitória. Aliás, silêncio, mais do que fala, visto que esta, enquanto discurso, é (so)negada na representação dessa personagem do citado romance. Neste sentido, trazemos mais um excerto da reflexão dessa estudiosa, quando ela aborda o problema da representação de um falar em voz baixa:

Como fala um sujeito que pouco contato tem com a linguagem? Como representar sua voz sem falsear? Graciliano Ramos optou por representar essa voz através do discurso indireto livre, forma que permite manter a entoação da personagem, ao meso tempo em que deixa a responsabilidade pela construção das frases para o autor. (MARINHO, 1997, p. 251).

A que linguagem Maria Celina refere-se quando pergunta: “Como fala um sujeito que pouco contato tem com a linguagem?” Não há nesse questionamento um preconceito em relação ao não domínio da linguagem padrão (do opressor), por parte dos retirantes? Neste sentido, Fabiano é o representante da família e como tal responde pelos seus. O que dizer da ausência de discurso ou do silêncio destinado à personagem feminina, sinha Vitória?

A discussão de Bakhtin (*apud* MARINHO, 1997, p. 251) sobre a especificidade do discurso indireto livre, resulta “no fato de o herói e o autor exprimirem-se conjuntamente, de, nos limites de uma mesma e única construção, ouvirem-se ressoar as entonações de duas vozes diferentes” (BAKHTIN *apud* MARINHO, 1997, p. 251).

Isso nos faz perceber a articulação entre o ponto de vista “do narrador, que olha os retirantes a partir de um contexto mais amplo, como parte de uma história de exploração; e a visão de Fabiano e de sua família, circunscrita no pequeno universo de afazeres e problemas cotidianos, com quase nenhuma perspectiva de sobrevivência diária” (MARINHO, 1997, p. 251).

Segundo Marinho (1997, p. 252), “A consonância entre a voz do narrador e as vozes das personagens, em *Vidas secas*, vai se dar geralmente através de uma espécie de sentimento de desilusão”. Mas de quem parte esse sentimento?

De acordo com a caracterização de sinha Vitória, apresentada pelo narrador, percebemos o espaço limitado, bem como seu discurso sumário – quase inexistente em se tratando de palavras, mais expressivo pelo

silêncio, pensamento, sentimentos e ações que o narrador se encarrega de transmitir ao leitor.

O discurso direto de sinha Vitória (mais monólogo dito à beira do fogo) está restrito a xingamentos, ressentimentos, recusas, desejos, suspiros e interjeições, revelando o aspecto emocional dessa personagem, conforme observamos nos exemplos que citamos a seguir:

“- Arreda!” (RAMOS, 1994, p. 39), para afastar a Baleia de perto de si.

“- É capaz de Fabiano ter-se esquecido da vaca laranja”. (RAMOS, 1994, p. 42).

“Aproximando-se do canto onde o pote se erguia numa forquilha de três pontas, bebeu um caneco de água. Água salobra”.

“- Ixe!”

Isto lhe sugeriu duas imagens quase simultâneas, que se confundiram e neutralizaram: panelas e bebedouros. Encostou o fura-bolos à testa, indecisa. Em que estava pensando? Olhou o chão, concentrada, procurando recordar-se, viu os pés chatos, longos, os dedos separados. De repente as duas idéias voltaram: o bebedouro seco, a panela não tinha sido temperada. (RAMOS, 1994, p. 42).

“Olhou de novo os pés espalmados. [...]”.

“- Mal-agradecido”.

“Para que Fabiano fora despertar-lhe aquela recordação?”

“Chegou à porta, olhou as folhas amarelas das catingueiras.

Suspirou. Deus não havia de permitir outra desgraça [...]”.

“E botou os filhos para dentro de casa, que tinham barro até nas meninas dos olhos. Repreendeu-os:

- Safadinhos! porcos! Sujos como...”. (RAMOS, 1994, p. 43-44).

Os pequenos fugiram, foram enrolar-se na esteira da sala, por baixo do caritó, e sinha Vitória voltou para junto da trempe, reacendeu o cachimbo. A panela chiava; um vento morno e empoeirado sacudia as teias de aranha e as cortinas de pucumã do teto; [...] Ouviam-se distintamente os ronc

de Fabiano, compassados, e o ritmo deles influiu nas idéias de sinha Vitória. Fabiano roncava com segurança. Provavelmente não havia perigo, a seca devia estar longe. (RAMOS, 1994, p. 44).

Nas transcrições acima, recortes do discurso concedido à sinha Vitória, percebemos as oscilações do humor desta personagem, evidência que faz coincidir o tempo narrado com o tempo humano, alternando, por conseguinte, a narrativa. Ou seja, o tempo em que eram “quase felizes” (RAMOS, 1994, p. 45), era quando “Tudo ali era estável e seguro. O sono de Fabiano, o fogo que estalava, o toque dos chocalhos, até o zumbido das moscas, davam-lhe sensação de firmeza e repouso [...]” (RAMOS, 1994, p. 44).

Toda essa descrição da personalidade de sinha Vitória, transmitida pelo narrador, nos revela a limitação da liberdade do personagem em se expressar, condição coerente com a escassez de tudo que é imprescindível ao humano. Contudo, a autoria apodera-se do discurso, negando a chance da comunicação à personagem, adivinhando-lhe os pensamentos e desejos que não chegam a ser realizados.

Nesse contraponto, recorreremos às ideias de Armelle Bars-Poupet (1993, p. 72), em seu “estudo da personalidade de base de Sinha Vitória, a das mulheres nordestinas que vivem na mesma condição e, obviamente, a incidência desta sobre o grupo”. Em sua análise, Bars-Poupet observa que o núcleo da família rural possui um sistema de referência grupal, ao passo que, na cidade, está situado um outro grupo, o qual vale como representação ou modelo para o primeiro. Este cria uma expectativa de “crescimento” para alcançar o que está fora. Nesse olhar para o outro, há sempre uma tentativa de imitação. Isto vem demonstrar a tentativa de reafirmação enquanto indivíduo, numa cultura colonizada. O outro é o espelho-padrão, para o qual está voltada toda a família em *Vidas secas*. Desta forma, Bars-Poupet afirma que: “o sistema de relacionamento na família (Fabiano, Sinha Vitória, os dois meninos) já é uma demonstração permanentemente da colocação do problema *do outro* e da comunicação” (BARS-POUPET, 1993, p. 1972).

