

Erva Cidreira:

**Textos sobre produção do conhecimento,
produção de material didático e outros ensaios**

Organização:

Maurício Castanheira
João André Fernandes da Silva
Taís Silva Pereira

Copyright© 2016 Maurício Castanheira (Organizador)

Esta é uma obra aberta. É permitida a reprodução total ou parcial desde que os(as) autores(as) da obra ou capítulo sejam citados(as).

Título Original: Erva Cidreira – Textos sobre produção do conhecimento, produção de material didático e outros ensaios

Editor: André Figueiredo

Editores Eletrônicos: Luciana Lima de Albuquerque

Criação de Capa: Daniel de Moraes Pinheiro

Comissão de revisão técnica:

Alline Soares Viana

Gabriel Neves

Maria de Lourdes Bastos

Rafael Alvarenga

COLEÇÃO “CHÁS PARA A FILOSOFIA”

COORDENADOR DA COLEÇÃO: MAURÍCIO CASTANHEIRA

ORGANIZADORES DO VOLUME ERVA CIDREIRA:

MAURÍCIO CASTANHEIRA

JOÃO ANDRÉ FERNANDES DA SILVA

TAÍS SILVA PEREIRA

WAGNER DE MORAES PINHEIRO

E735 Erva cidreira: textos sobre produção do conhecimento, produção de material didático e outros ensaios. / Organização: Maurício Castanheira, João André Fernandes da Silva, Taís Silva Pereira. — Rio de Janeiro : Publit, 2016.

348 p. ; 25 cm. (Coleção Chás para a Filosofia)

ISBN 978- 85-7773-912-7

Inclui referências bibliográficas

1. Filosofia – estudo e ensino. 2. Filosofia – Discursos, ensaios e conferências. I. Castanheira, Maurício. II. Silva, João André Fernandes da. III. Pereira, Taís Silva.

CDU 1:37

CDD 100

PUBLIT SOLUÇÕES EDITORIAIS

Rua Miguel Lemos, 41 salas 711 e 712

Copacabana - Rio de Janeiro - RJ - CEP: 22.071-000

Telefone: (21) 2525-3936

E-mail: editor@publit.com.br

Endereço Eletrônico: www.publit.com.br

CONSELHO EDITORIAL DA COLEÇÃO “CHÁS PARA A FILOSOFIA”:

Antonio José Caulliraux Pithon (CEFET-RJ)
Antonio Martinez Fandiño (UFRRJ)
Edgar Lyra (PUC-Rio e CEFET-RJ)
Eduardo Gatto (CEFET-RJ)
Lélio Moura Lourenço (UFJF)
Maurício Castanheira (CEFET-RJ)
Míriam Carmen Maciel da Nóbrega Pacheco (CEFET-RJ)
Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun (UERJ)
Patrícia Maneschy (UERJ)
Rafael Mello Barbosa (CEFET-RJ)
Renato Noguera (UFRRJ e CEFET-RJ)
Roberto C. Zarco (CEFET-RJ)
Úrsula Maruyama (CEFET-RJ)

Os Organizadores desejam expressar seu agradecimento à Professora Maria de Lourdes Bastos pelo seu espírito coletivo e esforço na busca da inclusão de alguns dos autores e textos desta coletânea. A ela nosso muito obrigado.

Sumário

APRESENTAÇÃO9

PREFÁCIO DOS ORGANIZADORES DO VOLUME 11
Maurício Castanheira, João André e Taís Pereira

Produção do conhecimento – Textos dos Estudantes

A CRÍTICA NIETZSCHIANA À MORAL EXPLANADA PELO
ESTETOSCÓPIO DE *O ALIENISTA*, DE MACHADO DE ASSIS.....37
Rafael Alvarenga

O HOMEM COMO ANIMAL SIMBÓLICO: O CÁLCULO NA
COMPLEXIDADE DAS DECISÕES HUMANAS53
Wagner de Moraes Pinheiro

O CONCEITO DE DIALÉTICA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO-
POLÍTICO NA TRADIÇÃO MARXISTA CONTEMPORÂNEA.....66
Humberto do Valle Amorim

POR UMA EDUCAÇÃO LIVRE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
APLICAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO LIVRE COM TROCAS
VOLUNTÁRIAS EM UMA TURMA DE EDIFICAÇÕES NO CEFET DE
ACORDO COM A FILOSOFIA DE MURRAY N. ROTHBARD85
Steve Sóstenes Silva Costa Moreira

O ENSINO DA FILOSOFIA: CAMINHOS DO PENSAMENTO POR UMA
PERSPECTIVA ESTÉTICA.....94
Celso Eduardo Santos Ramos

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
TECNOLÓGICA NO BRASIL: COMO CONHECER O PASSADO,
IDENTIFICAR O PRESENTE E VISAR O FUTURO DO CEFET/RJ PELOS
DADOS DO INEP101
Mario Célio Barbosa Brandão Souza de Faria
Igor Mauro de Andrade Dias
Maurício Castanheira

O SAMBA COMO MECANISMO DE RESISTÊNCIA AO RACISMO
INSTITUÍDO E A AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO110
Roberto dos Santos Beites

LIBRI NATURALES, DE ARISTÓTELES: DA RADICAL PROIBIÇÃO A
PRESCRIÇÃO NO OCIDENTE MEDIEVAL 124
Elza Aparecida Feliciano

Produção de material didático – Textos dos Estudantes

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE
CINCO APLICATIVOS GRATUITOS DE ENSINO À DISTÂNCIA –
CURSO DE LÍNGUA INGLESA.....133
Alline Viana

UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS
DIDÁTICOS PARA EJA150
Angélica Lino Pacheco Paiva

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZADO ONLINE.....163
Erivelton Rangel Izaías

A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR E APRENDER (*SENDO*) NO SER.....168
Luiz Claudio Esperança Paes

ENSINO DE FILOSOFIA E WHATSAPP: ALGUNS ASPECTOS
FILOSÓFICOS EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO
ESTADUAL ANITA GARIBALDI.....182
Miguel Angelo Castelo Gomes

A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO:
UM ESTUDO DE CASO DO SISTEMA DE APOSTILA DE ENSINO
POSITIVO192
Victor Hugo Beñák de Abreu

PRODUTO DIDÁTICO E FILOSOFIA: APROXIMAÇÕES205
Maria de Lourdes Bastos

Produção do conhecimento e de material didático – Textos dos Professores

AUTORIA E AUTONOMIA – OU PAULO FREIRE E OS ALEMÃES	217
Edgar Lyra	
SÍSIFO, TRABALHO IMATERIAL & PANOPTISMO NA ERA DA INFORMAÇÃO	223
Úrsula Maruyama Maurício Castanheira	
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NOS TIMES VIRTUAIS	238
Antonio José Caulliraux Pithon	
NATUREZA E CULTURA	246
Roberto C. Zarco	
NIETZSCHE: O PENSADOR-ARTISTA.....	254
Ana Zarco Câmara	
MÚSICA, LINGUAGEM E ABISMO	270
Eduardo Gatto	
DENEGRINDO A FILOSOFIA: O PENSAMENTO COMO COREOGRAFIA DE CONCEITOS AFROPERSPECTIVISTAS	284
Renato Noguera	
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA	305
Mírian Paura S. Zippin Grinspun Cristina Novikoff Patrícia Maneschy Rosa Maria Ramos	
RACISMO ANTINEGRO: UMA QUESTÃO PARA A FILOSOFIA	315
Rafael Mello Barbosa (CEFET-RJ)	
A PRÁTICA DA ANDRAGOGIA	322
Miram Nobrega Maciel	

APRESENTAÇÃO

Coleção “Chás para a Filosofia”: volume – Erva Cidreira

A colheita é de todos, mas cada um capina sua parte.
(Guimarães Rosa)

Escrever, para alguns, é coisa de eruditos, com linguagem hermética e para iniciados.

Contudo, neste trabalho nos juntamos para acrescentar mais um produto à Coleção “Chás para a Filosofia”, acreditando que escrever é outra coisa. É como plantar. Preparar a terra, semear, cuidar, colher e distribuir para a alimentação. Aprontando, logo a seguir, um novo ciclo.

Parece fácil, mas é preciso vontade. Tem-se que vencer desafios, tempo ruim e, às vezes, a vontade de largar a enxada, a caneta ou o computador.

Vejam vocês que empunhamos a caneta como quem empunha uma enxada. E, por isso, no terreno plano de tantas folhas de terra suamos nossas forças num afazer tão coletivo que mais parece primitivo.

Em algumas estações aparecem pragas, e é preciso vencer a tentação de jogar veneno em cima das pestes. Foi o que ocorreu com as fortes e ásperas touceiras de braquiária, que, sufocando nossa terra, impediam que sequer plantássemos a mais elementar batata. E de que se alimentarão nossos sonhos? Perguntamo-nos.

Nossa plantação é escrita orgânica. Dá trabalho, toma tempo, exige cuidado. Não resulta em produção homogênea com frutos da mesma cor e tamanho. Mais que isso, não tem como fim exclusivo o consumo irrefletido.

Limpamos as folhas, e nas linhas abertas pelo arado pusemos palavras como quem põe sementes. Nasceu erva-cidreira para todo canto. Descobrimos que nesta agricultura, quanto mais trabalhamos a terra, mais chás oferecemos.

Por isso agora não é calma que pedimos. E aos leitores que se inquietarem – esperamos que sejam muitos – chá de cidreira! Pois as enxadas repousam à espera da próxima safra, enquanto nossa erva-cidreira se oferece exuberante.

Rafael Alvarenga e Maurício Castanheira

PREFÁCIO DOS ORGANIZADORES DO VOLUME

Maurício Castanheira, João André e Taís Pereira

Deslocar perspectivas. Eis um exercício no qual Nietzsche se proclama mestre, com toda razão. De certo modo, talvez ainda latente, exista igualmente um perspectivismo animando as atividades inaugurais do PPFEN/CEFET-RJ, especialmente a coleção “Chás para a Filosofia”. Se atentarmos para os objetivos e as linhas de pesquisa do programa, veremos surgir algumas possibilidades interessantes de deslocamento de perspectivas. Da ótica do ensino pretende-se escrutinar a História da Filosofia. Da didática da Filosofia recompõe-se a estrutura lógica do texto filosófico. Pelas Ciências Sociais põe-se em relevo o exterior da atividade filosófica. Por fim, do pretensamente antifilosófico vislumbram-se novas trilhas para o pensamento filosófico.

O perspectivismo abre a possibilidade de se interpretar a *parte* não a partir do *tudo*, mas a partir de *outra parte*. Será que é possível abdicar do universal? Deixo essa questão para outra ocasião. O que podemos fazer aqui é ensaiar a aplicação do perspectivismo à leitura deste livro. Em que medida é possível interpretar um artigo a partir de outro? Existirá algum artigo neste livro tão fechado que provoque faíscas ao se contrapor com outro? Essa é a nossa proposta de leitura. Claro que é só uma possibilidade de leitura. Ao menos o debate fica garantido.

Este livro foi subdividido em três partes. A primeira reúne textos de estudantes de mestrado e graduação sobre filosofia e produção do conhecimento; a segunda, também com textos de mestrandos, se dedica exclusivamente à discussão sobre a produção de material didático; e a última, com textos dos docentes do PPFEN/CEFET-RJ e de professores convidados, reúne novamente textos sobre filosofia e produção do conhecimento. Apesar de contar com a maioria de textos inéditos, uma pequena parte é a reapresentação revista e atualizada de trabalhos, contando com a autorização de seus respectivos editores para sua republicação.

Ao abrir a primeira parte temos o texto “A crítica nietzschiana à moral explanada pelo estetoscópio de *O alienista*, de Machado de Assis, onde o professor Rafael Alvarenga apresenta o objetivo de investigar como “Simão Bacamarte”, personagem principal da obra *O alienista*, de 1882, de Machado de Assis, se relaciona com a crítica ao valor dos valores morais desenvolvida por Nietzsche na obra *Genealogia da moral*, de 1887. Observa-se que o personagem machadiano lança mão de uma *régua moral*, com a qual diagnostica e classifica os habitantes da cidade de Itaguaí. Desse modo, utiliza critérios morais a fim de determinar o *status* social dentre os vários indivíduos com os quais coabita.

Mas, mesmo quando sua *régua moral* ganha novas medidas, ainda não parece praticar o que Nietzsche chamou de transvaloração de todos os valores, uma vez que o personagem não pratica a crítica dos valores morais incitada pela filosofia nietzschiana. Simão Bacamarte apenas reformula a moral existente de conservação da espécie por meio de normas de conduta oriundas de parâmetros pretensamente científicos. Assim, com tal relação entre a crítica do valor dos valores morais e uma mera alteração de estratégia para o cumprimento do dever moral, este trabalho aborda questões pertinentes ao ensino de Filosofia, pois trata do problema do método e da finalidade utilizados pelo personagem em contraste com o método genealógico e a crítica à noção de conservação da espécie que a moral comporta.

O professor Wagner de Moraes Pinheiro assume a autoria do texto intitulado “O homem como animal simbólico: o cálculo na complexidade das decisões humanas”. O trabalho defende a definição de Ernst Cassirer do homem como animal simbólico a favor de uma compreensão mais vasta das decisões humanas do que as propostas pela “Game Theory”. Expõe-se a teoria do símbolo de Cassirer, o jogo “ganhe o máximo que puder” e o dilema do prisioneiro, para argumentar, por fim, que o homem e suas decisões não devem ser resumidos a um cálculo, devido à complexidade infinita que se depreende do mundo da cultura humana e que influencia cada decisão humana.

Em seguida temos “O conceito de dialética como problema filosófico-político na tradição marxista contemporânea”, de autoria de Humberto do Valle Amorim. O trabalho busca pensar a questão da dialética e as consequências filosóficas e políticas que o debate em torno desse tema trouxe para a tradição marxista contemporânea. Para compreender a dialética é preciso pensar dialeticamente. É essa perspectiva metodológica que prevalece na construção deste trabalho. Para expor de forma clara e sucinta as controvérsias e polêmicas levantadas por marxistas e existencialistas em torno da questão da dialética, este estudo partirá das posições defendidas por K. Marx e F. Engels, precursores do chamado “marxismo clássico”, em defesa de uma dialética da natureza (materialismo dialético), que, enquanto método, é posteriormente transportado para a análise e compreensão dos fenômenos histórico-sociais (materialismo histórico) e da crítica feita a essa perspectiva realizada pelo filósofo existencialista J. P. Sartre, negando a possibilidade da existência de uma dialética da natureza, negando, portanto, o materialismo dialético.

O Professor Steve Sóstenes Silva Costa Moreira apresenta o artigo “Por uma educação livre: desafios e possibilidades da aplicação do conceito de educação livre como trocas voluntárias em uma turma de edificações no CEFET-RJ de acordo com a filosofia de Murray N. Rothbard”. O texto tem por objetivo defender a proposta da educação livre como trocas voluntárias entre indivíduos, isto é, o desenvolvimento da

aprendizagem como sendo resultado da escolha e da livre associação entre indivíduos sem a interferência do poder coercitivo estatal. De acordo com o pensador, a educação livre é a única que pode satisfazer as escolhas individuais de acordo com a aptidão de cada indivíduo, além de maximizar o processo de busca pelo conhecimento. E, assim, contrária à educação obrigatória cuja finalidade é a instrução formal voltada para um currículo pré-estabelecido. O conceito de educação livre, como o resultado de trocas voluntárias num ambiente livre, foi aplicado em uma atividade em sala numa turma de Edificações na instituição CEFET-RJ de acordo com as propostas do arcabouço teórico rothbardiano.

O texto “O ensino da filosofia: caminhos do pensamento por uma perspectiva estética”, do professor Celso Eduardo Santos Ramos, apresenta uma introdução à Filosofia por meio de uma experiência estética. Ensinar Filosofia nos parece, em primeiro lugar, ensinar a pensar a própria realidade e tratá-la não como algo já dado, mas como possibilidade de transformação. Pergunta-se, então, como uma experiência por meio da imagem, ou seja, uma experiência estética, pode acessar vivências do indivíduo para assim fazê-lo iniciar um processo de reflexão a respeito da realidade? A experiência estética pode nos provocar o pensamento, promovendo, assim, a produção de conhecimento a respeito do mundo. O objetivo deste trabalho é problematizar as condições de possibilidade de obtenção de conhecimento por meio da experiência estética.

Como parte do esforço de tornar públicas experiências de mestrandos e bolsistas de iniciação científica do CEFET-RJ, esta coletânea inclui o texto “A produção do conhecimento na educação superior tecnológica no Brasil: como conhecer o passado, identificar o presente e visar o futuro do CEFET-RJ pelos dados do INEP, uma experiência compartilhada por dois estudantes de graduação: Mario Célio Barbosa Brandão Souza de Faria e Igor Mauro de Andrade Dias, com seu orientador Maurício Castanheira. O trabalho procura mostrar que as instituições de ensino superior são importantes para a capacitação profissional e formação técnica, bem como para a formação de conhecimento científico e capital intelectual, o que é fundamental para o cenário no qual o país se encontra hoje em dia. Ao intercalar os conceitos de gestão do conhecimento e inovação com o cenário das instituições federais, este estudo tem como objetivo mapear os números dos indicadores socioeducacionais na rede pública federal de educação profissional e tecnológica do CEFET-RJ. Em seguida pretende-se apresentar o quadro geral do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ no Ensino Superior do Brasil frente a outras instituições federais no período de 2008 a 2013, servindo como insumo para análises e transformações das informações adquiridas em capital intelectual, em função dos fatores que serão explicados e aprofundados no decorrer deste estudo. Para tal, os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação

(MEC) foram recolhidos e organizados sistematicamente em tabelas e gráficos, desse modo buscamos conhecer o passado, identificar os casos presentes e ter uma visão futura da tendência que seguimos.

O ensaio seguinte, “O samba como mecanismo de resistência ao racismo instituído e a afirmação identitária do negro”, do professor Roberto dos Santos Beites, apresenta como objetivo a compreensão do desenvolvimento da análise desenvolvida por Michel Foucault a respeito da genealogia e sua relação com o poder. Sua investigação vai desde a implantação do poder disciplinar até as manifestações de poder em sua forma política e a evolução de uma espécie de racionalidade governamental do Estado – fundamental para o estabelecimento da política na modernidade como biopolítica, como mecanismo de promoção do assujeitamento individual e coletivo. Além disso, busca elucidar a noção de biopolítica por meio de uma análise das características colocadas por Foucault, apontando para a relação entre a biopolítica e o racismo instituído pelo Estado entre os séculos XVIII e XIX. Por último, se esforça para compreender o legado histórico dos africanos e de seus descendentes em território brasileiro, revelando a ligação com uma das expressões culturais mais marginalizadas no século XX – o samba –, passando a entendê-la como mecanismo de resistência às estratégias de controle estabelecidas pelo poder político e respaldadas por meio do discurso científico sobre suas vidas, sobre seus corpos.

A professora Elza Aparecida Feliciano apresenta o texto “*Libri naturales*, de Aristóteles: da radical proibição a prescrição no ocidente medieval”. Esse trabalho teve como intenção realizar uma investigação histórica sobre a recuperação, recepção, difusão e o estabelecimento do *Corpus Aristotelicum* no Ocidente medieval. Apresenta os possíveis fatores que levaram à proibição do estudo do pensamento do autor grego até, finalmente, o seu estabelecimento no final do século XIII. Nessa investigação histórica busca-se responder às seguintes questões: quais foram as consequências das condenações e das proibições? Como os medievais – mestres, alunos e clérigos – se posicionaram em relação às condenações? Além disso, visa-se compreender algumas particularidades da filosofia aristotélica e do seu ensino na Idade Média, correlacionando-as com o filosofar e o ensino da filosofia nos dias de hoje.

Da segunda parte, contando com a colaboração de mestrandos do PPFEN, temos os sete textos que procuram refletir sobre a questão da produção de material didático.

O primeiro texto, “Avaliação da produção do material didático de cinco aplicativos gratuitos de ensino à distância – curso de língua inglesa”, da professora Alline Viana, apresenta como proposta levantar critérios para elaboração de material didático online por meio da história da educação a distância (EAD) e analisar a produção do material didático ofertado pelos cinco principais aplicativos de curso de idiomas online gratuitos,

especificamente os de língua inglesa, que podem ser utilizados nos dispositivos Android e IOS. O caminho metodológico empregado procedeu-se por meio da análise documental do questionário enviado aos responsáveis pelos aplicativos, onde a proposta era identificar quais cursos elaboravam esses materiais dentro das mínimas especificações de produção existentes. Os resultados apontaram que ambos os aplicativos produzem seus materiais didáticos de acordo com os critérios definidos pelos autores Laaser (1997), Aretio (1994), Peters (2002), Moore e Kearsley (2007) e Cybis (2007).

Em seguida, o ensaio da professora Angélica Lino Pacheco Paiva intitulado “Um olhar filosófico sobre a produção de materiais didáticos para EJA” nasce, segundo a autora, com a missão de defender a inserção de materiais didáticos de natureza crítica e dialógica na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Sua defesa é incluir uma perspectiva filosófica na produção desses materiais, em contraposição aos de natureza infantilizados e que há décadas vêm sendo utilizados para nortear o processo de alfabetização na EJA. Nesse sentido, pretende-se discutir a problemática da falta de materiais didáticos e que se considerem de fato as particularidades do sujeito em questão. Consequentemente, esse panorama coloca em voga a necessidade de não somente repensar, mas de atribuir um novo olhar sobre a produção de materiais didáticos voltados, nesse caso em especial, à alfabetização de jovens e adultos. E foi partindo de um viés de natureza filosófica que se procurou argumentar no sentido de que a utilização de conceitos filosóficos como mediadores de aprendizagem poderão desencadear novas formas de alfabetização que se valerão da reflexão, do conhecer a si mesmo e da atividade de escuta do outro como elementos centrais na resignificação do ato de alfabetizar pessoas adultas.

O texto “Utilização de tecnologias nos processos de ensino e aprendizado online”, do professor Erivelton Rangel Izaias, consiste em uma discussão crítica a respeito dos critérios utilizados na elaboração de materiais didáticos online interativos, sobretudo a utilização de tecnologias nos processos de ensino e aprendizado, questionando de que forma o uso de tais tecnologias pode influir ou afetar os ganhos pedagógicos. A reflexão surge, entre outros lugares, nas aulas e nos debates da disciplina de Produção de Material Didático II, ministrada pelo professor Maurício Castanheira. Contudo, o referencial textual principal será o texto “Planejamento, design, implementação e avaliação de programas de educação online”, produzido pela autora Andrea Filatro, que tratará dos usos de tecnologias, como também fará algumas considerações sobre ensino e aprendizado contido no *De Anima*, de Aristóteles, que explicita alguns pontos cruciais sobre a alma humana.

O professor Luiz Claudio Esperança Paes escreveu “A experiência de ensinar e aprender (sendo) no Ser”, que procura tratar do olhar fenomenológico enquanto guia na presente caminhada de ensino-aprendizagem. Independentemente da cronologia

biográfica ou descompassos de tradição, pensadores como Heráclito, Parmênides, Nietzsche, Mestre Eckhart, Emmanuel Carneiro Leão e Heidegger assumem relevo nesta trajetória. O texto traz alguns questionamentos em torno do tema – aprender e ensinar –, mas chama a atenção especialmente para um modo de ver o problema, articulando-se dimensões de entendimentos como possibilidades de congruência sobre o assunto, tendo por base que todo ente, enquanto questão, realização ou desrealização, só é o que é (*sendo*) no Ser.

O texto com o título “Ensino de filosofia e WhatsApp: alguns aspectos filosóficos em uma turma de ensino médio no colégio estadual Anita Garibaldi”, do professor Miguel Angelo Castelo Gomes, objetiva apresentar breve reflexão sobre uma experiência de utilização do aplicativo WhatsApp no ensino de Filosofia, em uma turma de Ensino Médio de escola pública na Ilha do Governador. O recurso ao aplicativo foi uma estratégia pedagógica de uma experiência filosófica facilitadora para os alunos, indo além da sala de aula, partindo do contexto cultural dos estudantes e sem deixar de levar em conta alguns elementos do atual cenário educacional brasileiro, como o pouco tempo semanal dessa disciplina em grade curricular e a complexa relação entre os saberes teórico e prático na construção do agir docente, mediador dessa experiência.

O penúltimo texto desta segunda parte, intitulado “A utilização de imagens na produção de material didático: um estudo de caso do sistema de apostila de ensino positivo”, do professor Victor Hugo Beñák de Abreu, tem como objetivo demonstrar como a utilização de imagens na produção de materiais didáticos pode produzir diversos discursos, tais como a reprodução de relações raciais assimétricas de poder na sociedade brasileira. Ao se utilizar do SAE da rede positivo, o autor se debruça sobre a disciplina de Geografia, em materiais do segmento Ensino Médio, em específico em um material didático voltado para as turmas do primeiro ano. Dessa maneira, ele utiliza conceitos relacionados aos estudos pós-coloniais, considerando os direcionamentos dados pelos estudos de Ramón Grosfoguel sobre a colonialidade do poder.

Para fechar essa parte, temos o texto “Produto didático e Filosofia: aproximações”, da professora Maria de Lourdes Bastos, que procura tomar a investigação da origem e finalidade do material didático como um caminho para entender a relação entre a filosofia e seu ensino. Ao partir do pensamento de Aristóteles, recorre à teoria das causas para relacionar a elaboração do material didático e o processo de construção do conhecimento. Em sua argumentação destaca que a finalidade do material está estreitamente relacionada ao público a que se destina, e a partir daí defende uma atenciosa escuta para perceber a diversidade de oportunidades e situações presentes no espaço escolar. Com a finalidade de estabelecer os critérios que considera mais relevantes para a elaboração do material didático, recorre ao texto do professor José Carlos Araújo para pensar sobre

os entraves e entrelaçamentos existentes entre o fazer pedagógico e o trabalho didático. Nessa senda descobre que, embora seja necessário delimitar o trabalho pedagógico a partir de um contorno mais amplo, destaca o vínculo entre escola e sociedade, também o trabalho didático deverá ser visto como uma totalidade que abarca em suas diversas dimensões as possibilidades de uma educação emancipadora. Reunida a Ronai Pires da Rocha e João Boa Vida, deseja pensar a Filosofia em sua relação com a Pedagogia e com o currículo, entendendo a concepção de filosofia e de trabalho pedagógico como base para favorecer as trajetórias que construímos ao exercitar a Filosofia com alunos do Ensino Médio.

Na terceira parte convidamos professores de Filosofia para apresentarem, alguns com versões revistas e ampliadas, suas percepções sobre a produção do conhecimento e/ou produção de material didático. São dez artigos que, apresentamos resumidamente a seguir.

O primeiro texto, do professor Edgar Lyra, intitulado “Autoria e autonomia – ou Paulo Freire e os alemães”, foi apresentado pela primeira vez na comemoração dos 30 anos do NOAP – Núcleo de Apoio e Orientação Psicopedagógico da PUC-Rio, numa mesa que se propunha a discutir as noções de *autoria e autonomia*. Seguiu sendo compartilhado em seminários e aulas ligados de uma forma ou de outra à formação de professores, enfim, sofrendo alterações e acréscimos, até o surgimento desta oportunidade de publicação.

A seguir temos “Sísifo, trabalho imaterial & panoptismo na Era da Informação”, dos professores Úrsula Maruyama e Maurício Castanheira. Este estudo texto discute o novo modelo de exploração do capital cognitivo com foco na obra de André Gorz, *O imaterial*. A pesquisa busca, por meio de elementos alegóricos e reais, remeter a uma reflexão acerca do conceito de trabalho. Qual a relação entre o trabalho imaterial e o panoptismo? Quais as estratégias presentes nessa relação que submetem o homem a um estado de “vigilância voluntária” nessas estruturas de poder? Como alegoria, utiliza-se o mito de Sísifo dialogando com a relação poder-saber que leva o homem ao estado de sujeição considerado a partir do período fordista. Como objeto real, busca-se, por meio do virtual, analisar o trabalho imaterial na Google. Assim, aborda as relações de poder e trabalho imaterial, associando-o à vigilância com o advento da Era da Informação. Constata que, mesmo em estado de sujeição, o homem que se pressupõe observando também é ao mesmo tempo observado. Conclui que os olhares do panóptico são também o sinóptico e o protótipo do banóptico, com o objetivo de segregar de acordo com as premissas organizacionais sob a égide do capitalismo cognitivo.

Em seguida temos o texto do professor Antonio José Caulliraux Pithon, com o título “Precarização do trabalho nos times virtuais”. O trabalho procura mostrar que, com o aumento do desenvolvimento tecnológico, a formação das equipes de trabalho

virtuais tem sido utilizada com maior frequência nas organizações, tendo em vista a globalização para redução de custos e prazos. O presente trabalho tem por objetivo descrever os conceitos e as tecnologias que auxiliam a gestão de times distribuídos geograficamente e fazer uma comparação com os times presenciais. Uma revisão da literatura sobre times virtuais e presenciais é apresentada, bem como seus principais problemas. Times virtuais representam uma boa solução na redução de custos e no aumento da produtividade, beneficiando assim o desenvolvimento de produtos/serviços de melhor qualidade. O sucesso do time virtual está baseado no compartilhamento do conhecimento e na confiança entre seus membros além das ferramentas de web.

O professor Roberto C. Zarco, em seu artigo “Natureza e cultura”, apresenta a *querelle* [querela] intelectual entre Natureza [*φύσις*] e Cultura [*νόμος*] na Grécia Clássica dos séculos V a.C. e IV a.C. Como instrumento expositivo, problematizador e aprofundador utilizam-se dois diálogos platônicos, *Górgias* e *Protágoras*, a partir dos quais o próprio da citada *querelle* pode ser posicionado de maneira mais filosófica e ilustrativa.

Em “Nietzsche: o pensador-artista”, a professora Ana Christina Vieira pretende apresentar alguns elementos artísticos presentes no pensamento de Nietzsche, dispondo o filósofo como um pensador situado em uma zona fronteira entre a Arte e a Filosofia. Para além de uma tematização da arte, o filósofo alemão propõe a compatibilidade entre forma e conteúdo, aliando uma apologia explícita da vivência estética, em detrimento do saber racional, com um estilo peculiar que permite que identifiquemos sua própria filosofia com uma obra de arte, a qual denomina *a arte filosófica de Nietzsche*.

No texto “Música, linguagem e abismo”, o professor Eduardo Gatto apresenta a questão: em que medida podemos nos referir ao trinômio música, abismo e linguagem de modo que o discurso se mantenha coeso como sentido e unidade? Música e linguagem são termos que trazem consigo uma grande tradição de pensamento.

O professor Renato Nogueira escreve “Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas”. Partindo da ideia de Deleuze de que filosofia é criar conceitos, este artigo tem como objetivo apresentar a filosofia afroperspectivista, criando conceitos para articular ensino de Filosofia e a educação das relações étnico-raciais. O conceito de denegrir trabalha para problematizar o nascimento da Filosofia na busca por uma nova coreografia do pensamento.

Um grupo de professoras vinculadas de diversas formas à UERJ escreveu “Educação e Filosofia”. São elas: Mírian Paura S. Zippin Grinspun, Patrícia Maneschy, Cristina Novikoff e Rosa Maria Ramos. O artigo trata das relações básicas entre a Filosofia e a educação, mostrando a importância da primeira para o desenvolvimento da segunda, em especial no que diz respeito à ética e a construção dos valores. Educação tem a sua origem nos vocábulos *educare* e *educere*, e enquanto o primeiro diz respeito ao

conhecimento, o segundo diz respeito aos sentimentos e valores. Nesse sentido fica mais presente a relação da Filosofia e da educação em todas as suas diferentes etapas e a própria construção da qualidade da educação.

O texto do professor e coordenador do PPFEN Rafael Mello Barbosa, “Racismo antinegro: uma questão para a Filosofia”, trata da resenha do livro *O ensino de filosofia e a lei 10.639*, do professor (e também um dos autores desta coletânea) Renato Nogueira. O professor Rafael destaca a importância dessa obra no contexto brasileiro, na medida em que trata filosoficamente um tema pertencente à própria história de nossa identidade. Em seguida percorre a cadeia argumentativa apresentada por Nogueira, explicitando os conceitos fundamentais do primeiro capítulo, os quais dão base para a tese defendida no segundo capítulo, acerca de uma origem não exclusivamente grega da Filosofia. A partir desse posicionamento, são apresentados os elementos centrais sobre a discussão do ensino de Filosofia no Brasil, a partir da lei 10.639, tendo em vista questões étnico-raciais.

E, finalizando esta terceira parte, temos o artigo “A prática da andragogia”, da professora Miram Nóbrega Maciel, que apresenta a andragogia como elemento que fomenta a liberdade, a possibilidade de aprender a apreender, a responsabilidade solitária de que cada opção adulta determina a arquitetura de seu próprio conhecimento. Na prática da andragogia não existe um discurso simplesmente teórico ou uma extensão da Pedagogia, uma vez que elas, em algum momento, se contrapõem, principalmente no que diz respeito à prática do relacionamento educacional, enquanto parte da Pedagogia ainda abriga o papel do professor ou instrutor como fonte insubstituível de orientação para o saber, por considerar o aprendiz dependente e, portanto, objeto do ensino.

Enfim, embora sejam perspectivas possíveis, que ora podem convergir, ora se afastar e repudiar-se, os solos que alimentam os caminhos expostos sobre o ensino e a Filosofia e sobre produção de conhecimento, no segundo volume desta empreitada, possuem algo em comum. São tentativas de um exercício de compreensão sobre nossa prática e os questionamentos que dela advêm. Tal como um exercício, uma atividade cuja ênfase é o próprio processo, os textos presentes no *Erva Cidreira* pretendem promover aos leitores não apenas a companhia nas trilhas aqui deixadas, mas igualmente que nesta caminhada se permitam abrir outras passagens. Talvez o final da trajetória não esteja próximo e não tenhamos respostas à mão. Contudo, isso não significa que o arcabouço a partir do qual tais perspectivas se apresentam já não tenha sido de algum modo remexido.

Boa leitura.

Apresentação dos autores em ordem alfabética

Alline Viana – Sempre encantada negativamente com a capacidade intelectual e moral do ser humano para a autodestruição, porém eternamente encantada com aqueles que não perdem a fé.

E assim me defino no momento: aquela que não perde a fé no ser humano, por fazer parte desta cadeia e saber que bons ideais têm o poder de sobrepor ideias deturpadas e caráter reduzido.

Mais do que nunca, permaneço firme no objetivo de me tornar professora, pois o professor, apesar de desvalorizado por muitas classes, permanece com um simples, porém inimaginável, poder em mãos: o de formar opinião!

Ana Zarco Câmara – Possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia pelo Departamento de Filosofia da UERJ. Tem experiência nas áreas de Estética e Filosofia da Arte, História da Filosofia, Fundamentos Epistemológicos da Educação, Bioética e Filosofia das Ciências. Autora da obra “O cabelo de Cora”, atua no universo da literatura e imaginário infantil. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense.

Angélica Lino Pacheco Paiva – Falar sobre mim mesma nunca será uma tarefa fácil para mim, porém sinto que devo apresentar-me antes que você inicie a leitura do meu texto, primeiramente porque acredito que é muito melhor ler algo de alguém do qual sabemos as origens, segundo porque a temática aqui tratada tem, antes de tudo, um sentido pessoal na minha vida. Sentido esse que gostaria de compartilhar com meus leitores. Pois bem, me chamo Angélica Lino Pacheco Paiva, filha de pais analfabetos, dos quais tenho muito orgulho. Formei-me em Pedagogia para tentar fazer pelos outros o que não pude fazer pelos meus pais: alfabetizá-los.

Desde então venho produzindo pesquisas na área de EJA, pois defendo uma educação de fato emancipadora para esses sujeitos que durante anos foram privados da educação enquanto um direito, e para tanto trarei como temática central em minha dissertação do mestrado em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET-RJ, a alfabetização numa perspectiva filosófica. Certamente não conseguirei revolucionar a alfabetização na EJA introduzindo-lhe um olhar filosófico, porém creio que sem a Filosofia não é possível ir muito longe, principalmente quando lidamos com a educação de jovens e adultos.

Antonio José Caulliraux Pithon – Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas pela Universidade do Minho, Portugal, em 2004, estágio pós-doutoral na École de L'Aviation Civile em Toulouse, França, em 2008.

Atualmente é professor titular do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Possui mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1997 e graduação em Engenharia Elétrica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca em 1984. É avaliador de cursos de graduação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP/MEC, Brasil.

Consultor *ad hoc* da CAPES. Atua como professor do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, bem como na Engenharia Elétrica e no mestrado em Tecnologia. Co-responsável pelo Laboratório de Trabalho Colaborativo, em que se desenvolvem trabalhos de pesquisa associados ao conceito de CSCW e Redes Colaborativas.

Membro do corpo editorial das revistas *International Journal of Information and Communication Technologies for the Advanced Enterprise*, *Tecnologia & Cultura do CEFET/RJ*, *Revista Inovação Gestão da Produção*, bem como membro do corpo de revisores das revistas *Produto & Produção* e *Gestão & Produção*. Membro da Society of Collaborative Networks – SoColnet.

Celso Eduardo Santos Ramos – Celso Ramos iniciou seus estudos musicais no Centro Cultural Calouste Gulbenkian em flauta doce, aos 12 anos. Em 1993, ingressou no curso técnico profissionalizante da Escola de Música Villa-Lobos, tendo como professor o senhor Carlos Alberto Rodrigues. Participou de inúmeros festivais de inverno em Campos e Juiz de Fora, sob a orientação da flautista Odette Ernest Dias (UnB) e de Carlos Ratto (UNIRIO). Frequentou, durante dois anos, o atelier do artista plástico Aldo de Paula Fonseca, onde teve contato com técnicas artísticas plásticas, tais como, óleo, acrílica, carvão e pastel-seco.

Foi professor do Conservatório de Música de Niterói onde lecionou flauta transversa (curso livre) e as disciplinas Formas e Expressões Artísticas e Filosofia da Educação no Curso Superior em Educação Artística, habilitação em Música.

Além de experiência em gravações e participações em shows, desenvolve trabalhos educacionais, nos níveis fundamental e médio, de valorização da cultura brasileira. Em 2008 liderou o grupo de Música Antiga Scriptotia Antiqua. Em 2009 foi coordenador pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação Artística e bacharelado em Música do Conservatório de Música de Niterói. Tem graduação em Educação Artística com habilitação em Música pelo Conservatório de Música de Niterói (2006), e é mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (bolsista pela CAPES). Pós-graduado em Educação Tecnológica (CEFET/RJ). Graduando em Filosofia pela UFF e mestrando em Filosofia e Ensino (CEFET/RJ).

Fez parte do grupo de professores que em 2012 e 2013 reelaborou o Currículo Mínimo de Arte da rede escolar do estado do Rio de Janeiro. Tem atuado como professor tutor tanto em Filosofia (Nova EJA/CEDERJ/SEEDUC) como em Arte (EMEJA-FAETEC/CEDERJ) dos cursos de Pedagogia da UERJ na modalidade EAD. Seus interesses se concentram nas áreas da Música, Educação, Educação Musical, Etnomusicologia, Antropologia, Filosofia e Arte. Autores de interesse: Baruch Espinosa, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Gilles Deleuze, Michel Foucault.

Cristina Novikoff – Tem pós-doutorado em Educação pela FEBFE/UERJ (2013), doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002).

Tem especialização em: a) Ginástica Escolar, pela Fundação Oswaldo Aranha (1993); b) Psicopedagogia na Educação, pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel (1998) e; c) Formação de Docentes para o Ensino Superior, pela Universidade Gama Filho (2000). É graduada em Educação Física, pelo Centro Universitário de Volta Redonda (1987), e Pedagogia, pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel (1990).

Atualmente é professora doutora da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy, com bolsa de Produtividade em Pesquisa (PROPESQ 1A- FUNADESP/ UNIGRANRIO).

Atua na Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades e no Programa de pós-graduação no mestrado e doutorado Interdisciplinar em Humanidades, Culturas e Artes/Unigranrio.

É líder do Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/ para Formação de Professores – LAGERES/UNIGRANRIO/DGPCNPq.

Edgar de Brito Lyra Netto – Tem graduação em Engenharia Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1981), e mestrado (1999) e doutorado (2003) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Atuou em várias instituições de ensino, fixando-se como professor do quadro principal do departamento de Filosofia da PUC-Rio, onde responde, desde setembro de 2013, pela coordenação do curso de graduação (licenciatura e bacharelado), bem como, desde agosto de 2012, do subprojeto PIBID-CAPES.

Tem experiência na área de Filosofia Contemporânea, especialmente em problemas éticos, políticos e pedagógicos ligados à atual hegemonia tecnológica e a seus efeitos ambientais. Trabalha principalmente com os autores Martin Heidegger e Hannah Arendt, nos quais estão concentradas suas publicações.

Tem se dedicado, mais recentemente, ao estudo da retórica com intenções político-pedagógicas, partindo de seu contexto grego de sedimentação, marcadamente da Retórica de Aristóteles, em direção aos seus ecos contemporâneos. Assumiu em outubro de 2014 a coordenação do Grupo de Trabalho Heidegger, da ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia).

Desde junho de 2015 atua como assessor da SEB-MEC na elaboração do documento preliminar de Ciências Humanas da Base Nacional Curricular Comum.

Atua também como colaborador no Programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia do CEFET-RJ.

Eduardo Augusto Giglio Gatto – Doutor em Ciência da Literatura-Poética pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Concluiu pesquisa de pós-doutorado gerando o estudo "Música: a consagração do silêncio", pela Faculdade de Letras da UFRJ (2014).

Mestre em Ciência da Literatura-Poética pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), bacharel em Música – violão – pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), e licenciado em Educação Artística – Música – pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (2004).