Não bastasse isso, Bars-Poupet chama a atenção para a “aparência de chefe” de família que cabe a Fabiano que, inseguro, torna-se incapaz de enfrentar as situações *e/ou o outro*, sem que antes consulte a opinião da mulher. A despeito desse papel predominante que cabe a sinha Vitória, Bars-Poupet percebe um paradoxo nas relações dessa personagem com os

outros, uma vez que o seu campo de domínio das suas relações se restringe a uma atuação e a espaços limitados, tradicionalmente determinados pela cultura patriarcal.

Na linha do pensamento dessa pesquisadora, Fábio Lucas faz uma ressalva em relação à “estrutura familiar de Fabiano”, que, embora “programada para reproduzir esse modelo”, no “estado de inocência em que se encontram as personagens, Graciliano Ramos lida com seu deslocamento de uma zona de sombras para um campo de luz. O homem, no seu esquema operacional, se apresenta ao mesmo tempo como ser e *devenir*, presente e gerúndio” (LUCAS, 1999, p. 114, grifo do autor).

A partir desse raciocínio de Fábio Lucas, verificamos que é sob o apoio decisivo da esposa, que Fabiano reitera sua afirmação, passando a acreditar no “progresso, simbolizado pela cama de seu Tomás”. Com base nisso, esse pesquisador vê, nesse comportamento de Fabiano, uma “ruptura com a ordem patriarcal, que se traduz numa ordem patrimonial” (LUCAS, 1999, p. 114). É nesse sentido, que Fábio Lucas reconhece a predominância do papel da personagem feminina, ao afirmar que:

Às vezes somos tentados a admitir Sinha Vitória como a personagem principal, tão larga é a sua influência sobre Fabiano. Sua áspera racionalidade, sua proverbial elocução de sentenças de sentido prático e objetivo, sua ultrapassagem do estado de irresolução, fazem dela um espelho para Fabiano, cuja expressão de amor se mescla à de admiração, dada a capacidade de expressão e de bom senso da companheira.

O romance *Vidas Secas*, fazendo de Fabiano sua principal personagem, é, contraditoriamente, um romance de exaltação da mulher, cujo papel é de permanente incitação para o avanço progressivo. (LUCAS, 1999, p. 114).

Ao refletirmos sobre esse pensamento de Lucas, somos instigados a reconhecer a grandeza da criação dessa personagem, sinha Vitória, quando, intrínseco a ela, Graciliano criou também um ser que, embora (a)pareça “estático” e à sombra do seu companheiro, Fabiano, seguindo o modelo patriarcal, acaba ressaltada à luz da narrativa, trazendo e conduzindo consigo todo um potencial de luta por dignidade, que desafia a “sutileza” da condição em que ela está submersa. Assim, das trevas para a luz, surge essa grande personagem.

A esse respeito, Belmira Magalhães, ao discorrer sobre a construção da personagem sinha Vitória, em sua tese de doutorado, cujo título é *A Representação Metafórica dos Caminhos do Campesinato na Década de 30*: os desejos de sinha Vitória e a construção autoral de Graciliano Ramos em *Vidas Secas* (1999), afirma que o autor rompe com a circularidade, utilizando-se dessa personagem, “cuja força não está ligada à condição de seu sexo que, como demonstrou a fortuna crítica sobre o livro, aparece como uma sombra acompanhando o caminhar do homem, para acolhê-lo em horas de cansaço, de desânimo e na tarefa de realizar contas” (MAGALHÃES, 1999, p. 118-119). Segundo acrescenta esta autora:

Sinha Vitória realiza essas tarefas, mas seu lugar é o de conduzir, no plano narrativo, o projeto da autoria sobre a realidade. O escritor conhece a realidade que representa, é um “vivente das Alagoas”, no entanto, [...] só esse conhecimento não seria o bastante para tornar possível o romance. [...] É através de sinha Vitória que realiza essa tarefa. A obra como um todo, desde o capítulo inicial, apresenta a contradição da personagem que é, ao mesmo tempo, a mulher de Fabiano e a representação no universo ficcional, da proposta autoral. (MAGALHÃES, 1999, p. 119).

Nessa sua abordagem, Belmira discute a posição de mãe e esposa, ocupada pela personagem, conforme a sua função enquanto mulher, na “reprodução das relações familiares necessárias ao latifúndio”, e também dos seus “desejos e sonhos”, pautada em “possibilidades já postas e vivenciadas, mas que ainda não foram alcançadas por essa, nem pela maioria das famílias de camponeses. Através dos sonhos e desejos da personagem, aparece a intervenção direta do projeto da autoria”, que, metaforicamente, “apresenta uma reflexão sobre as contradições da realidade” (MAGALHÃES, 1999, p. 119-120).

A propósito da obra de Graciliano Ramos, José Antônio Segatto nos apresenta em “Cidadania de Ficção”, o poder e a opressão que o Estado “exerce sobre o ser social desamparado e indefeso” (SEGATTO, 1999, p. 204): a “exclusão social e opressão” simulada na literatura brasileira pode ser observada através da tragédia a que está submetido o “ser social, cujo horizonte está reduzido, pelas circunstâncias históricas, à luta pela sobrevivência imediata para superar a indigência humana; um ser social indefeso,

exposto ao arbítrio, à exploração, à opressão, que tornam seu destino sombrio” (SEGATTO, 1999, p. 219). Em seguida, o pesquisador acrescenta que:

Ao reinventar, simular, imaginar, construir o real, a produção literária gera, determinadas vezes, um conhecimento particular e que contribui para o desvendamento da essência mesma do processo histórico brasileiro. [...] Graciliano Ramos, [...] e muitos outros, por via da representação estética, apanham aspectos fundamentais que fundam e constituem essa realidade histórica concreta: excludente e antidemocrática, opressiva e repressiva, iníqua e discriminatória. (SEGATTO, 1999, p. 219).