Atualmente é professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, atuando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia (PPFEN) para o curso de mestrado em Ensino de Filosofia; no curso de pós-graduação em Ensino de Filosofia a cargo da disciplina Estética e Ética; no curso de graduação de Tecnólogo em Gestão de Turismo, na disciplina Cultura Brasileira, e no Ensino Médio e Técnico na cadeira de Educação Artística – Música.

Tem experiência na área de Arte e Pensamento, atuando principalmente nas áreas de estética, música, poética, performance e composição musical. Coordena o projeto de pesquisa “Música: aceno de silêncio do real” e o projeto de extensão “Música surda: a originariedade da canção”, em que desenvolve pesquisas que pensam, pela perspectiva ontológica, a prática musical e artística envolvida na criação presente na interpretação, composição e arranjo musicais.

Erivelton Rangel Izaias – É graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil (2010). Professor docente I da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e mestrando do PPFEN/CEFET-RJ.

Elza aparecida Feliciano – Mestranda em Filosofia no Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET-RJ.

João André Fernandes da Silva – Atualmente sou professor de Filosofia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, atuando no Ensino Básico Integrado, na pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Filosofia e no mestrado em Filosofia e Ensino. Neste volume da Coleção “Chás para a Filosofia” divido a organização com a professora Taís Pereira.

Humberto do Valle Amorim – Mestrando em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN/CEFET-RJ). Professor docente I da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) na disciplina de Filosofia. Este pequeno artigo intitulado “O conceito de dialética como problema filosófico-político na tradição marxista contemporânea” constitui uma revisão do trabalho monográfico que foi entregue como pré-requisito para a obtenção do grau de bacharel em Filosofia no IFCS/UFRJ, sob orientação do professor doutor Franklin Trënn, que possui como título original “Marxismo e existencialismo: a dialética da natureza em questão”.

Como no trabalho anterior, não me proponho a discutir o conceito de dialética em toda a sua amplitude, senão que, como deixa claro o título, as controvérsias e polémicas levantadas por representantes do marxismo clássico de matriz *engelsiana* e do existencialista J.P. Sartre (que se enquadra no qualificativo de marxismo ocidental, a partir do célebre ensaio de Maurice Merleau-Ponty, *As aventuras da dialética*) em torno da Dialética da Natureza, e, mais especificamente, a apresentar um problema filosófico-político legado por esse debate a toda tradição marxista posterior. Vale ainda ressaltar que, “em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada” (trecho do poema *Nada é impossível*, de Bertold Brecht), a importância de se reinterpretar a teoria crítica marxista livre de todo dogmatismo tendo como horizonte a crítica radical a qualquer tipo de totalitarismo e a possibilidade de construção de uma sociedade livre é uma tarefa do pensamento filosófico-político contemporâneo.

Igor Mauro de Andrade Dias – Nascido no Rio de Janeiro, em 1994, o que me faz estar na chamada geração Y ou geração da internet.

Com isso, desde pequeno vivencio novas tendências, novas tecnologias, cada vez mais inovadoras, e o mundo se transformando a uma velocidade que poucos ou apenas alguns conseguem acompanhar.

Em minha vida de jovem sonhador, não imaginei que estaria tendo um artigo sendo publicado em tão breves dois anos de faculdade, mas são essas oportunidades que temos o dever de aceitar, executar da melhor maneira possível e sempre dizer sim, pois é um feito incrível quando acreditamos em algo que parece distante, que não temos ideia de

como vamos fazer, e no fim somos coroados com a sensação do dever cumprido, pois escolhemos acreditar que aprender é um processo contínuo para ir além de nossa suposta pequenez de aceitar nossos próprios paradigmas ou limitações.

Em virtude do que foi mencionado, devo citar o professor Antônio Maurício Castanheira, fundamental nesse trabalho e competente em sua nobre função de mestre e orientador, usando de seu conhecimento para encantar e motivar.

Luiz Claudio Esperança Paes – É bacharel em Direito pela Universidade Santa Úrsula (USU-RJ). Advogado. Licenciado e bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). Pós-graduando em Ensino de Filosofia com Ênfase na Prática Docente e Mestrando em Filosofia e Ensino pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPFEN/CEFET-RJ). Professor docente I em Filosofia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Maria de Lourdes Bastos – Como professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e mestranda do programa de pós-graduação em filosofia e ensino do CEFET-RJ, tenho procurado descobrir o que pode nosso ensino apresentar de Filosofia. Diversos personagens facilitaram e alongaram este trajeto, sempre e continuamente renovado. Compartilhar o prazer dessa busca é o alimento que impulsiona esta jornada.

Mario Célio Barbosa Brandão Souza de Faria – Se há um ano alguém fosse me falar que um texto produzido por mim faria parte de um livro, eu não acreditaria, mesmo que apresentasse as evidências mais concretas possíveis.

O curioso do futuro é que ele nem sempre será o que aparenta ser, pois de uma hora para a outra as escolhas e as oportunidades que nos cercam irão determinar o caminho que iremos seguir. A partir disso, uma bifurcação com uma placa sinalizadora aparece, onde uma parte dessa placa aponta para o caminho da inércia, e a outra aponta para o caminho de incertezas e riscos em cima dessas escolhas e oportunidades.

O caminho das incertezas é encantador, pois é repleto de neblina, tornando a jornada mais desafiadora. A minha jornada nesse caminho misterioso, como Mario Célio Barbosa, começou logo no primeiro período do curso Administração Industrial, no CEFET-RJ, com as aulas de Filosofia da Administração e Psicologia da Administração do professor Maurício Castanheira. Desde os tempos de Ensino Médio eu já possuía facilidade nessas matérias, entretanto só na faculdade desenvolvi o interesse e a curiosidade para ir mais fundo, sair da inércia, enxergar com outros olhos o mundo e o ambiente que me cercam.

Como a maioria das pessoas, eu só precisava de um empurrão, que neste caso foi o fato de o professor Maurício acreditar em mim e na minha capacidade.

Com isso, aceitei o desafio de ser monitor da matéria Filosofia na Administração e integrante do grupo de pesquisas de Gestão do Conhecimento e Inovação, com o intuito de impactar cada vez mais os novos estudantes do curso de Administração Industrial, assim como o professor Maurício fez comigo.

Mas ainda não era o final da jornada, e nem estava perto. A outra vertente dela estava apenas começando, e começou pela escolha do tema deste capítulo. Pois muitas vezes a verdade/realidade encontra-se embaixo do nosso nariz, porém não conseguimos ou temos a habilidade de enxergá-la e, muitas vezes, aceitá-la.

A verdade só se torna concreta a partir de dados e estudos, que serão apresentados e que consistem em o tirar de um certo tipo de imensidão de cegueira, onde você só enxerga o que quer, como quer e quando quer, distorcendo os fatos, inventando a própria verdade e negando a realidade em que se encontra.

Maurício Castanheira – Sou professor titular do CEFET-RJ e doutor em Filosofia pelo IFCS/UFRJ com estágio pós-doutoral em Educação pela PUC-Rio. Com 35 anos de magistério em instituições públicas e privadas, atuando no magistério superior e em diversos programas de pós-graduação, acumulei 71 orientações de dissertação de mestrado acadêmico e profissional.

Confesso que uma das coisas de que gosto mesmo nessa atividade é reunir pessoas que tenham algo a dizer e colaborar para que se torne público o que pensam. Claro que com isso corremos riscos. De não termos um texto claro e objetivo ou de repetirmos algo que já foi dito de outra forma ou até de despertamos certo mal-estar em quem não simpatiza com a iniciativa.

Mas o resultado é sempre muito bom. Juntar quem já escreve com quem apenas começa é estímulo e um modo de ampliar o horizonte do escritor e, quem sabe, de futuros leitores/escritores.

Por isso, no mestrado profissional em Filosofia e Ensino do CEFET-RJ temos perseverado na construção da Coleção “Chás para a Filosofia”. Primeiro foi o *Capim-limão*, e agora o *Erva Cidreira*. Que venham outros “Chás” e que mais escritores/leitores se aprimorem com essa e outras iniciativas semelhantes.

Miguel Angelo Castelo Gomes – Bacharel em Teologia e licenciado em Filosofia pela PUC-Rio; pós-graduado em Ensino Religioso pelo Instituto Claretianos; pós-graduando e mestrando em Filosofia e Ensino pelo CEFET-Rio; pós graduando em Sociologia pelo Claretianos.

Miriam Carmen Maciel da Nóbrega Pacheco – Tem doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – COPPE (2005).

Mestrado em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (1998), graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Gama Filho (1993) e graduação em Química Industrial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986). Atualmente exerce o cargo de professor associado I do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Recursos Humanos e Gestão da Produção, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão da produção, interação homem-máquina, inovação tecnológica, gestão estratégica, gestão do conhecimento e gestão de pessoas.

Mírian Paura S. Zippin Grinspun – Sou professora titular da UERJ, no PROPED (Programa de Pós-graduação em Educação), como professora titular de Orientação Educacional.

Minha formação começa com o curso de Pedagogia na PUC, e retornei ao curso de Pedagogia na UERJ, agora com a especialização nas áreas de Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Educacional. Nesse momento ampliaram-se meus estudos na área de Orientação Educacional.

Fiz o mestrado em Educação no IESAE (Instituto de Estudos Avançados em Educação), na Fundação Getúlio Vargas, e o doutorado em Filosofia na Universidade Gama Filho.

Tenho publicados vários livros de orientação educacional e de educação em geral.

No momento pesquiso sobre a juventude, em especial a sua relação com os valores e a ética. Continuo caminhando na área da educação com pesquisas e palestras nesta área.

Patrícia Maneschy – Uma vez, na juventude, decidi que seria professora. Qual não foi a surpresa com a escolha tão forte para área do Ensino Superior, mas o caminho foi longo e repleto de idas e vindas até aqui! De início a escolha se fez difícil de manter, porque a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia me fizeram visitar os bancos universitários para testar mesmo a qual desejo da área humana a inclinação poderia chegar... mas sem volta, a educação me arrebatou!

Aqui estou...

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2010, concluindo com louvor uma tese ganhadora do edital de um dos melhores trabalhos acadêmicos na área de produção em cultura, pelo Ministério da Cultura.

Segui... Pós-graduação – Especialização, primeiro em Docência do Ensino Superior, depois em Orientação Educacional. Trabalhando com crianças e adolescentes, percebi no cotidiano que havia professores diferentes uns dos outros, e segui questionando e observando as diferentes performances dos colegas de trabalho e o modo como organizavam suas trajetórias docentes em torno de suas práticas.

Esse foi o estímulo para pensar no Ensino Superior como objeto de contribuir para a formação de professores.

Afinal, quão diferenciada são as práticas pedagógicas e as respostas educativas dos alunos! Então, daí direto para tentativa do mestrado em Educação, onde encontrei na pessoa da professora Mirian Grinspum uma parceria que se tornou amizade profunda de respeito e carinho. Ali encontrei parceiras que até hoje, ao meu redor, reluzem com suas trajetórias como pessoas e amigas – Rosa Maria e Cristina Novikoff, e juntas neste artigo criado por oito mãos, vão desbravar congressos e publicações internacionais durante o nosso mestrado, e finalmente o ingresso no Ensino Superior como área de trabalho. Mais tarde, concluindo o doutorado, sigo perto da professora Mirian Paura, e, já presente nesta trajetória, um grande amigo surge, Maurício, do qual não tenho como descrever as contribuições e os desafios que provocou no decorrer das produções em que partilhamos ideias, fontes, curiosidades e teorias, e hoje continua a provocar as reflexões na trajetória do pós-doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense, com uma grande pessoa que se faz presente, professora Maria de Fátima, que, mais do que orientadora, é parceira e inspira o universo acadêmico, pelo qual me apaixonei de uma maneira leve e revigorante.

Trabalho no Ensino Superior há uns 15 anos, sem parar de questionar esse *modus* diferenciado e rico de conhecimentos produzidos por tantos e tantos colegas. Nosso texto, revisto, nunca foi tão real, pois continua trazendo os objetos da Filosofia como reflexão política e humana. Cremos que tudo isso é o retomar da própria sociedade em constante transformação, e eu, como os demais colegas e o conhecimento que nos cerca, sou grata por essa dinâmica.

Rafael Alvarenga – Para minha mãe, sou um filho fugidio.

Algumas vezes respirando dentro de livros antigos, outras telefonando de uma cidade longínqua e de nome indígena.

Mas ainda assim somos mãe e filho até que a morte nos separe. Para a Receita Federal sou onze números conjugados em um CPF e uma declaração anual de imposto de renda. E ai de mim se esquecer daqueles R\$ 0,10 que nada conseguem comprar! Para meu vizinho, ando na mais completa bancarrota porque apertado dentro de meu fusca azul 77. Mal sabe que carros modernos não dão motivo para uma poesia.

Para minha filha, tenho o superpoder de trazer bombons para a sobremesa.

Quantos perigos ao atravessar a rua que me separa da mercearia!

Para meus alunos, sou difícil. Porque lhes peço para criarem algo com as ferramentas que apresento no estalar de uma aula. Para as histórias de Machado de Assis, sou indiscreto.

Quero olhar por debaixo dos Ms, separar os dois RRs, e desconfiar dos Ps e dos Bs. Para minha mulher, sou o esquecimento em pessoa. Entretanto, como ela sabe que não me culpo por isso, não chega ao ponto de me deixar queimar o feijão. Para meus professores, sempre fui um aluno falante demais dentro do sagrado espaço da sala de aula. Deixaram estar! Credo que minha desobediência devoraria a mim mesmo. Para mim, eu não sei quem exatamente sou! – Coisa séria. Mas me descansam as tentativas do mundo – bem e má intencionadas – de me dizer que sou isso ou aquilo.

Portanto, acho melhor apresentar um pouco dos meus trabalhos. Em 2008 me graduei em Filosofia pela UFRJ, e em 2015 me especializei em Educação Tecnológica pelo CEFET-Rio, onde agora apareço como mestrando pelo PPFEN. Com a literatura participei de livros junto a outros autores e individualmente.

Meu nome esteve em concursos literários por todo Brasil e até fora dele. E minhas histórias ainda correm em jornais de Resende e Cabo Frio, bem como em um blog pela internet – www.ninhodeletras.blogspot.com.

Hoje o que mais me interessa é refletir sobre a Filosofia por meio de personagens de literatura e trabalhar para que a Coleção “Chás para a Filosofia” seja ainda mais cultivada. Em vista disso, não vou prometer aqui a minha identidade. Tampouco dizer-me com razão. Mas vou exaltar o valor de experimentar a mim mesmo e ao mundo. E assim seguir antes que frágeis certezas me estanquem e me consumam.

Rafael Mello Barbosa – Sou professor de Filosofia e pesquisador, apaixonado pela profissão e eterno insatisfeito com sua atuação dentro e fora de sala de aula. Acredito que refletir, pensar e conversar sobre a temática do ensino de Filosofia é algo essencial para a sua atividade. Atualmente sou coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*– Mestrado em Filosofia e Ensino, CEFET-RJ.

Renato Nogueira – Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil; professor adjunto do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, Brasil; coordenador do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin), integrante do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro) e do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia, ambos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFil) da UFRRJ, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET-RJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da UFRRJ.

Roberto Cesar Zarco Câmara – Possui graduação em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), graduação em Letras – Português e Grego – pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), mestrado em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal Fluminense (2014) e doutorado em Ciências Biológicas pela Háskóli Íslands (2006).

Atualmente é professor EBTT no CEFET-RJ (UnEd de Nova Friburgo), também sendo membro do corpo docente permanente do PPFEN (Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino de Filosofia) do CEFET-RJ e vice-coordenador da Especialização em Modelagem Matemática e Educação na UnED de Nova Friburgo (CEFET-RJ).

Roberto dos Santos Beites – Possui graduação em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002). Atualmente é Professor Regente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Filosofia.

Steve Sóstenes Silva Costa Moreira – O economista e filósofo americano Murray N. Rothbard publicou em 1972 um breve ensaio a respeito da educação. Nesse trabalho, o filósofo teve como intuito demonstrar o quão danosa é a interferência do estado na esfera educacional.

E, para fundamentar sua posição, investiga de forma minuciosa as origens da educação obrigatória e situa a data de nascimento consoante o surgimento do estado moderno. Após estudo minucioso a respeito da história da educação compulsória, Rothbard passa a atacar as políticas educacionais de seu país, os Estados Unidos, denominado-as de tirânicas, pois a educação ficava a cargo de entidades não regulamentadas fundadas pelos próprios cidadãos – igrejas e associações de moradores, tutores etc. –, e no final do século XIX o estado passou a regulamentar a educação e monopolizou o ensino.

E, mesmo concedendo o direito de funcionamento a algumas escolas privadas ou confessionais, estas são obrigadas a se submeter ao currículo propugnado pelo estado.

Este assunto me acompanha desde os últimos períodos da graduação. Sobretudo quando passei a tomar contato com disciplinas voltadas à formação docente, fui tomado de curiosidade pela problemática do ensino obrigatório e seus problemas.

Destarte, comecei a investigar de forma mais aprofundada esse tema quando, à época do estágio assistido, precisei conduzir uma aula e ministrar um conteúdo do currículo mínimo no CEFET-RJ. Foi a partir dessa experiência que decidi seguir no magistério e buscar respostas na pós-graduação *lato sensu* com ênfase no ensino de Filosofia e, posteriormente, no mestrado profissional.

Úrsula Maruyama – Você já teve a sensação de ter acordado e perceber que sua vida poderia ser uma das imagens representadas na Caverna de Platão?

Pois foi quando eu, já bacharel em Administração, percebi que o ambiente corporativo era uma série de repetições criadas por terceiros, correndo em vão atrás de uma pseudo-realização, e decidi entrar na vida acadêmica.

No entanto, todos aqueles que buscam algo novo “fora da caverna” e retornam ao lugar de origem percebem que já não são vistos da mesma forma e que é necessário mudar.

Já não era a primeira vez, afinal, em 2003 eu havia deixado o ambiente industrial de grandes corporações para um intercâmbio de dois anos nos Estados Unidos, vivendo novas experiências, conhecendo novos lugares, brilhos, perfumes, sabores e pessoas.

Então, em 2010, já com MBAs em Gerenciamento de Projetos e Gestão Pública, embarquei neste mar infinito da eterna busca pelo saber, ingressando no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE) do CEFET-RJ.

Ao contrário dos movimentos repetitivos, havia uma nova sintonia, um novo ritmo, mais dinâmico, mais alegre e mais intenso. Percebi então que talvez não fosse tanto o cenário o responsável pelas mudanças (afinal, quem já teve a sorte do convívio acadêmico haverá constatado que não é “tão diferente” do ambiente corporativo).

A principal transformação ocorre dentro de nós mesmos. A responsabilidade da mudança é nossa. E quando mudamos, o universo à nossa volta muda. Percebemos então que não precisamos “das velhas muletas” ou das “rodinhas extras da bicicleta”.

Olhamos a vida com novas lentes, novos óculos, novas perspectivas. Quando percebemos isso? Não há uma resposta mais adequada. Não existe fórmula mágica para viver ou descobrir a vida, muito menos para “descobrir a si mesmo”. Mas é preciso coragem para fazer diferente, ser diferente e correr o risco de não ser compreendido.

Quando fazemos o nosso melhor, mesmo não sendo reconhecidos, seguimos em frente. Alguns podem acreditar que talvez seja romantismo ou idealismo. Nesse ponto poderemos até ser atingidos por um golpe forte, uma queda brusca ou algum incidente que pretensamente poderia nos derrubar.

Não obstante, reconhecemos que todos os acontecimentos fazem parte da vida, que devemos viver e nos entregar a algo em que acreditamos: é preciso ter força e coragem para não desistir.

Hoje, cinco anos após ter decidido fazer a transição de uma vida comum corporativa para entrar no universo acadêmico, entendo que “nem tudo são flores”, mas que valeu a pena.

Assim, como docente efetiva de uma instituição federal e doutoranda em Ciência da Informação (PPGCI do IBICT/UFRJ), eu gostaria de convidá-los à leitura do texto “Sísifo, trabalho imaterial, capitalismo cognitivo & panoptismo na Era da Informa-

ção”, uma provocação ainda embrionária, mas reflexiva, sobre as novas formas de trabalho e exploração no século XXI.

Victor Hugo Beňák de Abreu – Geógrafo e licenciado em Geografia pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), especialista em Relações Étnico-Raciais e Educação Brasileira pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Atuou como professor da rede pública estadual e municipal da cidade do Rio de Janeiro, de escolas particulares e cursos pré-vestibulares. Atualmente é professor do Colégio Pedro II, membro do grupo de pesquisas NUTH (Núcleo Transdisciplinar de Humanidades – Colégio Pedro II) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais do CEFET-RJ.

Wagner de Moraes Pinheiro – O problema a respeito daquilo que é o homem é genuinamente filosófico, mas transcende a disciplina que delimitamos como Filosofia. Tanto nos foi ensinado, aos alunos de Filosofia, que era necessário enxergar a luz da verdade na clareira daquilo que nos aparece, que esquecemos da real tarefa do pensamento, que se trata de divertir-se com as sombras que aparecem das luzes.

O esclarecimento, a busca pela razão, tantas vezes nos perde da pluralidade que a crítica filosófica pode conduzir, e até da motivação humana em seu relacionamento com a filosofia. É nesse sentido que a pergunta pelos limites da razão e ação humana têm sido uma constante perturbação na minha existência, e tenho buscado confrontar métodos que tentem descrever o homem por caminhos puramente matemáticos ou científicos durante minha pesquisa no mestrado do Programa de Filosofia e Ensino, CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Para delimitar minha pesquisa, tenho usado da obra de Ernst Cassirer e Hannah Arendt.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
Textos dos Estudantes

A CRÍTICA NIETZSCHIANA À MORAL EXPLANADA PELO ESTETOSCÓPIO DE *O ALIENISTA*, DE MACHADO DE ASSIS

Rafael Alvarenga

A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão. Começo a suspeitar que é um continente.

(Machado de Assis)

A segunda metade do século XIX é o momento histórico que oferece os subsídios filosóficos e literários necessários para a produção deste ensaio. Marcam esse período, na Europa, a Era Vitoriana, o auge e a consolidação da Revolução Industrial e o imperialismo; já no Brasil, destacam-se a abolição da escravidão e a proclamação da República. Fatos que mexeram com as condições sociais, políticas e econômicas não apenas de um país sul-americano, mas também de todo o mundo, haja vista o alcance e a dimensão que a Revolução industrial e a libertação dos escravos proporcionaram ao sistema capitalista (HOBSBAWM, 1995, p.92).

Em meio a questões como essas, que, por mais que se esforcem, não resumem um panorama histórico de cerca de meio século, no qual viveram o filósofo alemão Friedrich Nietzsche e o escritor brasileiro Machado de Assis, situarei o presente ensaio.

Esta breve exposição serve como pano de fundo sobre o qual se bordará uma aproximação entre o filósofo e o escritor. Mas não exatamente um ajuntamento entre suas pessoas, e sim entre a interpretação que faço acerca do que Nietzsche apresenta como crítica aos valores morais e os gestos do médico alienista criado por Machado de Assis. Pretendo, desse modo, responder à seguinte pergunta: como explicar, por meio de *O alienista* (Machado de Assis, 2008, Coleção “Um passeio pelo tempo machadiano”), a crítica aos valores morais feita por Nietzsche? Para tanto lançarei mão, neste trabalho, do método genealógico criado por Nietzsche (NIETZSCHE, 2007, p.19) tanto a fim de vasculhar os caminhos percorridos pelo personagem machadiano como também para interpretar o teor da concepção de moral sobre a qual o filósofo lança sua crítica.

O que também devo anunciar nessas palavras iniciais é que o trabalho será feito com prudência, uma vez que avizinhar dois pensadores deve também sugerir um ato arbitrário; uma tensão que, de acordo com a força empregada, pode arrebentar todo o fio a partir do qual espero bordar ideias e argumentos.

Sendo assim, não entrarei por um caminho no qual busque levantar hipóteses que esbocem uma autêntica relação estabelecida entre Nietzsche e Machado de Assis, visto que perguntar e responder sobre o fato de o brasileiro ter, por exemplo, lido o alemão é um território de dimensões tais, que, me parece, ser capaz de suportar as reflexões de outro ensaio filosófico.

A vida errante de Nietzsche pela Europa teve início em 1878, quando, por motivos de doença, licenciou-se na cadeira de Filologia na Universidade de Basileia, na Suíça (MARCONDES, 2010, p.248). Além do antigo reino da Prússia, onde nasceu em 1844, viajou pela Suíça, Itália, Alemanha e França, sempre em busca de melhores ares e solidão entre as montanhas (NIETZSCHE, 2011, p.19). Com relação ao seu estilo de vida e de fazer e refletir filosoficamente, ele mesmo escreve:

Amo a liberdade e o ar sobre a terra fresca; prefiro dormir sobre peles de bois do que sobre seus títulos e dignidades. [...] Mas eles se acham friamente sentados na fria sombra: querem ser apenas espectadores em tudo, e evitam sentar-se ali onde o sol queima os degraus. (idem, ibidem, p.119)

O fragmento demonstra a antipatia de Nietzsche perante seus contemporâneos. Uma animosidade com relação aos professores acadêmicos que reprovavam seu estilo lírico de escrever filosofia por meio de aforismos (ONFREY, 2014, p.36). Enfim, além da linguagem um tanto quanto poética usada para anunciar a acidez de sua crítica, seu comportamento entendido como degenerador também não havia de ser visto com bons olhos. Mesmo assim, Nietzsche continuava a ser o desdobraimento do aluno brilhante que em 1870 se formou em Filologia pela universidade de Leipzig.

É também por esse período que correm as ideias de uma unificação alemã (HOBSBAWN, 2011, p.161), embora o filósofo não se tenha anunciado como um defensor do nacionalismo. Foi contemporâneo de personalidades políticas como Otto Von Bismarck, chanceler prussiano cujas atitudes ajudaram na primeira unificação dos estados alemães. O século XIX, portanto, enquanto tempo de Nietzsche, foi, principalmente para os alemães, uma época de conflitos. Nele havia aflorado a discussão sobre qual seria a verdadeira cultura do povo germânico. Quais seriam os valores capazes de unir sob uma única bandeira as mais de trinta unidades autônomas que englobavam até então aquela etnia? Ou esses valores seriam estabelecidos sob os fios das espadas prussianas cujas ordens eram dadas por Bismarck? É nessa atmosfera que o jovem Nietzsche se forma e começa, com apenas 25 anos, a lecionar.

Em 1872 lança *O nascimento da tragédia* e exalta uma estética fundada em valores antigos, resgatados do mundo greco-romano. Nele valoriza a música wagneriana e inicia uma luta na qual há de se engajar por todo o restante de sua obra, como um

cavaleiro impiedoso em guerra contra um inimigo secular, que, neste caso, é representado pelos valores da dialética socrática e da religião cristã. É, portanto, contra uma racionalização do mundo, empreendida pela maiêutica socrática, em que a verdade deve ser buscada a qualquer custo, porque somente ela é boa, certa e bela, e é por isso que Nietzsche luta. Além disso, sua briga se estende também aos valores da religião cristã e sua ideia de vida após a morte; estímulo à resignação com as condições que são impostas ao homem; incomensurável respeito aos *homens da igreja* e, principalmente, negação da vontade. Fundamentos como esses fazem com que Nietzsche denomine o cristianismo como a negação da vida.

Mas, antes de marchar com mais firmeza pelo que chamarei de crítica à moral feita por Nietzsche, apresentarei o outro nome que indiquei no início desse ensaio.

Machado de Assis foi um menino mulato nascido na cidade do Rio de Janeiro em 1839 (CAVALCANTE PROENÇA, 1999, p.10). Nesse contexto, o adjetivo *lhe* é significativo, tendo em vista o fato de a sociedade brasileira da época ainda ser escravista. Ora, poucas chances teria então aquela criança em um país organizado politicamente de tal maneira. Entretanto, contrariando as mais óbvias expectativas, o menino trilhou um caminho diferente.

Sua formação não foi fruto da frequência em bancos de escolas e universidades. Porém impressiona o domínio da língua, a complexidade com que elabora tramas e personagens e a capacidade aguçada de cunhar armadilhas nas quais o leitor por vezes se vê preso ou conduzido hipnoticamente, como ocorre ao fazer referência a Dona Evarista, esposa do personagem principal que dá título ao conto *O alienista*: “A ilustre dama, nutrida exclusivamente com a bela carne de porco de Itaguaí, não atendeu as admoestações do esposo; e à sua resistência, – explicável, mas inqualificável, – devemos a total extinção da dinastia dos Bacamartes” (MACHADO DE ASSIS, 2008, p.7).

Embora crítico de seu próprio tempo, que inclusive constantemente ironiza e convida o leitor de forma íntima a fazer o mesmo, Machado de Assis é também um sujeito que anseia participar daquela sociedade. A exclusão que o berço *lhe* impusera não representa nele nenhum traço de mansa resignação, de modo que suas atitudes traduzem o desejo de pertencer a círculos sociais restritos na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX. Por isso vai encontrar o padeiro francês a fim de conversar e assim tomar lições da língua (CAVALCANTE PROENÇA, 1999, p.8). Por isso é, como considera Kujawski:

[...] ao mesmo tempo, cúmplice e crítico desta situação. Cúmplice porque foi apoiado naquela mesma sociedade que ele se firmou como homem e como escritor admirado e respeitado. Crítico, porquanto sua lucidez e sua vocação de clássico para a visão integral das coisas, não *lhe* permitia aceitar como

legítima uma exteriorização de virtudes e comportamento que sabia ser falsa. (KUJAWSKI, 2015, p.5)

Mesmo situado no Brasil e empenhado em lutar a fim alcançar posições desejadas em meio à gente tupiniquim, Machado de Assis era atento à literatura produzida pela Era Vitoriana, por exemplo. Há indícios de que admirava as obras de autores como Oscar Wilde, então contemporâneo do brasileiro (idem, ibidem, p.6). De tal possível relação de admiração interessa para esse ensaio pensar que a postura de Oscar Wilde se refere a uma crítica dos valores morais da sociedade britânica da segunda metade do século XIX.

De acordo com Lionel Trilling (2014, p.134), Oscar Wilde é um dos que rapidamente descartam a necessidade da verdade absoluta como guia ou ponto de referência para as ações humanas. Daí sua afinidade com Nietzsche: oposição à sinceridade; louvor à máscara e às coisas que nos parecem meras dissimulações. Com relação a esse tipo de postura, Trilling afirma que ironia se liga à máscara, pois quer dizer dissimulador. E ainda sobre isso outro trecho esclarece: “O homem é menos a si mesmo”, disse Wilde, “quando fala em seu próprio nome. Dê-lhe uma máscara e ele revelará a verdade” (idem, ibidem, p.136). E ainda cita Wilde mais uma vez, e, embora a passagem seja curta, sua erupção é fervente: “As verdades da metafísica são as verdades das máscaras” (idem, ibidem, p.140). Ao afirmar isso, Wilde se posiciona de uma forma que aqui chamarei de nietzschiana. Pois, ao negar valores absolutos como o pretendem ser os valores metafísicos, ele se aproxima do empreendimento realizado por Nietzsche, neste caso, um *filosofar com o martelo*.

Entre os valores absolutos, sintetizados no termo “verdades da metafísica”, estão os valores morais, os quais são, para Nietzsche, fundamentais para a montagem de um Estado, de um povo, de uma nação. Em todo caso, ainda não é o momento para uma melhor explicação tanto sobre a interpretação que faço acerca da maneira como Nietzsche entende a moral, bem como sobre o teor de sua crítica sobre esses valores. Antes devo ainda fazer duas considerações sobre Machado de Assis.

Primeiro, se o escritor brasileiro tinha contato com o trabalho de autores como Oscar Wilde, é possível que tenha sabido do trabalho de Nietzsche, que, por exemplo, no momento de produção e publicação do conto *O alienista*, ainda estava exercendo plenamente suas atividades filosóficas. Entretanto, de modo a já responder às futuras objeções, não defendo aqui que tal contato tenha realmente existido, visto que careço de provas que sustentem a afirmação.

Segundo, é que se o brasileiro conhecia a obra de Wilde, e conseqüentemente suas ideias, também apresentava simpatia pelo trabalho filosófico de Nietzsche. Argumento

sustentado pelo fato de Wilde se aproximar das ideias do pensador alemão, de acordo com os apontamentos feitos por Trilling.

Ainda sobre esse segundo ponto, ilustrarei a questão da seguinte forma: consta que no mês de maio de 1885, Wilde foi condenado a trabalhos forçados. E o crime era anotado como prática de atos imorais com rapazes. A crítica de Wilde perante a sociedade vitoriana dizia respeito à moral daquela época, que ora pretendia apresentar ao mundo um modelo ideal de sociedade e valores a serem respeitados, sem, no entanto, deixar que toda sujeira fugisse de debaixo dos valiosos tapetes persas. Com relação à moral, qualquer que seja ela e de quem quer que seja, diz Nietzsche: “refiro-me ao doentio moralismo que ensinou o homem a envergonhar-se de todos os seus instintos” (NIETZSCHE, 2007, p.65). Sendo assim, o filósofo entende os valores ocidentais, baseados na dialética socrática e nos preceitos cristãos, como algo prejudicial para o homem. Nessa linha de raciocínio, Machado de Assis, no seu tempo, teve alguma similaridade com Wilde e Nietzsche, mesmo que com relação ao segundo talvez apenas por meio da literatura e da crítica produzida pelo primeiro, haja vista ter se colocado como crítico da sociedade do seu tempo e, portanto, como crítico dos valores morais dominantes naquele período.

Agora penso ser coerente explicar dois pontos: a crítica feita por Nietzsche aos valores morais e o enredo do conto *O alienista*, pois dessa forma prepararei os argumentos e o terreno necessários para a resposta final.

Aquilo que estabelece os sentidos atribuídos às ideias de bem e mal interessam a Nietzsche. Todavia, como genealogista, seu intuito não é escavar os séculos em busca de um ponto inquebrantável; não pretende, portanto, encontrar a base sólida e intransponível dos valores morais ocidentais; não busca o princípio do qual tudo teria germinado, como se ali houvesse fecunda semente (FOUCAULT, 1979, p.13). Não é por esse caminho que pretende dar seus passos filosóficos. Ora porque Nietzsche não crê em um valor absoluto, a partir do qual todo comportamento pudesse ser julgado de forma clara e objetiva, ou seja, distante da possibilidade do erro (NIETZSCHE, 2008, p.11). Ora porque, de acordo com o filósofo, essa objetividade metafísica não está em lugar algum da realidade que não seja entre aqueles que Nietzsche reconhece como moralistas, como supostos sabedores da medida do certo e do errado. Homens esses que, trabalhando de forma silenciosa, dialética e fria, distinguem-se daqueles que falam de inspiração; assim funcionam os homens da razão em busca de essências (idem, 2006, p.12). Aqui o filósofo faz referência crítica aos pensadores que negam a validade de um postulado se ele não é obtido por meio de um caminho bem calculado, o que torna, ou pelo menos pretende tornar, ilegítimo um valor criado em outro território que não seja o da lógica dialética, baseado em princípios metafísicos. O ataque nietzschiano a

um posicionamento metafísico se refere a uma luta empreendida com todas as forças contras os valores morais erguidos na Europa e venerados no seu tempo. Valores que teriam não somente massacrado a arte – na medida em que essa teria sido racionalizada pela predominância do componente apolíneo, racional e plástico –, mas também, e acima de tudo, feito o homem moderno negar a própria vida, negar a própria existência (idem, 2008, p.52).

Nesse sentido, Nietzsche recusa a toda metafísica qualquer valor de verdade. Além do que, munido de seu método genealógico, não tem a ilusão de encontrar inícios. E vai além na medida em que aquilo que lhe interessa são as lutas, as agitações empreendidas por uma força a fim de dominar, de realizar-se em uma ação de prazo imprevisível. Pois, de acordo com Nietzsche, a vida é luta incessante entre vontades cujo objetivo é ter poder. Sobre isso diz o próprio Nietzsche:

Admitindo, enfim, que toda a nossa vida instintiva possa ser explicada como o desenvolvimento e a ramificação de uma só forma fundamental da vontade, ou seja, da vontade do poder, admitindo que todas as funções orgânicas possam ser explicadas com base nessa vontade de poder e que se encontre nela também a solução do problema da fecundação e da alimentação – que é só um problema – podemos designar toda força atuante como vontade de poder. (idem, 2006, p.40)

Para Nietzsche, o que se opõe a essa ideia de uma força atuando como vontade de poder são justamente os valores morais cristãos. Ou seja, uma tendência a negar a vontade, como defendida por Schopenhauer; uma tendência a fazer de tudo para viver em paz, como se a ausência da luta fosse possível; uma negação dos instintos, dos prazeres sexual e alimentar, como sugere o cristianismo. A partir da filosofia de Nietzsche, aceitar tais preceitos morais significa negar a existência, uma vez que seria encabrestar o que há de mais profundo e vivo no homem: sua vontade instintiva. Aceitar os preceitos morais do mundo cristão é, portanto, ver com olhos de juiz até mesmo a natureza. Sobre isso diz Nietzsche:

Falar do justo e do injusto em si não tem sentido, porque uma infração, uma violação, uma espoliação, uma aniquilação não podem ser injustas em si, uma vez que a vida procede essencialmente por infração, violação, espoliação, aniquilamentos e não pode em absoluto ser pensada sem essa característica. (idem, 2007, p.72)

Por outro lado, toda vez que essa força, essa vontade instintiva é reprimida, mediante algum desejo freado pela razão determinante de uma lei, por exemplo, surgiria

o ressentimento, uma característica marcante em todo moralista, em todo aquele que controla os ímpetus de seus desejos e que se dilacera em prol de um valor moral. De acordo com o filósofo, os que seguem o rebanho formam o grande povo dos ressentidos (idem, ibidem, p.49), os quais, por sua vez, são guiados por uma classe sacerdotal que lhes teria ensinado que, ao conceber o inimigo como mau, se estabelecem os padrões de bom e mau.

Contra essa moral do sacerdote, Nietzsche luta; contra essa moral que orienta a negação da vida e dos instintos; contra essa moral que torna os homens ressentidos, já que impossibilitados de mudar o passado que lhes esmaga os crânios; contra essa moral que insiste em não assumir que só há necessidade, e não liberdade; contra essa moral que insiste em apontar para o fundamento absoluto dos valores, ou seja, para suas bases metafísicas. Contra essa moral Nietzsche sugere que a filosofia se faça a marteladas. Possivelmente em razão de ter experimentado a força com que tais valores se levantavam em toda a Europa de sua época.

Essa moral, baseada em uma dialética fria, em que a razão impera incontestável e de mãos dadas com os valores da negação da vida terrena imposta pela religião cristã, é o alvo principal da crítica nietzschiana. Para enfrentar tal problema, o filósofo propõe ainda uma transvaloração de todos os valores e uma superação do homem (idem, 2011, p.13) encontrado por ele em toda a Europa na segunda metade do século XIX.

Nesse caso, valores que, ao se criarem sobre bases que se impõem como verdades absolutas, rotulam e dividem o bem e o mal; o falso e o verdadeiro; o belo e o feio. Além do que, rigorosamente, julgam como possuidores de algum tipo de problema, algum desvio de comportamento, ou qualquer outra coisa sujeita a preconceitos e amolações, todos aqueles que preferirem justamente o que os valores morais impostos como regra determinam como ruim, errado, desarmônico. Sobre isso Nietzsche chega a afirmar o quanto é preconceituosa a postura de confiar que a verdade – ou aquilo que por este nome é revestido – é melhor que a aparência. (idem, 2006, p.38). Sendo assim, uma vez admitida apenas como fruto de uma imposição dos padrões dos valores morais dominantes em uma época e cultura específica, a loucura, a imoralidade, a vagabundagem, a sodomia, entre outros, são não somente desvios, pois para Nietzsche também representam resistências.

No conto *O alienista*, de Machado de Assis, o personagem principal é o médico Simão Bacamarte, iminente figura intelectual. Estudado nas renomadas academias europeias, deixa o Velho Mundo com o intuito de retornar à pacata Itaguaí (MACHADO de ASSIS, 2008, p.6). Traz na bagagem o afã de dedicar-se à atividade científica, que, inclusive, lhe figura como ocupação nobre: “Homem de ciência, e só de ciência, nada o consternava fora da ciência” (idem, ibidem, p.14). Não demora e põe em prática

os seus planos de tratar daqueles que considera vitimados por uma patologia cerebral (idem, ibidem, p. 7). Para tanto, planeja as atividades, orça custos, sugere impostos à ordem pública e argumenta sobre os benefícios ofertados, não somente a Itaguaí, mas ao mundo, de quem sabe criar cientificamente o unguento de que a enfermidade mental tanto carece.

Convence, pois, a tudo e a todos. Cria a Casa Verde – seu hospício –, e a partir de então faltam apenas os loucos. Mas esses Simão Bacamarte encontra-os aos montes na pequena Itaguaí de sua época. E como se isso já não bastasse, as cercanias também se veem, como que do dia para a noite, repletas de loucos, que enchem a Casa Verde. Motivo esse que inclusive faz a estalagem, desde o início ampla, no que se refere a sua quantidade de quartos, ganhar novo pavilhão e outros tantos dormitórios. Descobria-se a loucura em abundância. Descoberta que parecia avolumar também, e cada vez mais, o interesse do alienista em relação ao seu labor em prol da ciência: “A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente” (idem, ibidem, p.15). Dentro em pouco, o médico diagnostica como louco todo aquele que apresenta o mínimo desvio do comportamento aceito como padrão de boa conduta. E assim, as mais sutis manias e gostos, desde que despertem a curiosidade ou a diferença, são vistas como indícios de doença mental. O alienista segue, portanto, os padrões de valores morais absolutos e bem demarcados a fim de julgar um sujeito como alguém carecendo de tratamento. Sua dedicação à causa científica era tanta que se empreendeu em enumerações e classificações:

Dividiu-os primeiramente em duas classes principais: os furiosos e os mansos; daí passou as subclasses, monomanias, delírios, alucinações diversas. Isto feito, começou um estudo aturado e contínuo; analisava os hábitos de cada louco, as horas de acesso, as aversões, as simpatias, as palavras, os gestos, as tendências; inquiria da vida dos enfermos, profissão, costumes, circunstâncias de revelação mórbidas, acidentes da infância e da mocidade [...] E cada dia notava uma observação nova, uma descoberta interessante, um fenômeno extraordinário. (idem, ibidem, p.12)

É que o médico alienista tem o intuito de existir em razão da causa científica. É por isso que examina incessantemente aqueles que por ele mesmo foram trancafiados dentro dos muros da Casa Verde. Ora, sua atuação ocorre em função de um valor moral! Um padrão rígido usado como régua supostamente capaz de traçar uma linha entre os loucos (imorais) e os normais (morais).