Ao tratar de estudos e reflexões sobre o Narrador: sujeito da História e da história, “sobretudo no que tange à idéia, que orienta o discurso histórico e ficcional, na busca do sentido da narrativa e na recomposição do papel que exerce o narrador neste complexo discursivo”, Eliana Pibernat Antonini afirma que

Buscar o papel do narrador significa trabalhar a instigante questão do sujeito por decorrência do autor e do que ele, (autor ou narrador) convencionou como imaginário. [...] Toda esta reflexão gera, sem dúvida, uma nova postura não só do imaginário como pressuposto à construção do histórico ficcional, como também resgata a idéia de simulacro, trazendo à tona do texto histórico factual. [...] Buscar o papel do narrador implica em desdobramentos de ponto de vista, de opção pelo narrado e, evidentemente, da premissa da narratividade”. (ANTONINI, 1991, p. 83)

No intuito de endossar seu ponto de vista, Eliana Pibernat Antonini (1991, p. 83) remete ao pensamento de Benedito Nunes (*apud* ANTONINI, 1991, p. 86-87), quando este afirma que História e ficção são “formas de linguagem que têm por objeto a ação humana”. Com base nesta linha de raciocínio, compreendemos que as ações da personagem no romance decorrem da escolha do narrador.

Dessa forma, os gestos e atitudes limitadas, bem como o discurso dela, são determinados pela vontade do narrador.

Nessa perspectiva discursiva, cuja palavra encontra-se pejada de significação, percebemos o silêncio ou o não dito em/por sinha Vitória.

A respeito do silêncio, Eni Puccinelli Orlandi (2007), em sua obra *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos, afirma haver

um modo de estar no silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras [...] o estudo do silenciamento [...] nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “implícito”. [...] O silêncio foi relegado a uma posição secundária como excrescência, como o “resto” da linguagem. (ORLANDI, 2007, p. 11-12)

Para Orlandi (2007, p. 12), “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”.

Essa autora acrescenta que:

Movimento, mas também relação incerta, entre mudança e permanência se cruzam indistintamente no silêncio. Nem um sujeito tão invisível nem um sentido tão certo, eis o que nos fica à mão quando aprofundamos a compreensão do modo de significar o silêncio. [...] como um fato produzido pela história. Pensada através da noção de silêncio [...] a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. Mas mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares o que não “vinga” em um lugar determinado. O sentido não para; ele muda de caminho. (ORLANDI, 2007, p. 13).

Orlandi ainda acrescenta que

O silêncio é [...] a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2007, p. 13).

Segundo Orlandi (2007, p. 13). “O real da linguagem – o discreto, o um – encontra sua contra-parte no silêncio”.

Eni Orlandi afirma, em sua análise sobre o campo semântico, que envolve o “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e

do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é ‘fundante’” (ORLANDI, 2007, p. 14).

Analisando o silêncio sob a perspectiva da análise do discurso, a autora supra-citada observa que “as palavras já são sempre discursos, na sua relação com os sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 15).

A partir da leitura que ora fizemos, no intuito de discutir o silêncio de sinha Vitória, ou a transcendência do discurso que lhe é (so)negado na narrativa de *Vidas secas*, e compreendendo os significados do silêncio sob a perspectiva da análise do discurso, na abordagem profundamente construída pela autora referida acima, percebemos que uma das conclusões a que podemos chegar nesta leitura, é que a opressão pode ser verificada através das condições subumanas a que está submetida sinha Vitória, assim como as demais personagens desse romance. Em contrapartida, percebemos a sua resistência como reação, como impulso contrário a essas condições. Trata-se, portanto, de uma resistência filtrada na narrativa através do desempenho de cada personagem que integra o grupo, cujo papel consiste na tentativa de sobreviver em meio à adversidade. Aqui, sinha Vitória debate-se em meio aos obstáculos da realidade em busca da realização do sonho por uma vida digna, sonho este que lhe impulsiona a lutar obstinadamente no intento de concretizá-lo.

Considerando que a ação é um dos elementos em que devemos centrar a análise de uma obra em prosa, percebemos nesse romance de Graciliano Ramos, que sinha Vitória é movida por este aspecto – as suas ações lhe proporcionam uma compensação à falta ou limitação do seu discurso. As atitudes dessa personagem, dentro de suas parcas condições, fazem com que ela tente superar sua mudez de mulher pobre e carente. Assim, sinha Vitória se sobressai enquanto personagem, graças ao realce do seu papel na narrativa, onde a sua presença cria uma imagem expressiva, não obstante sua voz silenciada.

Referências

ANTONINI, Eliana Pibernat. Narrador: sujeito da História e da história. In: **Anais: V encontro Nacional da ANPOLL**. Porto Alegre: ANPOLL, 1991. (Série Anais).

BARS-POUPET, Armelle le. A visão do outro em Graciliano Ramos. **Revista Tempo brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 114-115, p. 71-80, jul.-dez. 1993.

BRAIT, Beth (Org.). **A personagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Princípios, 3).

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida et. al. **A personagem de ficção**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 51-80. (Coleção Debates: Literatura, 1).

LUCAS, Fábio. Particularidades Estilísticas de *Vidas Secas*. In: SEGATTO, José Antonio e BALDAN, Ude. (Org.). **Sociedade e literatura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 107-119. (Coleção Prismas).

MAGALHÃES, Belmira. A representação metafórica da função da arte em *Vidas Secas* de Graciliano Ramos ou os desejos de Sinhá Vitória e a possibilidade de uma mudança da cotidianidade. In: BOLETIM GT MULHER. **A mulher na literatura**. Natal: ANPOLL/CCHLA/PPGEL/UFRN, 1996. N.º 6.

_____. **A representação metafórica dos caminhos do campesinato na década de trinta: os desejos de sinha Vitória e a construção autoral de Graciliano Ramos em *Vidas Secas***. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 1999.

MARINHO, Maria Celina Novaes. Transmissão do discurso alheio e formas de dialogismos em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. In: BRAIT, Beth (Org.). **A personagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 249-260. (Princípios, 3).

MOISÉIS, Massaud. **A análise literária**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 67. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994. (Coleção Graciliano Ramos, 12).

SEGATTO, José Antonio e BALDAN, Ude (Org.). **Sociedade e literatura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1999. (Coleção Prismas).