Mas uma linha como essa, de acordo com Nietzsche, não tem uma origem sagrada e intocável. Essa moral e os valores que estão por trás desses valores são fruto de uma

luta da vontade. Todavia de uma vontade ascética, de uma vontade frágil. Essa linha, portanto, precisaria ser borrada; apagada. Deveria ser reescrita constantemente para que o homem consiga transvalorar esses valores morais. E suas novas demarcações não poderiam ser fruto de qualquer ciência dialética, sedenta por encontrar o que chamariam de valores primeiros e fundamentais.

Se o alienista procura, seleciona e depois interna, bem como usa os loucos como cobaias para seus estudos científicos, é porque lança mão de um parâmetro que, embora inicialmente científico, é seguido de uma valoração moral. Assim, ele desenha uma linha e, munido dos conhecimentos adquiridos nos livros e nas universidades europeias – no século XIX, época em que o conto está situado –, separa saudáveis e doentes mentais de forma, julgo, arbitrária. Além disso, com relação ao que Nietzsche entende por moralidade, bem como com relação à crítica empreendida por ele contra esses valores, o alienista sentiria o peso das marteladas prometidas por essa filosofia crítica.

Para o alienista está errado, e, portanto, é avaliado como demente todo sujeito que foge dos padrões de um comportamento regular, sociável e pacífico. Entregar-se a paixões desenfreadas, ouvir instintos primitivos, explicitar e saciar desejos seriam indícios de um descontrole ameaçador para a sociedade itaguaiense. Algo fora dos padrões, diferente e, por isso, desrespeitoso. Um sujeito sobre o qual uma espécie de reeducação se faz urgente, de forma que assim ele aprenda e não mais se esqueça daquilo que deve ser feito; das promessas que deve cultivar perante a lei (NIETZSCHE, 2007, p.63). Desse modo, as regras sociais se relacionam e dependem do conceito de memória. É preciso sempre se lembrar de como se deve proceder. É preciso sempre se lembrar das obrigações que se tem com o grupo (OLIVEIRA, 2013, p.176-7).

Sendo assim, interiorizar vontades, criar ressentimentos e encabrestar a besta humana seriam, de acordo com a filosofia de Nietzsche, os instrumentos morais usados pelo alienista em prol do sucesso de uma ciência praticada dentro da Casa Verde (NIETZSCHE, 2007, p.39). O que Nietzsche entende enquanto moral deve ser explanado, desse modo, por meio das atitudes do personagem machadiano, levando em consideração a loucura criada e apontada a partir de uma comparação entre os indivíduos, e também de uma medição de suas ações a partir de um padrão (CASTANHEIRA, 1994, p.34). É justamente esse padrão, suas justificativas e a validade que o filósofo alemão critica como produtores de homens fracos e diminuídos. A moral funciona para Nietzsche como régua. E sua função é reduzir, amesquinhar e desencorajar o homem a superar a si mesmo a partir do instante em que lhe prescreve receitas, dietas e passividade.

Essa régua e esses valores são elementos de uma moral que está embutida no comportamento e no modo de ser e trabalhar do alienista. Provido de uma moral essencial,

ele age, cria juízos de valor e prende os desajustados, os esquecidos, os perigosos em celas na Casa Verde.

Até agora acredito que o desenvolvimento deste ensaio se esteja mostrando de modo a seguir os rumos propostos. Estão à disposição aqui as figuras de Nietzsche e Machado de Assis. O tempo histórico de ambos é o mesmo, embora, como informei antes, não possa fundamentar aqui a afirmação de o escritor brasileiro ter lido diretamente as obras filosóficas do alemão. Mas levantei a possibilidade do pensamento de Nietzsche ter se espalhado pela Europa de modo a ter influenciado o comportamento e a crítica moral de escritores vitorianos como Oscar Wilde.

De tal maneira, considere que Machado de Assis, uma vez admirador das obras de Oscar Wilde, teria, ao menos indiretamente, travado contato com uma centelha da crítica aos valores morais empreendida por Nietzsche. Em todo caso, não é o objetivo desse ensaio provar categoricamente, e de uma vez por todas, uma suposta personalidade nietzschiana em Machado de Assis. O que me interessa aqui é um recorte mais específico que destaque o personagem de *O alienista*.

Por isso o intuito de explicar como o trabalho do médico dependia de uma régua, que aqui identifico como moral. Ora, todos os sujeitos que, na opinião dele, apresentavam qualquer desvio de comportamento passavam imediatamente para o outro lado dessa régua. E, conseqüentemente taxado de doente mental, ganhava espaço na Casa Verde. Isso me leva a afirmar que é possível explicar a crítica aos valores morais, realizada por Nietzsche, por meio do personagem de *O alienista*, o que deve ser feito a partir da afirmação de que sem esse parâmetro moral absoluto, essencial, metafísico, o médico não encheria o hospício. Deve-se, portanto, associar o que Nietzsche entende e critica como moral ao que o alienista usa como instrumento para definir quem é e quem não é louco.

A partir disso, uma questão ganha espaço no que se refere à produção de material didático envolvendo conteúdos de filosofia. Abrangendo, conseqüentemente, uma ligação entre a Filosofia e o ensino.

É que tanto a pergunta central deste ensaio quanto a argumentação desenvolvida em torno dela remetem a uma reflexão sobre Filosofia, ensino e material didático. Explicar a crítica aos valores morais, feita por Nietzsche, a partir de um personagem de literatura significa adaptar o tema filosófico a um universo que não está cotidianamente habituado a ele, como é o caso das escolas de Ensino Médio. Significa, portanto, mostrar que a reflexão filosófica também é praticada na arte, neste caso, literária. E que, de tal modo, essa arte é uma boa ferramenta para trazer até a sala de aula o conteúdo filosófico de uma forma menos acadêmica, menos hermenêutica.

Sendo assim, afirmo que este ensaio é um produto didático, o que ocorre na medida em que se preocupa em encontrar e produzir algo que auxilie no ensino de Filosofia.

Além disso, responder à pergunta central deste ensaio é também argumentar em prol da necessidade de se pensar a produção de material didático para o ensino de Filosofia.

Entretanto minha argumentação não pretende parar por aí. Afinal, o conto e o personagem oferecem ainda outras contribuições de modo a reforçar a resposta que até agora é dada à pergunta central deste ensaio.

A certa altura do conto, ocorre que a Casa Verde está mais uma vez superlotada. E dessa vez a empresa do alienista não incide em ampliar novamente as instalações. Na cidade, a população se preocupa, o padre se preocupa. E tudo porque, ao que parece, a régua moral do médico parece ter perdido sua retidão. São trancafiadas pessoas até mesmo sem qualquer traço de anormalidade. Sujeitos dos quais jamais alguém sequer houvesse antes desconfiado. Chega-se ao ponto de o médico internar a própria mulher, tendo como motivo de demência o fato de ela ficar em dúvida sobre qual colar usar em uma festa. Além de ter acordado para experimentá-los em frente ao espelho, pelas altas horas da noite, nada mais há que evidencie a loucura. Mesmo assim, o alienista classifica como “mania sumptuária” o sintoma doentio (MACHADO de ASSIS, 2008, p.40). Internar a própria mulher escandaliza ainda mais a situação em Itaguaí. E de certo modo funciona como uma espécie de gota d’água. A régua moral do alienista não tem limites. Não se compadece com quem quer que seja. Porque seu trabalho não é um ato de caridade, faz as internações em prol da ciência, sua grande inclinação, mesmo que sob o subterfúgio de que assim procedendo proporciona bem inestimável à humanidade.

Portanto, defendo que a maneira pela qual devo explanar a crítica à moralidade empreendida por Nietzsche, por meio do personagem de *O alienista*, deve levar em consideração o fato de o médico ter em mãos uma régua para medir e separar loucos e lúcidos. No entanto, não pretendo aqui adiantar e defender uma posição que taxe, desde já, o alienista como moralista ou imoralista. Não pretendo colocar essa questão neste ensaio. E mesmo sabendo da existência do assunto, deixo-o em aberto como algo a ser refletido pelo leitor.

Ocorre, no entanto, que ao longo do conto – já a caminho de seu desfecho –, o alienista apresenta severas mudanças em seus diagnósticos e conclusões científicas. Inquieta-lhe o fato de a Casa Verde já ter sido superlotada e agora se apresentar quase vazia. É que depois de tanta insônia dedicada à prática solitária e silenciosa do saber racional da ciência, o médico toma uma atitude drástica. Se antes seu impulso seguia na direção de buscar problemas em todos que apresentassem o mínimo desvio de comportamento, agora anda na contramão desse padrão. Antes a avareza, a vaidade, a cobiça, a displicência, a gula eram consideradas anormais. Mas agora o alienista, como que na carpintaria das suas ideias, forja com lima e formão uma nova e diferente régua moral.

Nela os valores sofrem uma espécie de inversão, visto o quão diferentes e opostos se apresentam com relação aos antigos. Agora o médico avalia como insano todo tipo que não apresente um defeito sequer.

Nesse sentido, se antes a retidão, a correção de gostos, sentimentos e padrões de comportamento abrigavam valores como o certo, o verdadeiro e o bom, uma vez que representavam o sociável e não perturbavam a ordem pública estabelecida pelas autoridades, agora, porém, eram vistos como a garantia da loucura. Talvez porque o alienista enxergasse nesses sentimentos reprimidos a tanto custo uma espécie de autoflagelo? Talvez porque percebesse neles a doença que Nietzsche chamou de ressentimento? Talvez até porque apresentar algum desvio, alguma vontade avassaladora, um desejo irreprimível, fosse natural no ser humano?

Aqui o personagem machadiano parece se aproximar da crítica à moral feita por Nietzsche. Ele, mesmo friamente em prol da ciência médica, à qual dedica sua vida, faz uma inversão de valores. Claro que continua não somente procurando, como também encontrando a loucura na diferença. O louco, em qualquer que seja a instância, continua sendo o diferente dos padrões, dos valores que a moral vigente estabelece como certa (CASTANHEIRA, 1994, p.54).

Começam, assim, a preencher a categoria da loucura aqueles que são despossuídos de qualquer desvio moral. Toda pessoa de caráter irreparável, exemplos notórios para a sociedade, alvos de todos os elogios e honrarias. Estes passam a ser os sujeitos que a Casa Verde irá enclausurar e estudar, mas tudo em prol da ciência médica, do hipotético benefício à humanidade, que carece desse favor salvador.

Embora o alienista faça essa inversão de valores no que diz respeito a um novo padrão a fim de calcular e medir a sanidade e a insanidade, não posso emparelhar essa atitude à necessidade expressa por Nietzsche de que o homem precisa ser superado (NIETZSCHE, 2011, p.14). Não parece que a ação do alienista segue em direção a uma transvaloração de todos os valores. Em todo caso, como venho defendendo, o exemplo oferecido pela narrativa dá possibilidade de discutir a crítica à moral feita por Nietzsche. Nesse caso, uma possibilidade acompanhada do exemplo literário, que mesmo fictício, não demonstra prejuízos à reflexão. Além de o personagem praticar ações que podem ser associadas à necessidade do uso de valores morais a fim de medição do ser humano, outras questões se abrem e enriquecem a reflexão. Afinal, seria o alienista um personagem moralista, mesmo após fazer uma inversão de valores para decidir quem é ou não louco?

Nietzsche criticou a moral cristã e as posturas em busca da verdade empreendidas por Sócrates e Platão. Essa moral, esse modelo que, segundo ele, serve para reprimir no homem suas vontades; para fazê-lo negar-se a si mesmo e à vida. Para criá-lo como

elemento de rebanho, dotado de piedade, compaixão e servilismo. É esse homem que Nietzsche deseja que seja superado. Esse homem correto e obediente, sempre à espera do que lhe oferecerá o além da vida: “O super-homem é o sentido da terra. Que a vossa vontade diga: o super-homem *seja* o sentido da terra” (idem, *ibidem*, pg. 14). Não há, portanto, o que esperar. Sequer se deve acreditar nas promessas feitas pelos homens que criaram e carregam o estandarte de uma moral cujo intuito é o controle e a manutenção do rebanho. Nesse sentido, ligar-se à terra significa não esperar pelas glórias de uma vida após a morte. Nas promessas de um ideal metafísico, inventado por homens enfraquecidos, e não descoberto no fundo primário e puro de tudo que existe.

Nietzsche critica a moral enquanto amarra; enquanto cabresto. E grita por uma superação desses valores. Ao atribuir a loucura ao sujeito que sempre andou de acordo com a retidão da lei moral, o médico parece sugerir que essas pessoas agora estão do lado errado, falso. Sem dúvida, uma mudança como essa causa espanto. Porque remexe valores morais que, para todos os efeitos, estavam descansados sobre bases sólidas.

Em todo caso, neste ensaio não defendo a hipótese de que a inversão dos valores, ou a recriação da régua moral do alienista, signifique literalmente o que Nietzsche entendia como transvaloração de todos os valores morais. No entanto, ao usar o personagem machadiano para explicar a crítica a moral nietzschiana, tal questão é levantada sem haver obrigação de se encontrar uma resposta definitiva para o problema. E aqui ainda se transforma em elemento possível de ampliar a discussão sem que haja desvinculação do tema abordado.

A loucura, por fim, é entendida pelo médico como uma espécie de procissão na qual a devoção é coisa seria, que exige penitência, retidão dos hábitos e características que até então ele mesmo acreditava povoar apenas os homens saudáveis. Para Nietzsche, os homens moralmente corretos também são perigosos. Porque criam e mantêm um padrão moral que, por definirem como bom, precisa ser seguido. Caso contrário, são taxados de imorais, loucos, pecadores. O alienista continua preso a um valor moral, mas um valor que agora desmoraliza aqueles que antes eram os bons na sociedade itaguaiense.

Nessa toada, quem é encontrado como o sujeito que mais apresenta os sintomas de um comportamento merecedor de estadia na Casa Verde é o próprio médico. Pois ele é quem vê em si mesmo a loucura, ele que é o cidadão mais honesto, mais honroso e virtuoso de toda cidade. Incapaz de qualquer desvio; insuspeito da mais banal das atitudes censuráveis (MACHADO de ASSIS, 2008, 49). O Alienista é, de todos os sujeitos, o maior defensor e seguidor dos valores morais estabelecidos? E por isso não deve ficar fora dos muros da Casa Verde? São outras questões geradas pela empreitada.

É importante ressaltar que o fato de a questão inicial norteadora desse ensaio gerar outras problemáticas não respondidas, a meu ver, não constrói um problema. Pelo contrário,

ao apresentar novos assuntos, estimula novas reflexões. E até mesmo abre um leque de possibilidades quando o intuito é pensar a filosofia crítica de Nietzsche, direcionada contra a moralidade, por meio do personagem alienista. O fato de outras portas se abrirem na direção dessa associação, como contribuição para a meditação, corrobora a ideia de que o filósofo alemão e o escritor brasileiro devam ser aproximados.

Julgo, assim, que o alienista deva ser apresentado sempre com o enfoque na régua usada por ele a fim de separar e definir os tipos, uma classificação arbitrária que, como a moral, define o verdadeiro e o falso a partir de um ideal. O uso de tal régua, por sua vez, significa a utilização de um procedimento moral. Pensando dessa maneira é que trago as ideias de Nietzsche a todo instante para dentro do conto *O alienista*. Basta, para tanto, observar cada diagnóstico, cada classificação, cada procedimento e anotação empreendida pelo médico. Suas atitudes se dão sempre baseadas em valores morais escolhidos por uma tradição ocidental. E são justamente esses valores e essa tradição o alvo da crítica nietzschiana.

Trancafiado na solidão da Casa Verde, o alienista torna-se seu próprio objeto de estudo. Vai, no isolamento, verificar a si mesmo; observar seus modos e inquietações. Empreende, talvez, uma caminhada com objetivo de conhecer-se a si mesmo?

O alienista é o último homem do hospício: “Fechada a porta da Casa Verde, entregou-se ao estudo e a cura de si mesmo” (idem, *ibidem*, p.50). Mas, afinal, que último homem é esse que representa a figura do alienista? Não é para o fim dos valores morais que a atitude aponta, ao menos não com clareza. Embora ele promova uma inversão de valores com base nos quais se criam os juízos de valores sobre as pessoas, o médico parece ainda preso às amarras de uma moral que o leva a uma morte silenciosa.

O alienista representa o último homem, porque sem forças para ultrapassar a si. Sem forças para se desgarrar de valores que o fizeram pendular entre o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, mas, ainda assim, sem superá-los. Sobre isso, diz Zaratustra, personagem de Nietzsche: “Aí de nós! Aproxima-se o tempo em que o homem já não dará à luz nenhuma estrela. Ai de nós! Aproxima-se o tempo do homem mais desprezível, que já não sabe desprezar a si mesmo. Vede! Eu vos mostro o último homem” (NIETZSCHE, 2011, p.18).

Se, nesse sentido em que Nietzsche expressa suas ideias por meio das palavras de Zaratustra, o alienista é o último homem, acontece que seu ocaso é também sua fraqueza promovida pela dependência dos valores morais. Pela submissão irrestrita às tarefas da ciência, o médico se enfraqueceu.

Por fim, é, pois, a predominância de certa moralidade que faz com que o médico julgue um sujeito como insano. E se mais tarde ele passa a julgar esse mesmo sujeito como são, o que lhe ocorreu foi uma alteração nas medidas de sua régua moral.

Essa mudança nas medidas do certo e do errado depende dos valores que estão por trás dos valores morais. A partir disso, e das interpretações de valores feita pelo personagem machadiano, cabe submeter à crítica feita por Nietzsche cada uma das tábuas de valores morais escritas e reescritas pelo alienista. Desse modo, utiliza-se o personagem e explana-se a crítica filosófica nietzschiana por meio do uso que ele faz de uma espécie de régua moral, criando-se assim uma relação não somente de apoio, mas, além disso, de complementação e reflexão.

Referências bibliográficas

ASSIS, M. de. *O alienista*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2008.

BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, A. *A personagem de ficção*. [S. l.]: Perspectiva, 1968.

CASTANHEIRA, M. *A representação social da loucura*. Rio de Janeiro: Grafite, 1994.

FOULCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 2 ed. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1979.

GIACCOIA, O. J. *Filosofia da cultura e escrita da história: notas sobre as relações entre os projetos de uma genealogia da cultura em Foucault e Nietzsche*. São Paulo: [s. n.], 2015.

HOBSBAWN, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *A era dos impérios*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUJAWSKI, G. de M. Duas anotações sobre Machado. Revista *Dicta & Contradicta*. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.dicta.com.br/edicoes/edicao-2/duas-anoacoes-sobre-machado/>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARTON, S. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. 4.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos – ou como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. *A genealogia da moral*. 2.ed. São Paulo: Escala, 2007.

_____. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, L. C. F. *Memória e esquecimento sob a ótica do solitário na filosofia de Nietzsche*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

ONNFREY, M. *Nietzsche em HQ*. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.

PROENÇA, M. C. Biografia de Machado de Assis. Em: *Contos consagrados*: Coleção Prestígio. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

TRILLING, L. *Sinceridade e autenticidade: vida em sociedade e afirmação do eu*. São Paulo: É Realizações, [s. d.].