O FENÔMENO CRIADOR À LUZ DE GASTON BACHELARD¹

Hercília Maria Fernandes

Introdução

Zombaríamos de um pai que por amor ao seu filho fosse apañhar a lua. Mas o poeta não recua diante desse gesto cósmico. Ele sabe, em sua ardente memória, que esse é um gesto da infância. A criança sabe que a lua, esse grande pássaro louro, tem seu ninho nalguma parte da floresta.

(Gaston Bachelard)

Segundo Gaston Bachelard (1884-1962), uma das maiores faculdades humanas é a imaginação, sendo a criança um ser naturalmente sonhador, especialmente durante a infância. Para esse filósofo das ciências e da imaginação poética, o sonho desperto, quando bem orientado, traz bons estímulos à existência humana; considerando que a imaginação constitui uma faculdade capaz “de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (BACHELARD *apud* PESSANHA, 1985, p. xvi).

Quando em contato com a razão, a imaginação mostra a força inventiva, criadora, e fornece inúmeras possibilidades ao pensamento sistemático, racional. Tendo em vista que a razão constituída transforma-se “em razão experimental”, possibilitando, aos sujeitos, aprendizagens significativas por meio da relação imaginário-realidade.

Todavia, a escola, tradicionalmente, vem negligenciado, conforme contextualizam Caruso & Freitas (2003), a potencialidade da imaginação e a criatividade dos aprendizes nas práticas de ensino e aprendizagens formais: a capacidade de aprender pelo sonho, pela arte, pelo belo, pela diversidade... Essa realidade se deve, em grande medida, na crença exclusiva ao poder da razão humana, gerada a partir do Iluminismo, que concedera ao homem moderno metodologias e técnicas capazes de dominar a natureza física e a sua própria, mas, simultaneamente, o distanciamento das suas competências subjetivas. O que contribuiu, gradativamente, para que

¹ Referencial teórico investigado durante o Mestrado em Educação, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). À época da formação, cuja pesquisa investigara a literatura pedagógica da poetisa e educadora Cecília Meireles (1901-1964) voltada às crianças, foi apresentado o trabalho “Cecília Meireles e o fenômeno criador: reflexões para a lírica pedagógica à luz de Bachelard”, sob orientação do prof. Dr. Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes, no 18º EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste), realizado em Maceió-AL, 2007.

se expandisse uma tradição de pensamento, no Ocidente, que concebera como “perda de tempo” qualquer atividade que não estivesse diretamente vinculada a um fim pragmático, puramente utilitarista (CARUSO; FREITAS, 2003).

Entretanto, educar não constitui sinônimo de informar ou treinar. Educar pressupõe, mediante perspectiva freireana, a existência da formação, que, por sua vez, ultrapassa a mera e repetitiva transferência de ensinamentos bancários, como advertira Freire (1996) ao enfatizar que o ato de ensinar requer a criação de possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Para que se possibilite a efetiva construção de conhecimentos, no entanto, fazem-se necessários um ensino e aprendizagens holísticos em que o ato educativo não se constitua, simplesmente, em um treinamento mecânico de competências e habilidades; posto que: “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 33).

Nessa perspectiva de entendimento, compartilha-se igualmente com Bachelard quando o filósofo advoga a tese de que os sujeitos não criam com ideias ensinadas, em um ato mecânico de reprodução. Contrariamente, os indivíduos criam quando transformam a matéria e, durante esse processo de materialidade e manualidade, se transformam com as experiências, segundo um gesto correspondente ao “ofício de artesão” (Caruso; Carvalho; Freitas, 2002).

Dessa maneira, sendo a poesia de ordem do imaginário, cuja repercussão se materializa pela novidade da linguagem que repercute no ser do leitor (BACHELARD, 1978; 1988), considera-se imprescindível, a exemplo de Caruso & Freitas (2003), que se “ensine a sonhar”, sobretudo para que se possa despertar e potencializar essa faculdade. Nesse sentido, cumpre-se, neste artigo, enveredar nos mistérios do fenômeno criador, especialmente na poesia, à luz da fenomenologia de Gaston Bachelard. No texto, por meio de uma revisão de literatura em que se destaca, mais efetivamente, o estudo das obras *A poética do espaço* (1978) e *A poética do devaneio* (1988), trata-se dos pressupostos bachelardianos de imaginação e razão na atividade poética, donde se infere que o devaneio, no sentido de sonho desperto, colabora para o desenvolvimento de uma consciência em contínua atualidade.

O fenômeno criador

A vida científica de Gaston Bachelard (1884-1962), segundo Pessanha (1982), pode ser compreendida através das duas faces do filósofo: o Bachelard “diurno”, cientista incansável em sua interminável tarefa de clarificar, corrigir conceitos e formular um novo racionalismo: aberto, setorial, dinâmico, militante. E o Bachelard “noturno”, “inovador da concepção de imaginação, explorador do devaneio, exímio mergulhador nas profundezas abissais da arte, amante da poesia” (PESSANHA, 1985, p. vi).

Em *A poética do espaço*, o filósofo Gaston Bachelard noturno analisa que para estudar os problemas relacionados à imaginação poética se deve, antes, esquecer o seu saber. Oferecer abertura a uma fenomenologia da imaginação que se distancia dos preceitos das ciências racionalistas conservadoras. Para se efetuar uma compreensão das imagens poéticas, Bachelard aponta que é indispensável o envolvimento direto do pesquisador na relação sujeito-objeto e propõe cortes, rupturas com as teorias e métodos racionalistas que concebem e investigam, artificialmente, o fenômeno poético. Em suas palavras:

Um filósofo que formou todo o seu pensamento ligando-se aos temas fundamentais da filosofia das ciências [...] deve esquecer seu saber, romper com todos os hábitos de pesquisas filosóficas, se quiser estudar os problemas colocados pela imaginação poética. É preciso estar presente, presente à imagem no minuto da imagem: se houver uma filosofia da poesia, essa filosofia deve nascer e renascer no momento em que surgir um verso dominante. (BACHELARD, 1978, p. 183)

Bachelard, ao longo de sua vida científica, demonstrou grande jovialidade espiritual, não se deixando prender às ortodoxias das escolas filosóficas. Segundo a sua teoria, a verdade provém da discussão e não da simpatia, por isso formulou o seu inconformismo intelectual que denominou de “filosofia do não”. Para ele, a história das ideias não se faz por continuísmos, mas de rupturas, revoluções, cortes epistemológicos, por isso revestiu a sua obra de caráter polêmico, fazendo críticas à influência da metafísica tradicional, particularmente a cartesiana, sobre o desenvolvimento da epistemologia. Também não poupou críticas aos principais pensadores do século XX, dentre eles Freud, Bergson e Sartre. Por outro lado, oposto aos sistemas fechados, fez uso bastante pessoal de várias noções: psicanálise, fenomenologia, dialética, materialismo. E, ao mesmo tempo,

defende uma nova concepção de racionalismo: aberto, dinâmico, setorial e militante (PESSANHA apud RODRIGUES, 2005, p. 60).

Nos seus estudos sobre o imaginário poético, Bachelard criticou, veementemente, a psicanálise freudiana. Para ele, a postura intelectualista de Freud transparece na tendência de interpretar as imagens poéticas, apenas, como símbolos dos recalques oriundos das pulsões sexuais sublimadas. Para o filósofo, Freud, ao fazer isso, deixa de investigar o poder em si da imaginação. Igualmente, Bachelard repreendeu as ideias de Sartre, descobrindo nele a mesma postura intelectualista ao privilegiar o visual e o formal, distanciando-se do material e da manualidade, visto que para Bachelard “as duas grandes funções psíquicas são justamente a imaginação e a vontade” (PESSANHA, 1985, p. xv).

Na tentativa de postular uma metafísica da imaginação, o filósofo busca formular uma teoria em torno de uma ontologia da imagem pura. Levando em conta que “a poesia é, antes de ser uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma” (BACHELARD, 1978, p. 185). Para tanto, não deve ser estudada mediante os pressupostos e métodos da psicologia, nem da psicanálise, visto desconsiderarem a novidade que a imagem poética evoca. Em outras palavras, a poesia não possui passado, não é fruto, exclusivamente, de uma causalidade psíquica provocada pela manifestação de impulsos adormecidos. De outra forma, a poesia consiste um ser distinto com dinamismo próprio; apesar do filósofo considerar que: “pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar” (BACHELARD, 1978, p. 183).

Assim, para equilibrar a dicotomia entre o passado do poeta e a novidade da imagem poética, Bachelard adentra no universo da “repercussão”. Segundo suas análises, a imagem poética repercutida, que na sua teoria envolve a dimensão fenomenológica também do leitor, se constitui de uma sonoridade do ser-poeta intersubjetivada no ser-leitor. Isso significa que a comunicação realizada entre o poeta e o leitor guarda, em si mesma, uma significação ontológica que, para o metafísico, só pode ser compreendida por meio de uma fenomenologia da imaginação. É dentro dessa perspectiva de análise que o filósofo defende a tese de que a imagem poética não pode ser entendida pelas únicas vias da causalidade, visto que:

O poeta não me confia o passado de sua imagem e, no entanto, sua imagem se enraíza em mim [...]. Pode-se, certamente, nas pesquisas psicológicas, dar uma atenção aos métodos psicanalíticos para determinar a personalidade de um poeta

[...], mas o ato poético, a imagem súbita, a chama do ser na imaginação escapa a tais indagações. *Para esclarecer filosoficamente o problema da imagem poética é preciso voltar a uma fenomenologia da imaginação. [...] no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade* (BACHELARD, 1978, p. 184, grifos meus).

Buscando se aproximar da imagem súbita, especialmente àquela que se configura no ser do poeta durante o instante criador, o Bachelard noturno sugere um novo método fenomenológico para se investigar a sua origem, qual seja: o devaneio.

Um método fenomenológico: o devaneio

Em *A poética do Devaneio*, Bachelard retoma a discussão da imaginação poética a partir da fenomenologia, onde justifica e ensina o seu método de investigação. Conforme o seu entendimento, o método fenomenológico leva o pesquisador a uma comunicação com a consciência criante do poeta, levando-o até as origens da imagem poética: “A exigência fenomenológica com relação às imagens poéticas, aliás, é simples: resume-se em acentuar-lhes a virtude de origem, em apreender o próprio ser de sua originalidade psíquica que é a imaginação” (BACHELARD, 1988, p. 2).

O filósofo retoma a problemática dos impulsos psíquicos manifestos pelo inconsciente, contrapondo-se a ideia de que a poesia se constitui, basicamente, de causalidade e liberação, como justifica a teoria da sublimação das paixões e dos desejos na visão psicanalítica do fenômeno criador, mediante abordagem freudiana. Para Bachelard, a imagem poética aparece como um novo ser da linguagem, não podendo ser comparada a uma metáfora comum que serve de instrumento para liberar instintos recalcados. Nesse sentido, o filósofo reflete que a poesia é um dos destinos da palavra, e quando se busca a tomada de consciência da linguagem ao nível dos poemas, atinge-se uma ingenuidade maravilhante capaz de elevar o espírito de modo a tocar o homem da palavra nova. Em suas palavras:

Tentando sutilizar a tomada da consciência da linguagem ao nível dos poemas, chegamos à impressão de que tocamos o homem da palavra nova, de uma palavra que não se limita a exprimir idéias ou sensações, mas que tenta ter um futuro. Dir-se-ia que a imagem poética abre um porvir da linguagem. (BACHELARD, 1988, p. 3)

Nessa perspectiva, Bachelard analisa que para se participar da tomada de consciência criante do poeta, além de despertar, em si mesmo, a ingenuidade maravilhante, faz-se necessário que essa ingenuidade seja sistematizada por meio de uma ação ativa do fenomenólogo, tendo em vista que o conduzirá à tomada de consciência da imagem poética e à identificação de suas múltiplas variações: “Como a finalidade de toda fenomenologia é a tomada de consciência presente, num tempo de extrema tensão, a tomada de consciência impõe-se a conclusão de que não existe fenomenologia da passividade no que concerne aos caracteres da imaginação” (BACHELARD, 1988, p. 4).