O HOMEM COMO ANIMAL SIMBÓLICO: O CÁLCULO NA COMPLEXIDADE DAS DECISÕES HUMANAS

Wagner de Moraes Pinheiro

O homem é um enigma para si mesmo.
(Carl Gustav Jung)

O homem é um paradoxo desconcertante.
(William A. Ward)

Ainda bem que chegamos em um paradoxo. Agora, há esperança de conseguirmos algum progresso.
(Niels Bohr)

INTRODUÇÃO

O dia a dia do homem moderno é corrido. Viver é ser engolido pela rotina. Quando paramos para pensar naquilo que nos faz tomar as decisões do nosso cotidiano, talvez possamos nos surpreender. Esse é o objetivo do presente trabalho. Uma decisão não se coloca apenas em uma fração matemática ou em uma probabilidade, mas está na própria questão socrática da pergunta a respeito do que é o homem. Especialmente em momentos de crise, ou conflito, quando a razão é testada, o homem tende a esquecer do outro e buscar defender o que é seu. E nesses momentos retorna a questão: por que o homem faz isso? Que animal é esse que se diz racional e age de maneira tão contraditória, e às vezes cruel. Para argumentar que é necessário ultrapassar uma compreensão matemática do homem e de suas decisões, o trabalho usará a filosofia de Ernst Cassirer com sua definição de animal simbólico, argumentando a respeito da teoria dos jogos, que esta é insuficiente para enxergar as decisões do homem, uma vez que, antes, para tal, é necessário uma antropologia filosófica e uma busca por autoconhecimento. Será buscada na ideia de Cassirer de uma origem na consciência mítica e na multiplicidade da consciência simbólica, uma definição do homem nos termos da cultura humana e de como essa definição influencia as decisões – além do que se pode calcular. Para melhor argumentação, o trabalho se dividirá em três partes. A primeira apresentará a teoria de Cassirer do homem como animal simbólico; a segunda apresentará o dilema do prisioneiro e o jogo “ganhe o máximo que puder” – baseado nesse dilema; a terceira argumentará sobre a impossibilidade de aplicar a definição clássica de animal racional a esse jogo e dilema.

PARTE I – O HOMEM ALÉM DE SUA RACIONALIDADE

O ANIMAL SIMBÓLICO

O que nos faz humanos? Ou melhor, o que é aquilo que distingue o homem do resto do que chamamos “seres vivos”? Essa referência trata de um problema fundamentalmente antropológico lançado por Kant no século XVIII que se resume pela questão: o que é o homem? Para o filósofo Ernst Cassirer, em sua proposta de ampliação do projeto kantiano, o que nos faz humanos é o modo especial que temos de ver o mundo.

Como defende no capítulo dois do livro *Ensaio sobre o homem* (CASSIRER, 2005), um chimpanzé não possui a capacidade de desenvolver um mito como a civilização grega e babilônica ou outros povos o fizeram; um gorila nunca adorou a um deus, enquanto parece ser natural ao homem, parte de si mesmo, lidar com um ser superior, nem que seja a ideia de um ser superior; uma abelha pode viver em conjunto e ter uma “cultura” própria de sua colmeia, mas nunca teria a capacidade de desenvolver um plano de ação baseado conscientemente nas possibilidades estatísticas dos problemas climáticos para otimizar a produtividade da sua colmeia. O mundo da cultura distingue o homem de todos os outros animais, sendo dado que o homem se relaciona com a realidade de uma forma distinta daquela dos outros seres vivos (idem, ibidem, p.57). Dessa definição surge a questão a respeito do que é realidade. Essa questão exige que se compreenda a relação entre símbolo e realidade, cultura e realidade. Cassirer entende que para o homem não há realidade fora do mundo da cultura, e que a realidade humana é produzida por meio dos símbolos, o que quer dizer que a cultura e o homem estão unidos de tal forma que não há mais como buscar a origem que separa um do outro, a cultura cria uma realidade propriamente humana na qual o homem vive e a torna real para si, apartando-se do mundo orgânico. Em algum momento o homem começou a separar-se do mundo da natureza¹ (*phýsis*), e a cultura, cada vez mais, entrou na frente dessa relação, mediando esse contato. Os sentidos apontam para uma conexão com um mundo real, uma vida na natureza que está além da cultura, mas estes mesmos estão sempre sendo carregados da cultura humana. Para o homem, a visão é enxergar, o ouvir é escutar, o tato é sentir; e as sensações misturam-se na percepção humana de mundo na tensão entre a vida e a cultura, que, vivenciadas por meio da espontaneidade do espírito humano, afastam-se cada vez mais da forma originária do contato direto com aquilo que aparece ao homem.

1 A Natureza (*phýsis*) é compreendida por Cassirer como o “mundo orgânico”, que se contrapõe ao “mundo da cultura”. Segundo Cassirer, é consequência da teoria de Darwin que não haja separação entre as espécies, mas que todas sejam parte da grande corrente chamada “seleção natural”. Cassirer, no entanto, acredita que há uma separação entre as outras espécies e o homem por meio do elemento simbólico.

Os animais, de modo semelhante ao homem, criam ferramentas úteis para suas necessidades básicas. A sentença “Eu quero banana” pode ser transmitida por um animal em língua de sinais. Entretanto, a diferença está em que, quando um homem utiliza a palavra “banana”, não o faz referindo a ela apenas de modo operacional, mas como um símbolo, ou seja, para o homem a palavra “banana” é um designador, e para o animal é um operador (idem, *ibidem*, p.57). Algumas criações humanas e animais são aparentemente as mesmas, mas da parte do homem são sempre projeções de si próprio naquele objeto na busca de “objetivação de uma realidade” puramente humana (idem, 2001 p.23). Com essa questão surge a diferença entre sinais e símbolos. “Sinais são operadores e símbolos são designadores” (idem, 2005, p.58). Os animais operam com palavras, ferramentas e até com relações que aparentam ser sociais, mas estas nunca são mundo para eles como são para o homem. O modo com que os materiais são usados pelo homem é sempre direcionado para o mundo da cultura.

E o que é cultura? Segundo defende Cassirer em *Ensaio sobre o homem*, em algum momento, um elemento de mediação entre o homem e o meio foi desenvolvido – o que Cassirer chama de *simbólico*, ou símbolo. Os símbolos são as diversas criações que surgem a partir da espontaneidade da consciência como manifestações da cultura humana. Arte, história, tecnologia, religião, ciência, direito, e outras formas simbólicas² são modos, que o homem desenvolve ao longo de sua vida e da história da humanidade, de se relacionar com o mundo. Esse mundo é moldado e formado pelo próprio homem por meio da cultura, ele é o próprio mundo da cultura. Argumentando a favor dessa ideia, Cassirer afirma que é necessário “definir o homem nos termos da cultura humana” (idem, *ibidem*) e que o homem não pode mais ser definido como *animal rationale*. Segundo Cassirer, a definição aristotélica do homem não “dá conta da multiplicidade daquilo que é o homem” (idem, *ibidem*). No lugar de uma Razão soberana, Cassirer propõe que os símbolos que formam a cultura humana são, em seu todo, a chave para compreender aquilo que é o homem. A proposta de Cassirer não é defini-lo por irracionalidade, por vontade, ou por racionalidade primitiva, mas pelo todo que o homem manifesta em sua multiplicidade e unidade da consciência humana. Dessa forma, em vez de definirmos o homem como *animal rationale*, o homem, conclui Cassirer, deve ser definido como *animal symbolicum*.

2 O termo *Formas Simbólicas* é central para a filosofia de Cassirer. Segundo Porta (2011, p.58), podemos compreender as *Formas Simbólicas* como: 1. manifestações culturais 2. formas de espírito 3. objetivações 4. modalidades de conhecimento 5. compreensão de mundo 6. modos básicos de experiência 7. abertura de um “mundo” (caráter de totalidade) 8. produção de uma realidade 9. ter, em última instância, relação imediata com um dado sensível.

A razão é um termo muito inadequado com o qual compreender as formas da vida cultural do homem em toda a sua riqueza e variedade. Mas todas essas formas são formas simbólicas. Logo, em vez de definir o homem como animal rationale, deveríamos defini-lo como animal symbolicum. Ao fazê-lo, podemos designar sua diferença específica, e entender o novo caminho aberto para o homem – o caminho para a civilização. (idem, ibidem, p.50)

A ampliação (*erweitert*) de Cassirer do projeto kantiano, como identifica no primeiro tomo das formas simbólicas, deve ser compreendida como a expansão de uma consciência puramente cognoscitiva para um espírito em constante desenvolvimento da sua consciência de si numa multiplicidade de manifestações, tendo sua origem na consciência mítica. Como nota no início do primeiro tomo das Formas Simbólicas:

a revolução copernicana, que constituiria o ponto de partida de Kant, também adquire um sentido novo e mais amplo. Ela já não se refere mais apenas à função lógica do juízo; ao contrário, pela mesma razão e com igual direito ela se estende a todas as direções e a todos os princípios da configuração espiritual. A questão decisiva consiste sempre em saber se procuramos compreender a função a partir da configuração ou a configuração a partir da função, e se consideramos esta fundamentada naquela ou, inversamente, aquela nesta. Esta questão constitui o elo espiritual que une os diversos campos de problemas entre si: revela a unidade metodológica interior destes setores... **Ao lado da pura função cognoscitiva, é necessário compreender a função do pensamento linguístico, do pensamento mítico-religioso e da intuição artística, de tal modo que se torne claro como em todas elas se realiza não exatamente uma configuração do mundo, mas uma configuração voltada para o mundo, visando o nexu objetivo e a uma totalidade objetiva da percepção. A crítica da razão, transforma-se, assim, em crítica da cultura.** (CASSIRER, 2001 p.21-22, destaque nosso)

A proposta da expansão encontra-se na ideia de que não é mais a intuição puramente científica que define o apriorístico humano, mas todo o mundo da cultura. A matemática e a física dão espaço para outras manifestações do homem, como a arte e o mito. Uma ampliação da visão humana de mundo se coloca para todo o espaço, iniciando-se no que Cassirer chama de consciência mítica. O homem, em suas percepções mais básicas, não é guiado por conceitos científicos, mas a partir de uma realidade primitiva que tem origem com o mundo mítico.

A origem da consciência no mito é tida por Barash (2008, p.1690) como a própria revolução copernicana de Cassirer, dada sua importância na obra do autor. No contato primitivo e confuso que o homem possui com as coisas por meio dessa manifestação

mítica, afirma Cassirer, citando Schiller, “mas justamente na antítese repousam o desafio determinado e a tarefa de descobrir razão mesmo nessa desrazão aparente... Ao contrário a intenção deve ser a de que também a forma se mostre necessária e, deste modo racional” (CASSIRER *apud* SCHILLER, 2004, p.19).

A análise do mito em Cassirer, portanto, é mostrar que mesmo as manifestações mais logicamente refratárias e que se mostram aparentemente irracionais e contraditórias também fazem parte do domínio da razão humana. Entretanto, não daquela razão moderna e puramente científica, mas uma razão mais completa e que abraça o homem como o todo que este é. No mito, o homem confunde o que é vivo e inanimado. O que é o eu e o outro. O corpo e a alma (CASSIRER, 2011, p.122). A ideia de tempo, espaço e número não é um conceito abstrato, mas retorna a um espaço e tempo primitivo numa relação mágica com poderes, deuses e demônios. O leste torna-se o mundo dos mortos, e o oeste, o mundo dos vivos (idem, [s. d.], 1946). E essa relação não é privilégio de povos que viveram na pré-história ou civilizações antigas. Cassirer afirma que nenhuma forma simbólica é um estágio a ser superado, mas a ser adicionado na consciência humana. Uma coisa é certa: uma vez que o pensamento mítico percebe sua contradição, entra em crise e implode e perde espaço para outras formas que surgem a partir do mito. O que Cassirer chama de dialética da consciência mítica (idem, 2004, p.394).

A criação mítica é essencial para o surgimento de todas as outras formas simbólicas. Segundo Porta (2011, p.299), há duas interpretações possíveis a respeito da criação das formas simbólicas, sendo que a segunda a que se adota. A primeira é a da linearidade. A segunda é a de que as formas simbólicas surgem de maneira centrífuga, como uma flor que desabrocha de um centro, o mito e pétalas ao redor, as outras formas simbólicas aos poucos desabrocham. Essa compreensão é adotada devido à ideia de que a criação vem sempre de um contato primitivo com o mundo para o desenvolvimento do espírito, da consciência, ou seja, da vida para o espírito (BAYER, 2014, p.210).

A origem no mito é essencial para compreender como a contradição humana perdura ainda que se permaneça como homem racional. Segundo Cassirer (2005, p.26), “A contradição é o próprio elemento da existência humana. O homem não tem uma “natureza”, um ser simples e homogêneo. Ele é uma estranha mistura entre ser e não-ser”. A contradição constante do homem faz parte do pensamento mítico-religioso, que não se compromete a ser claro e racional. Assim, continua a ideia de uma política que substitua a religião, ou um culto à ciência, como propôs Comte. A ideologia é difusa em seus conceitos e descompromissada em ouvir e compreender o mundo externo como um todo. Permanece “a tendência provinciana do homem de pensar que o mundo gira ao seu redor” (idem, *ibidem*).

Assim, para Cassirer, o mito é uma compreensão expressiva do mundo, na qual o homem confunde-se e projeta-se no que está ao seu redor, numa sensação de unidade e vida. A unidade do mito e o poder da palavra mítico-mágica são a própria origem da designação de uma racionalidade, mesmo que primitiva, no homem. Uma função nova para a palavra que não é encontrada no mundo animal é vista na palavra mágica da criação. Essa palavra mágica que dá vida a tudo que o homem vê e entende como mundo, e até hoje se manifesta por meio da criatividade humana em sua forma mais pura e até infantil (idem, ibidem, p.125).

A forma originária, aparentemente superada, permanece no homem, e é constantemente lembrada e revivida pelo homem moderno por outras formas, como a arte (idem, ibidem, p.238-9). Nessa forma simbólica, Cassirer ainda denota o espaço e tempo estético, que também se separam de um espaço e tempo teórico e mostram na arte uma forma simbólica. A cultura é o âmbito do simbólico do qual o homem não consegue descolar, assim, para compreender o que é o homem, é necessário compreender as próprias condições de possibilidade para a cultura, nas relações entre seus elementos, as formas simbólicas. Assim, a resposta para “o que é o homem” desenvolve-se com cada vez mais clareza por meio da *relação* entre as partes, e entre as partes e o todo.

A teoria de Cassirer do Símbolo completa-se quando se usa a palavra “formação” (*Bildung*). A ideia de Cassirer de que o homem desenvolve-se por meio de um autoconhecimento e uma autoformação mediante os símbolos deve ser compreendida por meio de um retorno ao conceito kantiano de antinomia. As antinomias da razão são as contradições que a razão não consegue resolver por serem teorias que se contrapõem, ambas. Teorias com fundamentações entram em choque, mas não há solução aparente para nenhuma delas. A razão, assim, depara-se com um conflito, uma *aphoria* – uma crise. Dessa crise surge a oportunidade de autoformação e autoconhecimento do sujeito. Pois a crise do conhecimento de si e do mundo, afirma Cassirer, é um “ceticismo que acaba por desembocar num humanismo” (idem, ibidem, p.2). Assim, para um autoconhecimento é necessário antes duvidar de quem sou eu e daquilo que dizem que sou. Entretanto, a ideia de Cassirer do conhecer-te a ti mesmo difere da busca socrática, ou ainda de uma busca estoica (idem, ibidem, p18-20). O autoconhecimento, para Cassirer, não se trata apenas de uma tarefa de meditação e diálogo. Trata-se, no entanto, de uma construção de si do sujeito, de uma obra que defina quem você é. Há um complemento para Cassirer entre o conhecer, o agir e o julgar, sendo que em todos estes há infindas manifestações nas quais o homem pode se autodeterminar como sendo cada vez mais ele mesmo em suas possibilidades do existir.

PARTE II – O DILEMA DO PRISIONEIRO E O JOGO “GANHE O MÁXIMO QUE PUDER”

O jogo “Ganhe o máximo que puder” vem sendo aplicado pelo professor Maurício Castanheira em faculdades e empresas. Tenho acompanhado o jogo periodicamente desde o primeiro semestre de 2013. Algumas questões seguem da observação do jogo: 1. Por que é difícil em meio à crise haver cooperação entre os atores que participam da crise. 2. Por que é difícil administrar conflitos em conjunto, em vez de buscar sempre uma estratégia que beneficie a si próprio? 3. Afinal, por que levantamos o X, e não o Y?

Para responder às questões é necessário compreender a dinâmica do jogo, baseada no dilema do prisioneiro. O dilema do prisioneiro resume-se nos seguintes pontos:

- Duas pessoas são presas, e a polícia pensa que invadiram uma loja para roubá-la.
- Os policiais possuem provas apenas para acusá-los de invasão de propriedade, e para prendê-los por assalto é necessário que usem um prisioneiro para delatar o outro.
- Para isso os policiais separam os suspeitos e prometem que a pena será reduzida se eles cooperarem com a polícia.
- A pena por invasão de propriedade é de um mês.
- A pena por assalto é de doze meses; zero meses se delatar o outro prisioneiro.
- Se ambos delatarem, a polícia penalizará ambos com o mesmo tempo, de oito meses.
- A pena pela invasão de propriedade é um mês. Por assalto, doze meses. O esquema do jogo fica assim:

		2: ELA	
		DELATA	NÃO DELATA
1: ELE	DELATA	-1; -1	0; -12
	NÃO DELATA	-12; 0	-8; -8

Sabendo que os jogadores estão separados e suas estratégias precisam ser analisadas independentemente, começaremos pela estratégia do jogador 1: ELE da estratégia do jogador ELA. Para o jogador ELE, há a possibilidade de DELATAR ou NÃO DELATAR, ambos variáveis segundo as opções do jogador ELA. Para compreender qual será a estratégia dominante e a estratégia dominada é necessário compreender em qual dos quadros ELE terá mais vantagem. No caso em que ELE supõe que ELA NÃO DELATA, ELE terá mais vantagem em DELATAR (0) do que em NÃO DELATAR (-8). Se ELE supor que ELA DELATA, ainda assim será mais vantajoso ELE DELATAR (-1)

do que NÃO DELATAR (-12). Assim, a estratégia dominante do primeiro jogador é sempre delatar.

Com o segundo jogador, ELA, a situação se repete. Supondo ELE NÃO DELATAR, é vantagem DELATAR (0) a NÃO DELATAR (-8). Supondo ELE DELATAR, é vantagem para ELA DELATAR (-1) a NÃO DELATAR (-12).

Assim, o equilíbrio do jogo está em delatar de ambos os lados. O quadro superior esquerdo representa o equilíbrio natural, ou seja, o lugar que alguém iria naturalmente sem que fosse necessário ser induzido ou forçado para este (SPANIEL, William 2011). A respeito deste equilíbrio, Spaniel dá o exemplo de uma lei que proíbe os carros de avançarem o sinal vermelho, e neste jogo não haveria sansão policial, mas é o equilíbrio natural, ou equilíbrio *scripto* de Nash, que aponta para uma escolha natural pelo bem próprio, que seria, no caso, um bem comum. Esse equilíbrio, representado no quadro pelo [-8; -8] não é o pior nem o melhor dos mundos, mas a escolha natural dos indivíduos. Cabe à filosofia questionar essa teoria. Será que consegue a matemática alcançar a riqueza e sutileza das decisões humanas por meio da teoria dos jogos?

No jogo “Ganhe o máximo que puder”, aplicado pelo professor Antônio Maurício Castanheira das Neves há anos, por meio de uma análise filosófica em sala de aula e em outros ambientes, como em empresas, é desenvolvida uma proposta semelhante e baseada no dilema do prisioneiro, que, como apresentado, possui uma estratégia dominante na ideia de DELATAR, em vez de NÃO DELATAR; há constantemente o resultado negativo no grupo total. Nesse jogo a ideia de DELATAR é representada por um cartão com a letra “X”, e NÃO DELATAR por um cartão com a letra “Y”. O jogo é apresentado da seguinte maneira:

Regras:

- Devem ser distribuídas duas cartas para cada grupo, uma contendo a letra "X" e outra contendo a letra "Y".
- Cada grupo terá seu representante e se unirá a ele como seu líder, tomando a decisão sobre qual letra colocar em cada rodada.
- O mediador deve contar até três, e então todos devem levantar os cartões que escolheram, ao mesmo tempo. A pontuação será dada segundo as regras estabelecidas no anexo.

Será papel do moderador do laboratório dificultar o processo do diálogo entre as equipes mostrando tanto como o “Y” é proveitoso para todos, mas principalmente como, se colocarem “X” quando todos colocam “Y”, se darão melhor que todo mundo.

4y	Todos ganham 1 ponto cada
3y 1x	Perdem um ponto cada Ganha 3 pontos
2y 2x	Perdem dois pontos cada Ganham dois pontos cada
1y 3x	Perde 3 pontos Ganham um ponto cada
4x	Ganham um ponto cada

O esquema a seguir define as possibilidades dos atores em uma jogada:

AZUL	ROXO	PRETO	VERMELHO
-1x	-1x	-1x	-1x
1y	1y	1y	1y
2x	2x	-2y	-2y
2x	-2y	2x	-2y
-2y	2x	-2y	2x
2x	-2y	-2y	2x
-2y	-2y	2x	2x
1x	1x	1x	-3y
1x	1x	-3y	1x
1x	-3y	1x	1x
-3y	1x	1x	1x
3x	-1y	-1y	-1y
-1y	3x	-1y	-1y
-1y	-1y	3x	-1y
-1y	-1y	-1y	3x

Ao longo das dez rodadas há rodadas especiais que tornam o jogo mais emocionante. A 5ª, 7ª e a 10ª rodada multiplicam os pontos contabilizados, respectivamente em 2x, 3x e 10x. Assim, a 10ª rodada é, naturalmente, uma rodada decisiva.

Em relação à análise de decisões, os quatro grupos mostram as mesmas possibilidades, mas cada um com expectativas de ganho diferentes a respeito de si e de jogo a respeito do outro. Devemos supor que cada jogador, ou grupo, possui sua característica. Um, supomos, é coletivista e busca resolver as coisas em conjunto. Assim, inicia seu jogo com o Y, uma vez ou outra de maneira tímida, mas não esquece de jogar o X nos momentos decisivos; outro, supomos, defende o “capitalismo selvagem”, e o X é sua escolha do início ao fim. Há um terceiro que, ainda supondo, é levado pelo grupo; se decidem pelo Y – enganado –, vai neste, se pelo X, também. O quarto, ainda em

suposição, é o jogador desafortunado, que cai na lábia dos outros nos momentos mais cruciais, perde sua pontuação e joga sua equipe no fundo do poço. É então que os que são aparentemente menos capazes intelectualmente e culturalmente, no momento do conflito, podem mostrar-se os mais afiados a aprontar estratégias importantes e argumentar numa interessante de aproximação com os outros participantes numa solução para situações de crise. Nesse momento, aqueles que se mostram mais prestativos são justamente os que não são.

Dessa dinâmica ficam algumas questões:

- Quem ganhou nesse jogo?
- Qual é o máximo que se pode ganhar no jogo?
- Se alguém ficou com 40 pontos no final, é melhor que alguém que ficou com 25?
- Como prevenir que alguém jogue X na última rodada?
- É errado jogar X?

A teoria dos jogos trabalha com a crise de modo a manipular da melhor maneira o dualismo risco/oportunidade. Ou seja, para otimizar os resultados de todas as variantes que uma crise pode abarcar, é necessário direcionar-se para o ponto de superação desta numa ação dominante, que conduza o ator do jogo ao ponto de melhor ganho, ou de ganho mais seguro na crise – que é o ponto de equilíbrio. Pensando a teoria dos jogos como tema da crise, é necessário tocar numa questão essencial de ambos os jogos citados. São jogos que questionam a natureza humana, limitando as possibilidades de sua ação. Entretanto, na vida real, na maioria das vezes, há uma infinidade de decisões abertas para o homem, e a escolha está, antes, compreendida não numa visão calculista de expectativas e vantagens, mas tantas vezes escolhemos o que é pior para nós, talvez pela *akrasía* de Aristóteles, ou pelas paixões de Spinoza, ou ainda pela *vontade de potência*, de Nietzsche (CASSIRER, 2005, p.45). O homem tantas vezes não domina seus impulsos e deseja mais do que conhece, de modo que há algo nele que vai além do seu próprio entendimento, e que reconhecer os limites da razão, como dizia Kant no parágrafo 3 da *Crítica da razão pura*, é, nesse sentido, um ponto necessário para se fundamentar todos os conhecimentos *a priori*. E não só reconhecer os limites da razão, mas também estar se debruçando sobre estes limites, é o papel da Filosofia. Por isso que Cassirer se propôs a expandir a *Crítica da razão pura* numa crítica da cultura. E por isso também que o presente trabalho se coloca a criticar a visão da racionalidade proposta pela teoria dos jogos.

PARTE III – O ANIMAL SIMBÓLICO NA TEORIA DA CRISE: PENSANDO A TEORIA DOS JOGOS SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA DA CULTURA

A situação presenciada no jogo “Ganhe o máximo que puder” é geralmente uma regressão a uma manifestação da consciência mítica, numa confusão entre o que é concreto e o que é o espiritual. A confusão é clara quando se resume racionalidade primitiva, na qual se pensa que o equilíbrio de Nash deve ser encontrado jogando "X", e não "Y", uma vez que o jogo é limitado a uma disputa de tribos, onde a minha tribo, no meu pequeno universo, deve ganhar do seu pequeno universo para ficar com a recompensa almejada; ou ainda no sentido da crítica de Cassirer a Darwin de que tudo não passa de uma competição, na qual é necessário selecionar o melhor, e este melhor terá a recompensa.

Cassirer nota que a cultura humana surge numa crise do conhecimento de si e do mundo. Essa crise é essencial para o conceito de cultura. A teoria da crise possui duas vertentes, sendo a primeira um conceito compreendido como um momento que oportuniza uma tomada de decisão. Essa compreensão genérica abrange o conceito de crise em Cassirer, Mario Ferreira dos Santos e outros filósofos que pensam a crise. A segunda é a ideia da crise posta pela teoria dos jogos. Nesta, a crise não é pensada como uma decisão pontual, mas vista numa perspectiva da melhor escolha por meio da administração da expectativa de si e do outro participante do jogo, de seus próprios ganhos. Este segundo viés é trabalhado na prática do jogo “Ganhe o máximo que puder”.

Na crise, razão e “desrazão”, ou uma espécie de racionalidade primitiva, andam juntas, e para os alunos de administração, especificamente, é necessário compreender como essa parceria se dá para aprender a modelar melhores decisões, principalmente reconhecendo os limites da razão e aprendendo a lidar com esses limites.

Segundo afirma Rafael Garcia (2015, p.150) em *Mito e intolerância*, a manifestação dos mitos políticos modernos em Cassirer não são só nomeadamente o nazismo e fascismo, mas Cassirer deixou um nome genérico para sua crítica aos modelos totalitários como “os mitos políticos modernos” especificamente, pois cada época possui as suas manifestações. A ideia é a mesma com qualquer outra forma simbólica. A manifestação do mito, não como uma raiz que trará mal para o homem, mas como uma manifestação primitiva, pode vir por meio de qualquer forma simbólica. Cabe ao homem aprender a direcionar essa forma primitiva da melhor maneira, aprendendo a compreendê-la por meio do autoconhecimento e de sua própria autoformação.

Para o administrador, é essencial possuir características que vão além da razão: intuição, criatividade, garra, todos estes vêm de lugares que transcendem o aspecto puramente racional, no *stricto senso*, do homem. Cabe ao administrador buscar uma crítica de si e uma autoconstrução para desenvolver e conhecer esse lado em busca.

Não cabe à matemática definir aquilo que é o homem e compreender como procedem suas decisões, mesmo que essa seja uma boa ferramenta para o ensino de Filosofia, no processo de sensibilização, mas acredito que essa ferramenta não dá conta de se pensar o homem, devido sua abordagem, que é sempre incompleta e imprecisa. Segundo Cassirer:

O que caracteriza o homem é a riqueza e sutileza, a variedade e versatilidade de sua natureza. Logo, a matemática nunca poderá tornar-se o instrumento de uma verdadeira doutrina do homem, de uma antropologia filosófica. (CASSIRER, 2005, p.25)

É certo que a matemática nunca dará conta daquilo que é o homem. Não há algoritmo que dê conta da resposta fundamental de Sócrates, e ainda parece mesmo absurdo determinar o homem por uma fórmula geométrica. O conhecimento teórico, mito, arte, a capacidade de calcular e todas as infinitas manifestações culturais são importantes para considerações do administrador, pois é necessário para este compreender onde cada um encontra o seu papel no momento das decisões. Somos todos apenas “animais racionais”? Ou há em nós um governo múltiplo, dado pelas tantas manifestações do espírito humano que vão além de um pensamento puramente claro e objetivo? Há no homem uma primitividade que o controla ou um instinto primário que também se manifesta em diversas situações? Como isso se aplica na administração? Qual a importância disso para o homem? Deve o homem ceder a esses limites e voltar a sua primitividade? Ou buscar um critério universal para suas ações?

Essas questões e tantas outras ainda permanecem na ideia de que o homem vive por meio da crise, mas não está nunca contente com ela, buscando sempre sua superação. O modo de lidar com a crise, no entanto, não deve ser encarado como puramente lógico ou objetivamente científico, mas sempre múltiplo e governado por muitas forças que definimos como o mundo da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou a filosofia de Ernst Cassirer em sua definição do homem como um animal simbólico como crítica à teoria dos jogos, afirmando que essa teoria não possui suficiência para alcançar a complexidade das decisões humanas, uma vez que estas envolvem em sua análise a própria definição daquilo que é o homem, e nessa questão está a variedade das manifestações da consciência humana que não se limita a uma probabilidade matemática, mas se encontra em todas as infintas possibilidades do mundo da cultura. Para a argumentação, o trabalho dividiu-se em três momentos, sendo o primeiro voltado para a teoria de Cassirer do símbolo em sua definição do

animal simbólico, no qual se defendeu a definição de Cassirer do homem como animal simbólico em sua multiplicidade de manifestações culturais; na segunda parte do ensaio foi apresentado o dilema do prisioneiro e o jogo “Ganhe o máximo que puder”; na terceira parte foi argumentado como o jogo “Ganhe o máximo que puder” não dá conta da possibilidade daquilo que é o homem. Como proposta para esse problema, propôs-se, a partir da filosofia de Cassirer, a autoformação e autoconhecimento como construção de uma crítica paralela do jogo e do dilema, acreditando que não há como haver questionamento ou alteração em qualquer forma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARASH, J. A. (org.) *The Symbolic Construction of Reality – The Legacy of Ernst Cassirer*. Chicago: Chicago University Press, 2008.

BAYER, T. I. *The Metaphysics Of Symbolic Forms – A Philosophical Commentary*. New Haven: Yale University Press, 2014.

CASSIRER, E. *Language and Myth*. New Haven: Yale University Press, 1946

_____. *The Logic of Cultural Sciences – Five Essays*. [S. l.]: Oxford University Press, 2000.

_____. *A filosofia das formas simbólicas*. I- A linguagem. [S. l.]: Martins Fontes. 2001.

_____. *A filosofia das formas simbólicas*. II- O pensamento mítico. [S. l.]: Martins Fontes. 2004.

_____. *A filosofia das formas simbólicas*. III- Fenomenologia do conhecimento. [S. l.]: Martins Fontes, 2011.

GARCIA, R. R. *Mito e liberdade: a crítica da cultura contra o totalitarismo político*. São Paulo, 2015, 188f. Dissertação (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PORTA, M. A. G. *Estudos neokantianos*. [S. l.]: Loyola, 2011.

SPANIEL, W. *Game Theory 101 – The Complete Textbook*. [S. l.]: [s. n.], 2011.

_____. Dilema do prisioneiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DanTKx1FLY8>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

O CONCEITO DE DIALÉTICA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO-POLÍTICO NA TRADIÇÃO MARXISTA CONTEMPORÂNEA

Humberto do Valle Amorim

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência, singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertolt Brecht)

INTRODUÇÃO

A dialética é uma lei da história ou da natureza? A natureza só se desenvolve dialeticamente porque possui uma história? É o homem, pela consciência, quem dialetiza a natureza, ou a natureza, refletida na consciência, quem dialetiza o homem? Essas e outras questões serão tratadas e respondidas numa perspectiva metodológica dialética, uma vez que, como afirma o pensador brasileiro Caio Prado Jr., “Para compreender a Dialética é preciso pensar dialeticamente” (1955, p.9).³ É essa perspectiva metodológica que prevalece na construção deste trabalho.

Este estudo partirá das posições defendidas por K. Marx, F. Engels, representantes de “Marxismo Clássico”, em defesa de uma dialética da natureza (materialismo dialético), que enquanto método é posteriormente transportado para a análise e compreensão dos fenômenos histórico-sociais (materialismo histórico) e da crítica feita a essa perspectiva realizada pelo filósofo existencialista J. P. Sartre, negando

³ A grande dificuldade que apresenta a análise e exposição da dialética materialista está em que tal análise e exposição giram aparentemente, à luz da lógica formal clássica (que constitui a nossa maneira ordinária, tenhamos disso consciência ou não, de pensar e raciocinar, maneira está consolidada por séculos de tradição ideológica, e por isso tão solidamente implantada no espírito ou inteligência da generalidade dos homens e da cultura) giram em círculo vicioso: para compreender a dialética é preciso pensar dialeticamente, isto é, conhecer a dialética para conhecê-la; e isso porque se na análise dela recorreremos a nossos processos habituais de pensamento e raciocínio, que são os da lógica metafísica, o que teremos será uma visão ou interpretação metafísica da dialética, e não a dialética – deformação, aliás, que ocorre frequentemente e que encontramos estampada em todos os tratados e obras clássicas e correntes da crítica e história da Filosofia.

a possibilidade da existência de uma dialética da natureza, negando, portanto o materialismo dialético.

A proposta final do presente ensaio, expressa de forma mais clara e acabada em sua conclusão, é a de elucidar os múltiplos significados presentes nesta discussão em torno da existência ou não de uma dialética da natureza, dentre os quais destacamos:

1. A impossibilidade de encararmos a dialética como um sistema fechado e definitivo de leis eternas, sendo impossível dogmatizá-la sob qualquer aspecto.
2. O fundamento político-ideológico presente nesta discussão em torno do problema da dialética da natureza.
3. O estabelecimento do estatuto ontológico do homem enquanto um ser natural e histórico-social imerso em relações dialéticas em suas duas dimensões que o formam enquanto totalidade.

NOTA PRELIMINAR SOBRE A HISTÓRIA DA DIALÉTICA

DIALÉTICA E METAFÍSICA

Qualquer tentativa de expor o desenvolvimento e, portanto, os vários significados que o termo “dialética” assumiu no decorrer da História da Filosofia não pode, em hipótese alguma, ignorar o fato de que a história da Dialética é a história de sua oposição à Metafísica.

Não nos propomos neste primeiro momento a uma análise pormenorizada de como cada filósofo ou escola filosófica deste período determinado trata a questão da dialética, senão que exporemos de maneira breve as particularidades que o significado do termo assume em cada um dos filósofos discutidos bem como relacionar cada um desses significados identificados com a tese levantada no parágrafo anterior, a saber, que a história da Dialética é a história de sua oposição à Metafísica.

Outro importante aspecto a ser esclarecido antes de passarmos às exposições diz respeito ao significado do termo “dialética”, mais precisamente a diferença de significado que o termo assume na Antiguidade Clássica Grega⁴ e na Modernidade.⁵

Na Antiguidade, ou seja, para os filósofos gregos, o conceito de dialética significa *διαλεκτική τέχνη* – arte do diálogo. Mais adiante, ainda na Antiguidade, passou a ser entendida como a arte de, no diálogo, fazer prevalecer, por meio de sólidos argumentos que distingam claramente os conceitos discutidos, uma tese sobre a outra, contrária.

4 Por Antiguidade Clássica grega deve-se entender o período que vai de Tales de Mileto (aproximadamente século VII a.C.) a Aristóteles (321 a.C.), ano de sua morte.

5 Por Modernidade entende-se o período de especulações filosóficas inaugurado por René Descartes (1596-1650), sob forte influência da crítica ao aristotelismo-tomista da Idade Média.

Nesse sentido, a Dialética era tomada como uma atividade humana, ou mais especificamente da mente humana enquanto razão – era o *Logos*⁶ feito discurso.

Na acepção moderna, profundamente influenciada pelo filósofo alemão G. W. F Hegel (1770-1831), que analisaremos mais adiante, o termo “dialética” passa a ser entendido ontologicamente, isto é, como o modo de pensarmos e compreendermos a realidade como fundamentalmente contraditória e em constante transformação.

É nesse sentido que o conceito de dialética passa a ser compreendido como o oposto a metafísica. O primeiro interpretando a realidade a partir de suas contradições e do movimento incessante; o segundo tomando os fenômenos da realidade de forma isolada e desconexa e em estado de repouso, utilizando-se ainda de categorias e formas eternas e imutáveis na compreensão do real.

Dialética e metafísica são, portanto, duas concepções ou visões de mundo⁷ distintas sobre as leis do desenvolvimento da realidade, bem como do conhecimento dessas mesmas leis pelo intelecto humano. Em suma, elas constituem duas visões opostas sobre o mesmo objeto: o mundo. Para V. I. Lênin, em *Sobre a questão da Dialética*, são as duas únicas maneiras existentes de conceber o mundo como objeto dado ao entendimento:

As duas concepções fundamentais (ou as duas possíveis ou as duas dadas pela história) do desenvolvimento (da evolução) são: o desenvolvimento como diminuição e aumento, como repetição, e o desenvolvimento como unidade de contrários que (desdobramento do que é um em contrários que se excluem mutuamente, e relações entre eles). (apud TSÉ-TUNG, 1999, p.39)

PARMÊNIDES, HERÁCLITO E O NASCIMENTO DO PENSAMENTO METAFÍSICO E DIALÉTICO

É no começo da Filosofia, no momento da ruptura com o pensamento mítico, aproximadamente no século VI a.C., mais especificamente com os filósofos pré-socráticos, que tem início a oposição dialética/metafísica ou a interpretação dialética do mundo *versus* a interpretação metafísica deste.

Os primeiros filósofos, os cosmólogos, estavam preocupados com a origem, a transformação e o perecimento, isto é, com o elemento ou a força responsável pelo ciclo existencial do ser.

⁶ Logos é: palavra, o que se diz, sentença, máxima, exemplo, conversa, assunto da discussão; pensar, inteligência, razão, faculdade de raciocinar; fundamento, causa, princípio.

⁷ Para Marx, visão de mundo constitui o que chamamos tradicionalmente uma Filosofia.

Duas escolas filosóficas cosmológicas⁸ se destacaram na resposta dada à questão da origem: a Eleática, com Parmênides de Eleia, e a Jônica, com Heráclito de Éfeso. A resposta formulada por Heráclito para a questão cosmológica faz dele o primeiro filósofo dialético da história da Filosofia; o mesmo acontece com Parmênides, tornando-o o primeiro filósofo metafísico da história da Filosofia.

O pensamento heraclitiano está fundado em três princípios que se tornaram a base de toda e qualquer concepção dialética do mundo, seja ela idealista ou materialista. Vejamos estes princípios detalhadamente:

A) O mundo como devir eterno: Frag. 91: “Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio. Dispersar-se e reunir-se; avança e se retira” (apud BORNHEIM, 1977, p.41).

Para Heráclito, não podemos entrar duas vezes no mesmo rio simplesmente porque tanto o rio quanto nós estamos em constante mudança emersos em um fluxo perpétuo, em um devir eterno.

Sobre Heráclito, escreve Platão, “para este filósofo tudo flui, tudo passa, tudo se move sem cessar. A noite amanhece, a criança envelhece, o úmido seca, a vida morre”.

O mundo é, para Heráclito, puro devir, pura transformação. O movimento é, portanto, a verdadeira realidade.

B) A luta dos contrários: Frag. 53: “A guerra (*pólemos*) é o pai de todas as coisas e de todas o rei; de uns fez deuses, de outros homens; de uns escravos, de outros, homens livres” (apud BORNHEIM, 1977, p.39).

Segundo Heráclito, o fluxo perpétuo (o devir) não é um todo caótico, senão que segue uma lei, e essa lei ou princípio é a guerra, como ele mesmo afirma em outro fragmento: a guerra ou a luta dos contrários é, para Heráclito, princípio. É a guerra que une os contrários, e é a união dos contrários que dá origem e harmonia às coisas. É da guerra que nasce o cosmos, a ordem.

C) A unidade da multiplicidade: “Tudo é um”.⁹

A luta dos contrários não é, para Heráclito, um conflito disperso, sem fundo. Para o olhar vulgar, uma coisa pode existir sem o seu oposto. Para ele, a realidade seria uma multiplicidade de seres separados.

Heráclito crítica essa visão ao afirmar que “a multiplicidade é unidade e a unidade é multiplicidade”, estabelecendo uma relação dialética entre uno e múltiplo, ou seja, cada

8 Kosmología: palavra composta por *Kósmos* e *logia* e que significa a explicação racional sobre a origem e ordem do mundo natural ou da natureza.

9 Gênese do conceito moderno de Totalidade.

elemento tem sua origem no seu contrário. O dia traz em si a noite, o calor traz em si o frio, a mocidade traz em si a velhice etc.

“Tudo é um” significa, portanto, que a multiplicidade em conflito e em movimento é a unidade e o conjunto de todas as coisas.

Quanto a Parmênides e a gênese do pensamento metafísico, é no poema “Sobre a natureza” que este filósofo pré-socrático expõe sua doutrina sobre o ser (ontologia)¹⁰ e sobre o conhecimento (gnosologia),¹¹ que, segundo ele, se divide em dois: a via da verdade (alétheia), primeira parte do poema, e a via da opinião (doxa), segunda parte do poema. Vejamos: “[...] O primeiro (diz) que (o ser) é e que o não-ser, não é; este é o caminho da convicção, (pois conduz a verdade)” (Apud BORNHEIM, 1977, p.59).

Com essa afirmação Parmênides lança as bases do pensamento *Lógico-formal* e da *ontologia* (a doutrina do ser enquanto ser), afirmando que somente o ser é. Parmênides constrói, assim, o *princípio da identidade* ($A = A$)¹². O ser existe e pode ser pensado e dito, então o ser é ele mesmo ou idêntico a si mesmo. Do princípio de identidade deriva o *princípio da não contradição*, pois, se o ser é idêntico a si mesmo, o seu oposto constitui o não ser, ou o nada.