Seguindo essa linha analítica, o filósofo Bachelard diurno, no entanto, enfatiza que a ação da fenomenologia deve preceder de uma intencionalidade e vigilância ativas capazes de levar o pesquisador a vivenciar e examinar, cientificamente, os fenômenos, sem, no entanto, submetê-lo às impressões primeiras, visto que:

O devaneio é uma fuga para fora do real, nem sempre encontrando um mundo irreal consistente. Seguindo a ‘inclinação do devaneio’ [...], a consciência se distende, se dispersa e, por conseguinte, *se obscurece*. Assim, quando se devaneia, nunca é hora de se ‘fazer fenomenologia’. (BACHELARD, 1988, p. 5)

O devaneio na ciência: imaginação e razão

O filósofo Bachelard noturno, entretanto, posteriormente, reflete que o devaneio do sonhador traz, por meio da imaginação poética, uma boa inclinação a uma consciência em crescimento que poderá ser seguida, considerando que o devaneio que o filósofo investiga é aquele que evoca das imagens puras:

O devaneio que queremos estudar é o devaneio poético, o devaneio que a poesia coloca na boa inclinação [...]. Esse devaneio é o devaneio que se escreve ou que, pelo menos, se promete escrever. Ele já está diante dessa página em branco. Então as imagens se compõem e se ordenam. O sonhador já escuta os sons da palavra escrita. (BACHELARD, 1988, p. 6)

Nesse contexto, o fenomenólogo noturno defende a tese de que há uma linha muito tênue entre imaginação e razão, argumentando que as

grandes invenções científicas surgem sempre a partir de sonhos despertos que, na sua teoria, se constituem devaneios positivos para a ciência:

[...] perguntaremos pois aos cientistas: como pensais, quais são as vossas tentativas, vossos ensaios, vossos erros? Quais são as motivações que vos levam a mudar de opinião? Por que razão vocês se exprimem tão sucintamente quando falam das condições psicológicas de uma nova investigação? [...] Dai-nos não o vosso empirismo da tarde, mas o vosso rigoroso racionalismo da manhã, o a priori do vosso sonho matemático, o entusiasmo dos vossos projetos, as vossas intuições inconfessadas. (BACHELARD *apud* RODRIGUES, 2005, p. 57).

Assim, o fenomenólogo, retomando a crítica da razão inaugurada por Kant (1724-1804), faz uma análise crítica do empirismo e do racionalismo. De acordo com Rodrigues (2005), Bachelard, a partir dessa crítica, elabora outra concepção de razão na medida em que se aproxima das obras dos poetas surrealistas. Busca, com essa nova atitude, a ligação entre “razão e imaginação, sonho e aventura, pensamento e instrução na medida em que pensa se aventurando e se aventura pensando, em que dinamiza o pensamento, direcionando-o, para que encontre uma intuição súbita, além do conhecimento instruído” (RODRIGUES, 2005, p. 53-54).

Segundo Bachelard, a imaginação antecede o pensamento, não é uma substância derivada nem submetida à razão, se constituindo uma situação inversa: “em seu contato com a razão, a imaginação mostra a força inventiva, criadora e aberta daquela” (RODRIGUES, 2005, p. 55). Para o filósofo, quando a razão é provocada pela imaginação, a razão constituída transforma-se “em razão experimental, suscetível de organizar surracionalmente o real” (BACHELARD *apud* RODRIGUES, 2005, p. 55). Assim, o conceito de imaginação para Bachelard não se resume à capacidade de perceber, compreender ou reproduzir a realidade, visto que “A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de fornecer imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade” (BACHELARD *apud* PESSANHA, 1985, p. xvi).

Mediante tais formulações, o fenomenólogo instaura uma nova concepção de razão que, segundo síntese realizada por Rodrigues, no conjunto da obra bachelardiana, tem como características básicas (RODRIGUES, 2005, p. 59):

- a atividade da razão é consciência de retificação;
- a razão tem função de invenção, relacionada à imaginação como potência virtual em atualização, submetida a uma rigorosa aprendizagem, operando a educação do pensamento materialista e da filosofia racionalista;
- a razão é uma consciência presente no domínio técnico e teórico das operações científicas;
- a razão é consciência que julga seu saber, a partir de uma ampliação e reforma da racionalidade;
- a consciência da racionalidade educa-se na própria mudança dos sistemas de racionalidade;
- as relações entre razão e experiência formam as noções de racionalismo aplicado e materialismo ordenado;
- a razão compõe com a imaginação as margens do pensamento.

Dentro dessa perspectiva, o filósofo sonhador, além de formular uma nova concepção de razão, também contribui, pedagogicamente, para uma nova forma de se conceber as artes na atualidade, trazendo grande relevância epistemológica para o universo da pesquisa educacional e colaborando para mudanças de atitudes nas práticas educativas. Sobretudo nas questões relacionadas ao imaginário, ao conhecimento científico e à interdisciplinaridade. Como apontam Caruso & Freitas (2003), no artigo “Educar é fazer sonhar”:

Bachelard – do ponto de vista filosófico – ganha papel primordial quanto à questão da importância da poesia e das artes na pedagogia, não como meios ou instrumentos didáticos, mas dando-lhes autonomias, e estudando-as como processo criativo, como *poéticas*. [...] ele valoriza o homem em uma sociedade produzindo ciência, tecnologia e poesia, conferindo-lhes igual valor na criação de um pensamento, ao mesmo tempo racional e imaginativo, capaz de produzir mudanças no conhecimento e no próprio homem. (CARUSO; FREITAS, 2003, p. 4, grifo dos autores).

O devaneio na *poiésis*: alma e espírito

O devaneio poético, segundo teoria bachelardiana, é um fenômeno naturalmente transcendente, pertinente às crianças durante a infância e adormecido no ser humano na vida adulta. Para Bachelard, o devaneio poético origina-se na alma e promove o reencontro do homem com a sua natureza infante-primitiva. É, propriamente, um estado individual, subje-

tivo, ocorre no psiquismo humano através do sonho diurno que se diferencia do sonho noturno. É um despertar da consciência adormecida para os mistérios profundos do mundo interior e da vida, que se realiza por meio da solidão do ser. Dessa maneira, o devaneio poético é um estado da alma sonhado pela memória, lembrado pelo devaneio e reanimado pela imaginação que ilustra a memória do artista:

[...] a memória sonha, o devaneio lembra. Quando esse devaneio da lembrança se torna o germe de uma obra poética, o complexo de imaginação e memória se adensa, há ações múltiplas e recíprocas que enganam a sinceridade do poeta. Mais exatamente, as lembranças da infância feliz são ditas com uma sinceridade de poeta. Ininterruptamente a imaginação reanima a memória, ilustra a memória. (BACHELARD, 1988, p. 20)

Nesse sentido, pode-se dizer que, na fenomenologia bachelardiana, o poeta é o sujeito capaz de suscitar, através de imagens poéticas, as lembranças de uma infância adormecida no ser-leitor, como esclarece o filósofo: “os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância permanente, durável, imóvel (BACHELARD, 1988, p. 21). Para o fenomenólogo, a imaginação poética - objeto de sua abordagem metafísica -, pertence ao universo da alma, sendo o verdadeiro poeta, o sujeito que, ao penetrar na origem de uma imagem poética, cria outra atmosfera, originando uma nova linguagem que repercutirá no leitor: “O poeta na novidade de suas imagens, é sempre origem de linguagem” (BACHELARD, 1978, p. 185).

Todavia, Bachelard enfatiza que, ao anunciar uma metafísica da imagem pura, despreza a composição e estrutura do poema que, segundo o filósofo, pertence ao domínio do espírito e não da alma. Para ele, espírito e alma não são sinônimos, a alma pertence ao universo da imortalidade. Já o espírito emerge do saber instituído e da intencionalidade criadora. Nesse sentido, ele reflete que a poesia pura, considerada a imagem nova, é aquela que transcende ao universo do espírito, posto que “nos poemas se manifestam forças que não passam pelos circuitos de um saber” (BACHELARD, 1978, p. 186).

Para o filósofo noturno, a imagem poética existe antes do pensamento, pois para um poeta criar uma única imagem não existe um projeto preconcebido, a alma movimenta a imagem. Todavia, para o poeta escrever o poema completo, bem estruturado em sua composição, faz-se necessária a intencionalidade criadora, um projeto prefigurado pelo espírito.

Nessa perspectiva, em sua fenomenologia da imaginação, Bachelard deixa de lado o problema da composição do poema, visto se constituir de agrupamentos de imagens múltiplas que dificultam a ação do cientista fenomenológico na busca da origem da imagem pura (BACHELARD, 1978). Todavia, o autor alude que essa problemática se constitui digna de pesquisa científica, já que: “Nessa composição do poema intervêm elementos psicologicamente complexos que se associam a cultura mais ou menos distante e o ideal literário de um tempo, componentes que uma fenomenologia completa deveria examinar” (BACHELARD, 1978, p. 189).

Conclusões

Mediante as considerações realizadas em torno das teorias bachelardianas sobre o fenômeno criador, poder-se-ia inferir que a imaginação poética envolve duas dimensões específicas: uma de natureza transcendente, subjetiva, não mensurável cientificamente, e outra de natureza material, portanto passível de exame e síntese.

Assim, a metafísica bachelardiana, além de servir como fundamentação teórica aos que se debruçam sobre os problemas relacionados à imaginação, serve como premissa à reflexão pedagógica acerca da formação dos sujeitos na contemporaneidade, remetendo a um questionamento sobre que tipo de educação corresponde às expectativas atuais da humanidade. Segundo Bachelard (1988), a criança, na infância, é um ser naturalmente sonhador, e o sonho desperto, quando bem dirigido, traz benefícios à vida humana, posto que a imaginação, apesar de ocorrer subjetivamente, contém elementos materiais, pois se associa diretamente à experiência e ao conhecimento.

Dessa forma, sendo a poesia de domínio do imaginário, faz-se necessário que se “ensine a sonhar” para que se possa potencializar essa faculdade humana. O devaneio, no sentido da imaginação poética, pode servir para acordar a criatura humana para os mistérios da vida e dinamizar competências, como destaca Bachelard (1978, p. 195): “Com a poesia, a imaginação se coloca no lugar onde a função do irreal vem seduzir ou inquietar – sempre despertando – o ser adormecido em seus automatismos”.

Nesse contexto, a educação estética pode abrir diversas possibilidades para uma consciência em crescimento (BACHELARD, 1978). Através da imaginação poética, o sujeito passa a ver a vida noutra dimensão, adquire uma nova visão de mundo, de si mesmo e vislumbra possibilidades concretas. Entretanto, “o sonhador não consegue sonhar diante de um espelho

que não seja profundo” (BACHELARD *apud* CARUSO; FREITAS, 2003, p. 4). Nesse sentido, é tarefa da pedagogia pensar a profundidade desse espelho, como apontam Caruso & Freitas (2003):

É fundamental que seja o educador a dar profundidade a esse espelho, através de sua própria imagem, reflexo de um conjunto de valores e saberes adquiridos. É ele que motivará seus alunos a sonharem, sob pena de levá-los à frieza da incredulidade. Sua postura diante da vida – da própria vida e da vida dos outros – é determinante. (CARUSO; FREITAS, 2003, p. 4).

É tarefa da pedagogia, enquanto ciência da reflexão e prática educativa, pensar uma educação que corresponda à totalidade de experiências dos sujeitos, de maneira que as suas capacidades imaginativas, lúdicas, afetivas, sensitivas, abstratas e lógicas, sinestésicas, linguísticas, espaciais, etc., sejam provocadas durante as atividades de ensino formal, possibilitando a construção de significados para a vida subjetiva e social dos educandos e educandas. Uma formação global que priorize o onirismo e a criação, mas, também, o domínio de metodologias e técnicas racionais capazes de remeter os indivíduos ao ato criador e, dele, se regozijarem com a produtividade.

Entende-se, assim, que pôr em evidência uma pedagogia do sonhar pressupõe a adoção de uma concepção de educação e práxis docentes integrais que privilegiem, parafraseando Freire (1996), a “amorosidade e a boniteza” intrínsecas à ação de educar, de modo que a “ingenuidade maravilhante”, na perspectiva bachelardiana, possa permanecer acordada no ser espiritual de uma consciência em crescimento. Haja vista que “a criança sabe que a lua, esse grande pássaro louro, tem seu ninho nalguma parte da floresta” (BACHELARD, 1988, p. 95). Entretanto, somente diante de um espelho profundo se pode sonhar a profundidade de uma imagem, pois a criança, em sua solidão, no dizer de Bachelard, conhece uma existência sem limites. O seu devaneio não condiz a um devaneio de fuga, é um devaneio de alçar voo.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antônio da Costa Leal e Lúcia do Vale Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 181-354. (Coleção Os Pensadores: Bachelard).

_____. **A poética do devancio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O direito de sonhar**. Trad. José Américo Motta Pessanha *et al.* São Paulo: DIFEL, 1985.

CARUSO, Francisco; FREITAS, Maria Cristina Silveira. Educar é fazer sonhar. In: **Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas**, CBPF-CS-009/03, 2003.

CARUSO, Francisco, CARVALHO, Mirian; FREITAS, Maria Cristina. Uma Proposta de Ensino e Divulgação de Ciências Através dos Quadri-nhos. In: **Ciência e Sociedade**, CS008-02, 2002.

FERNANDES, Hercília M.; MENEZES, A. B. N. T. de. Cecília Meireles e o fenômeno criador: reflexões para a lírica pedagógica à luz de Bachelard. In: 18 EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. **Anais**. Maceió, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PESSANHA, José Américo Motta. Bachelard: as asas da imaginação (Introdução). In: BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Trad. José Américo Motta Pessanha *et al.* São Paulo: DIFEL, 1985.

RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. Gaston Bachelard e a sedução poética: a criação de um filosofar onírico. In: **Revista Eletrônica Mes-trado em Educação Ambiental**. v. 15, julho a dezembro de 2005.

SOBRE OS AUTORES

Antunes Ferreira da Silva é mestre em Filosofia pela UFPB (2011), possui especialização em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter e FA-FIC (2007) e graduação em Filosofia pela FAFIC (2003). Atualmente é professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde ensina Filosofia e Sociologia na Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC) do Centro de Formação de Professores (CFP). No mesmo Centro, desempenha função de Coordenador Adjunto do PRONATEC. Pesquisa nas áreas de lógica, epistemologia, filosofia da mente e história da filosofia contemporânea, com ênfase no idealismo alemão e esquerda hegeliana. Estuda particularmente o irracionalismo e pessimismo filosófico de Arthur Schopenhauer.

Valter Ferreira Rodrigues é professor Adjunto no Centro de Formação de Professores (campus de Cajazeiras/PB) da Universidade Federal de Campina Grande. Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e bacharelado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE) de Belo Horizonte - MG. Atualmente desenvolve pesquisas sobre o ensino da Filosofia como experiência do filosofar no nível superior e na educação básica e atua nas áreas da Ética e Filosofia da Educação.

Francisco das Chagas de Loiola Sousa possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1999), mestrado em Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação na prática, política educacional, formação continuada, história e pesquisa em educação.

Edson Carvalho Guedes é professor de Filosofia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Professor de Ética no Mestrado Profissional de Gestão em Organizações Aprendentes (UFPB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educa-

ção. Graduado em Filosofia (1991) pela Faculdade Jesuíta de Filosofia, em Belo Horizonte (MG), mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2002) e doutor em Educação pela mesma instituição (2007). Atualmente, desenvolve pesquisa nas áreas de ética e educação, ética organizacional e gestão em organizações aprendentes.

Karolina Viana de Souza é graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal da Paraíba e Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa. Participante, desde 2008, de projetos relacionados à pesquisa sobre ética e educação, vinculados ao PROLICEN. Atualmente, pesquisa sobre a ética na relação professor-aluno.

Lidiane de Azevedo de Lima é professora graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria da Guia de Assis é pedagoga e desenvolve pesquisa nas áreas de Filosofia da Educação, Ética e Educação e Educação e Direitos Humanos.

Tânia Rodrigues Palhano possui doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2002), graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1985) e Pós-Doutorado na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2015). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Fundamentação em Educação da Universidade Federal da Paraíba com experiência na área de Filosofia da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: pragmatismo, trabalho em educação, legislação educacional, filosofia e antropologia na licenciatura, filosofia no ensino médio.

Sônia Maria Lira Ferreira possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1992), Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1993), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2008). É professora e pesquisadora do Curso de Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande. Atua nos grupos de pesquisas de Filosofia da Percepção, Existencialismo, Fenomenologia e Hermenêutica e Currículo e Conhecimento Escolar. Tem experiência na

área de Filosofia da Educação (Área do Concurso), Ética, Filosofia Política e Direitos Humanos, Fenomenologia, Existencialismo e Metodologia Filosófica. Ministra no Curso de Educação do Campo as seguintes disciplinas: Filosofia e Educação; Introdução à Filosofia; Filosofia Contemporânea e Ética e Educação e no Curso de Ciências Sociais ministra a disciplina de Teoria da Conhecimento.

Edinaura Almeida de Araújo é graduada em História e Pedagogia. Possui Especialização em Teoria e Metodologia da História e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, na Área de Concentração em Educação Popular. Foi professora da Rede Municipal de Ensino e Tutora Presencial do Curso de Pedagogia a Distância da UAB, pela UFPB, no pólo do município de Pombal. Tem experiência no campo da educação popular, atuando nas áreas de: História da educação, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos e práticas educativas. Atualmente Professora Efetiva na UFCG/CFP. E Doutoranda em Educação no PPGE-UFPB.

Manoel Dionizio Neto possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (Licenciatura, 1983, e Bacharelado, 1984), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Introdução à Filosofia, Filosofia da História, Filosofia da Ciência, Antropologia Filosófica e Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: liberdade, Iluminismo, ética, espaço, tempo, corpo, Kant, Rousseau, gestão escolar, gestão democrática, projeto político pedagógico e arte, introdução à filosofia, filosofia da ciência, filosofia da medicina e teoria crítica: Adorno, Horkheimer, Marcuse, fenomenologia e existencialismo: Sartre e Merleau-Ponty.

Maria de Lourdes Dionizio Santos possui Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Portuguesa e Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: opressão, sonho, oralidade e escrita, fantástico, mito, espaço e tempo, arte e resistência; poética moderna e contemporânea.

Hercília Maria Fernandes é doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Cultura e História da Educação (UFRN), professora no curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras-PB, em regime de dedicação exclusiva. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED / UFRN), na linha de pesquisa Cultura e História da Educação, Especialista em Educação Infantil e formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES / UFRN).

Formato *15x21 cm*
Tipología *Times New Roman*
Papel *Offset*
Nº de Pág. *148*