Segundo a doutrina eleática de Parmênides, isto é, segundo sua ontologia, a via da opinião é aquela que não respeita os princípios básicos do entendimento do real, ou seja, os princípios de identidade e da não contradição, por isso é a via do falso e não conduz à verdade (Alétheia).

Já a via da verdade, segundo essa mesma doutrina, tem por base a relação:

SER → PENSAMENTO → LINGUAGEM

O que existe (o Ser) pode ser pensado e dito, e o que não existe (o nada, o não ser) não pode ser nem pensado nem dito pelos símbolos da linguagem. A identidade entre mundo, pensamento (logos) e linguagem é, dessa forma, o núcleo do pensamento e da doutrina de Parmênides.

Platão e Aristóteles (mestre e discípulo, respectivamente) são sem dúvida nenhuma os grandes nomes da Filosofia Clássica grega e, por que não dizer, de toda a Filosofia em todos os tempos. Tanto um quanto o outro são herdeiros diretos da tradição cosmológica pré-socrática e, por extensão, dos problemas e impasses criados por essa tradição, em especial pelos impasses criados pela oposição entre a doutrina de Heráclito e a

10 Ontologia: -logi, é usado como segundo elemento de vários compostos, e indica, entre outros: conhecimento, explicação racional, estudo etc.; onto- significa ser, existir.

11 O mesmo que Teoria do Conhecimento.

12 Fundamento da Lógica formal Clássica.

de Parmênides.¹³ Soma-se a isso o conhecimento que ambos (Platão e Aristóteles) detinham dos ensinamentos socráticos (Sócrates, aproximadamente 470 a.C. a 399 a.C.), isto é, a busca da verdade como essência (a ideia como verdade) e da *maieutica* como método para se alcançar as ideias.¹⁴ É a partir dessa herança que cada um (no caso de Aristóteles, soma-se ainda a herança platônica), a sua maneira, formula a sua Teoria do Conhecimento e, no bojo desta, aborda a questão da dialética. Vejamos.

É no *Teeteto* (*diálogo platônico*) que Platão vai tratar mais especificamente da questão do conhecimento e analisar criticamente as teorias cosmológicas da época, e, partindo da necessidade de se buscar a ideia como essência verdadeira das coisas,¹⁵ Platão chega à conclusão de que nenhuma delas pode ser tomada como verdadeira, ou pelo menos como totalmente verdadeira.

A distinção entre o sensível e o inteligível apanhada de Parmênides é a base da Teoria do Conhecimento platônica, e a dialética (objeto de nosso estudo) é o instrumento para a ascensão do sensível ao inteligível.

Em sua Teoria do Conhecimento, Platão estabelece a existência de dois mundos distintos entre si, mas que se relacionam. No livro VII da *República* há uma exposição clássica da gnosiologia platônica em que este expõe a diferença entre sensível e inteligível (baseada na distinção parmenidiana entre via da opinião e via da verdade).

Ainda na *República*, dando continuidade à exposição de sua Teoria do Conhecimento, Platão apresenta os graus ou modos de conhecimento que correspondem ao mundo sensível ou ao mundo inteligível. *Noésis* ou *episteme*, e *diánoia* ou *raciocínio dedutivo*, compreendem os modos de conhecimento dos objetos do mundo inteligível **eîdos** (ideias) e *tá mathéma* (objetos matemáticos), respectivamente. Já a *doxa* ou a *opinião*, e a *eikasia* (ou simulacros) compreendem os modos de conhecimento dos objetos do mundo sensível, *zóa* (coisas visíveis ou vivas) e *eícones* (ou imagens respectivamente).

Para Platão, esses modos ou graus de conhecimento estão dispostos de forma hierárquica (*noésis*, *diánoia*, *doxa* e *eikasia*), e para ascendermos da forma mais precária do conhecimento sensível, a *eikasia*, à forma mais perfeita do conhecimento inteligível, a *noésis* ou *episteme*, devemos nos submeter à dialética. O objetivo da dialética é nos conduzir, a partir das descobertas das contradições existentes em um determinado grau de conhecimento inferior (*da eikasia a doxa*) ao grau seguinte, no caso dos graus que compõem o mundo sensível. Em relação aos modos de conhecimentos superiores, isto é, os que compõem o mundo inteligível, sua tarefa é a de possibilitar à alma a superação das hipóteses relativas à *diánoia*, colocando-a a contemplar as ideias ou formas (*noésis*),

13 Mobilismo *versus* imobilismo na Teoria do Conhecimento.

14 “A *maieutica* é a refutação como purificação e estimo para a investigação”. Ver a este respeito, Rodolfo Mondolfo, Sócrates, Mestre Jou, 1963, p.51-2.

15 Teoria platônica das ideias.

como no caso do mito da caverna, em que a personagem abandona as sombras para contemplar a luz (a ideia do bem, ou a ideia suprema).

Com base no que já foi exposto antes podemos afirmar que a dialética em Platão é um *método*, e se ela é entendida como um método e como movimento do intelecto humano em direção ao conhecimento verdadeiro, ela deve ser ascendente. E o que deixa ainda mais claro o caráter ascendente da dialética platônica é o fato de que em nenhum momento ele (Platão) procura pela origem ou gênese das ideias, senão que procura apenas contemplá-las passivamente, sendo esse o ápice do conhecimento. “É a saída da caverna.”¹⁶

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), discípulo de Platão, em sua “Metafísica” do conhecimento ou em sua Lógica, não destina à dialética um lugar muito honroso. A dialética, muito embora permaneça na esfera do problema do conhecimento, perde o seu caráter rigoroso e metodológico, isto é, deixa de ser entendida como um importante instrumental teórico.

Em sua obra, *os Analíticos I, IV e V*, Aristóteles estabelece a distinção entre o silogismo dialético e o silogismo científico. O silogismo dialético é aquele que comporta argumentações contraditórias, como a dos *sofistas* e as de Sócrates nos diálogos platônicos e são, para Aristóteles, premissas que se referem a meras opiniões particulares, ou ainda a coisas contingentes que não são objetos das ciências teóricas, e sim elementos de retórica.¹⁷

A dialética é, portanto, entendida por Aristóteles como a dedução que parte de premissas, as quais não passam de opiniões prováveis, ou ainda a arte da persuasão e da discussão na retórica.

HEGEL: A DIALÉTICA COMO ONTOLOGIA

G. W. Frédéric Hegel (1770-1831), como Platão, Aristóteles, Descartes, Kant e outros grandes da história da Filosofia, inclui-se no grupo de pensadores denominados idealistas. Para ele, como para os demais, o mundo “real” ou material é produto do mundo ideal, como o próprio Hegel afirma nos *Princípios da Filosofia do Direito*: “O que é racional é real e o que é real é racional” (HEGEL, 1986, p.12).

Ora, o real para Hegel é a totalidade, e essa totalidade do real é ontologicamente, ou na essência, dialética. Isso implica afirmar que seus dois polos constitutivos fundamentais, isto é, a natureza e a história, são, enquanto partes da totalidade, dialéticos.

16 O Mito da Caverna, Livro VII da *República*, de Platão.

17 Segundo Aristóteles, a retórica não pertence a um gênero particular e definido, mas assemelha-se à dialética porque uma e outra têm por objeto os contrários, e sua utilidade consiste em persuadir o contrário de nossa proposição. A este respeito ver: Aristóteles, *Arte retórica e arte poética*, Difusão Europeia do Livro, 1964, p. 15; 2-1.

Para Hegel, tudo o que é, é de uma única e mesma maneira, portanto, de uma única e mesma maneira, ontologicamente dialética (a dialética como ontologia).

Ao estudar a história do homem e descobrir as categorias de negação e totalidade, Hegel as estende à natureza, dialetizando-a, isto é, ele estende sua ontologia dialética antropológica à natureza. Está aberto o caminho para o *saber absoluto*.¹⁸

Historicidade, natureza, real concreto, práxis humana e trabalho, estes são alguns dos termos utilizados por Hegel em sua obra fundamental¹⁹ que lhe permitiu fundamentar sua dialética ontológica, superando assim a impossibilidade kantiana de se conhecer a “coisa em si”, isto é, o objeto em toda sua plenitude, pela unidade sujeito/objeto, o que quer dizer que não é o objeto nem o sujeito tomado de forma isolada que determina a construção do conhecimento humano sobre a realidade dada, senão que é a interação sujeito-objeto que constrói o conhecimento.

Mas, para além dessa relação de conhecimento, os termos ou categorias utilizadas por Hegel dão certo tom de materialidade e objetividade a sua filosofia. E isso seria verdade se Hegel não as submetesse à *ideia* ou ao *espírito absoluto*. Hegel pretende, em sua teoria do conhecimento, explicar o real dado ou o mundo partindo da ideia, que para ele se desenvolve dialeticamente na materialidade.

A ideia aflora e se desenvolve como negação da matéria, ela (a ideia) é eterna e, portanto, sempre existiu e sempre existirá. Para Hegel, é a ideia a responsável por engendrar a vida no homem (história) e na própria natureza.

Em resumo, a dialética hegeliana não é apenas um método de apreensão e entendimento da realidade, seja ela mesma humana, natural ou tomada em sua totalidade, mas é ontológica, porque pretende descrever a estrutura o ser (Sein), bem como a realização e o aparecimento deste. Ou seja, para Hegel, a dialética é a forma mesma como a realidade se desenvolve.

Portanto, retomando a afirmação de Hegel de que “todo real é racional”, fica claro que para ele existe uma relação dialética entre realidade e racionalidade, em que a primeira tende à plenitude, isto é, ao pensamento, onde se desenvolve e se realiza na ideia-sujeito autossuficiente “o demiurgo do real”, como fica evidente em suas *Lições sobre a Filosofia da História*: “Nunca, até então, se tinha visto o homem [...] se fundar sobre a ideia e construir a partir dela a realidade [...]. O que acontecia era um soberbo nascer do sol” (Apud GARAUDY, 1967, p.11).

É por tudo isso descrito que a concepção de dialética em Hegel se funda numa ontologia ou descrição do ser.

18 Para Hegel, o saber absoluto é o momento em que o espírito absoluto adquire o saber de si da humanidade, que tem por objeto a história concreta dos homens reais.

19 A fenomenologia do espírito.

O MATERIALISMO DIALÉTICO DE K. MARX E F. ENGELS

O marxismo, entendido como visão de mundo, é fruto, como qualquer outra filosofia, de seu tempo histórico, ou seja, enquanto Hegel era um entusiasta da revolução francesa e da ascensão da burguesia, Marx, pelo contrário, se vê diante da miséria e da exploração gerada pela Revolução Industrial e pelo triunfo do Liberalismo Econômico, expressões e consequências da Revolução Francesa e da vitória política da burguesia. Enquanto que aos ideólogos burgueses cabia justificar a nova ordem econômico-social, ao marxismo, enquanto arma teórica e prática do proletariado, cabia destruir o modelo de organização capitalista e instaurar a alternativa socialismo.

Marx e Engels constroem o materialismo dialético e o materialismo histórico tendo como bases fundamentais a dialética hegeliana e o materialismo naturalista de Feuerbach, muito embora, acreditamos que isto tenha ficado claro, esses elementos constitutivos da dialética marxista não são mecanicamente associados e transformados no materialismo dialético, senão que são analisados criticamente e, dessa forma, superados também dialeticamente.

Apresentadas a gênese filosófica e a constituição do materialismo dialético, a questão que agora se coloca é a seguinte: há uma correspondência teórica entre Marx e Engels no que tange à concepção e construção do materialismo dialético?

A herança hegeliana, a crítica ao materialismo vulgar e mecanicista e a concepção materialista e dialética do mundo... quanto a esses e outros aspectos da doutrina marxista não há muito o que discutir no que diz respeito à correspondência e concordância de formulações entre Marx e Engels. Agora, no que tange à discussão em torno da existência ou não de uma dialética própria ou inerente à natureza, as interpretações se prestam aos mais variados e difusos interesses. Existem aqueles, como J. P. Sartre, que veremos detalhadamente no próximo tópico, que afirmam que a concepção de uma dialética da natureza é um aspecto da formulação do pensamento de Engels profundamente influenciado pela necessidade de se fundamentar as ciências humanas sob as bases das ciências naturais mais desenvolvidas naquele momento, com o qual Marx não corrobora.

Em seus últimos anos de vida, Karl Marx concentrava todos seus esforços no acabamento de sua grande obra, *O capital*, enquanto seu amigo e colaborador Friedrich Engels concentrava seus esforços em sistematizar e desenvolver a questão da aplicação do método dialético na natureza e na história. Portanto, o que havia era uma espécie de divisão do trabalho teórico, e tanto um quanto outro acompanhava, inclusive com observações críticas, e apoiava a produção intelectual do outro. Não havia um desconhecimento por parte de um ou de ambos do que era produzido, tanto que Engels foi

o responsável pelo acabamento de *O capital*, o que deixa claro que ele não ignorava a produção de seu amigo e colaborador Marx.

Os estudos sobre a dialética em geral e da dialética da natureza em particular desenvolvidos por Engels e acompanhados e apoiados por Marx tinham como um dos objetivos fundamentais estabelecer uma relação entre história humana e natureza, em que essas duas dimensões da totalidade não fossem tomadas ou mesmo separadas mecanicamente; e em segundo lugar era necessário erguer os fundamentos sólidos e inquestionáveis para que fosse possível a existência da concepção materialista e dialética da história.

Nesse sentido, é sensato e correto afirmar que o materialismo dialético é forjado na análise e compreensão da dialética da natureza e, posteriormente, aplicado ao materialismo histórico, respeitando suas idiossincrasias e que a ideia de uma dialética própria ou inerente à natureza está na gênese do pensamento marxista clássico, assim como a estrutura e os movimentos da realidade natural e histórica são tais que só o método dialético torna os fenômenos inteligíveis em sua completude.

O EXISTENCIALISMO DE SARTRE E A DIALÉTICA DA NATUREZA

Neste tópico sobre a concepção sartreana de dialética, nosso objetivo manifesto é o de deixar claro em que sentido e sobre que bases intelectuais e filosóficas²⁰ Jean Paul Sartre nega toda e qualquer tentativa de projeção da dialética na natureza.

Na *Crítica da razão dialética*, Sartre realiza uma investigação filosófica que diz respeito ao próprio conceito de dialética em articulação aos conceitos de *Razão*, *História*, *Verdade* e *Homem*. Sartre, na crítica, submete a dialética a uma análise em que a primeira questão a ser respondida e que nos interessa diretamente, segundo o objetivo proposto para este trabalho, é: que setores da realidade se desdobram dialeticamente?

Outra questão que se apresenta e que constitui um desdobramento da primeira é a seguinte: se a realidade não é em si mesma dialética, cabe ao pesquisador instaurar *metodologicamente* a dialética desta?

Em resumo, três são os argumentos de Sartre contrários à dialética da natureza. Em primeiro lugar Sartre restringe a dialética ao campo do para si, isto é, da consciência humana. Com base nesse argumento inicial, Sartre alega que todos os seres da natureza são apreendidos por nós enquanto exterioridade e, como tal, possuem seu próprio estatuto ontológico, em relação a si mesmos e ao sujeito cognoscente, que se estabelece como exterior a eles no processo de conhecimento. No entanto, Sartre não deixa claro em seus escritos em que sentido devemos negar a dialeticidade da natureza, pelo

20 O existencialismo.

simples fato de ela ser exterior ao sujeito, o que nos faz concluir que esse argumento se ergue em uma perspectiva puramente negativa, associando dialética e consciência reciprocamente, isto é, numa relação de dependência. Nesse sentido, a filosofia de Sartre limita excessivamente o acesso do homem à natureza e, como consequência, o avanço das ciências naturais. Vejamos o que Sartre nos diz a esse respeito:

Mas, quando se trata dos sistemas físico-químicos (natureza), estamos deles separados por muitos níveis para que nunca possamos retomar os fatos em interioridade; nós os vemos sempre de fora. Eles nos são, por princípio, exteriores do ponto de vista do conhecimento, se bem que estejam em nós, do ponto de vista do ser, e por isso mesmo, porque os apercebemos a distância, do exterior, o tipo de conhecimento que deles temos não é de modo algum necessariamente um conhecimento mecânico, mas ele não é um conhecimento dialético no sentido próprio do termo. (SARTRE, 1966, p.34)

O segundo argumento de que lança mão Sartre para desconstruir a possibilidade da existência de uma dialética da natureza consiste em negar que a natureza enquanto tal seja ela mesma uma totalidade.

Na *Crítica da razão dialética*, o conceito fundamental é o de totalização. Por totalização devemos entender, segundo Sartre, o processo que brota da práxis humana individual, outro conceito-chave da crítica, até alcançar integração plena na história. A práxis se dialetiza para se totalizar. Essa práxis, que, para o Marxismo como um todo, é coletiva ou de classe, em Sartre torna-se, como já dissemos, práxis individual. O indivíduo alicerce da filosofia existencialista de Sartre é o único fundamento concreto da dialética histórica.

Conceitos como os de práxis, totalização e história estão intrinsecamente ligados ao homem ou ao ser para-si. Essas categorias são condições de toda e qualquer dialética segundo Sartre, e, estando o ser em-si ou a natureza desprovida desses elementos não pode haver em hipótese alguma uma dialética da natureza.

Com efeito, descobrimos, por comparação da físico-química com a História, que a lei da Dialética é totalização da sociedade por nós mesmos e de nós mesmos pelo movimento social. Em uma palavra, a Dialética não é outra coisa senão a práxis. Ao mesmo tempo em que ela é o todo, engendrando-se e mantendo-se, pode também ser denominada como uma lógica da ação. Eis, pois, o primeiro ponto: existem seres estruturados na natureza, mas nós os percebemos como exterioridade, seja porque conservam, ainda, apesar de tudo um estatuto de exterioridade diante deles mesmos, seja porque nós somos nós mesmos, e sempre, exteriores a eles quando os conhecemos. Mas eis aqui o segundo ponto: para que exista Dialética na natureza, é preciso que a natureza seja uma totalidade. (idem, ibidem, p.34)

Segundo Sartre, dialética é práxis, e sendo a práxis um atributo exclusivo do ser humano (do ser para-si), não é possível uma dialética da natureza, uma vez que esta é em-si, ou seja, pura passividade.

O terceiro e último argumento sartreano contra a dialética da natureza consiste em mostrar que a aceitação da existência desta é o equivalente a condicionar toda dialética à doutrina positivista, assim como seria submeter o homem e todas as suas criações (a cultura, a política, a religião, a filosofia e as ciências) à natureza, tornando-as um mero epifenômeno extensivo desta (a natureza).

Com essa tese Sartre repudia definitivamente qualquer possibilidade de existência de uma dialética da natureza e, o que é mais importante, estabelece relações com o marxismo nos campos da Política e da Filosofia, relações estas que caminham sempre no sentido de uma síntese que o próprio Sartre tentava estabelecer entre marxismo e o existencialismo, onde o segundo complementaria o primeiro, que, para Sartre, era a filosofia insuperável do nosso tempo (século XX).

O projeto que Sartre dá à filosofia existencialista (a sua filosofia existencialista) é o de realizar a crítica ao dogmatismo do marxismo contemporâneo, e para tanto era necessário fornecer um novo fundamento a este, ou, nas palavras do próprio Sartre, era necessário devolver a vida ao marxismo tornando-o uma antropologia filosófica.

Segundo Sartre, o marxismo contemporâneo ignora todas as determinações concretas e práticas da vida humana, o resultado, segundo Sartre, é que ele (o marxismo) perdeu todo sentido do que seja o homem e suas aflições.

MARXISMO SOVIÉTICO E MARXISMO OCIDENTAL: A POLITIZAÇÃO DO DEBATE

O chamado marxismo soviético ou marxismo-leninismo é herdeiro direto do marxismo clássico de Marx e Engels e começa a se estruturar enquanto teoria na Rússia pré-revolucionária (Revolução Bolchevique de 1917) por meio de nomes como Lênin, Labriola, Mehring, Kautsky e Plekhanov. O traço marcante e unitário entre esses autores é o fato de todos terem nascidos no leste europeu, até aquele momento e ainda hoje a região mais atrasada do continente europeu.

O fundamento último do marxismo soviético é realizar a interpretação dialética da natureza (materialismo dialético) e estendê-la à análise e ao estudo dos fenômenos histórico-sociais (materialismo histórico). Neste sentido, para os pensadores vinculados à escola soviética do marxismo, as leis da natureza aplicam-se à história, porque esta última é extensão da primeira.

Outros dois teóricos vinculados à corrente soviética que trataram especificamente da questão da dialética da natureza são J. Stalin e Mao Tsé-Tung, que, além de teóricos, foram importantes chefes políticos e de Estado, interferindo diretamente na história recente do mundo.

Stalin e Mao Tsé-Tung radicalizam a teoria do reflexo de Lênin estendendo-a de forma mecânica das ciências da natureza às ciências do espírito. Vejamos o que diz Stalin a esse respeito em sua obra *Materialismo dialético e materialismo histórico*: “Assim, a ciência da História da sociedade, apesar de toda complexidade dos fenômenos da vida social, pode tornar-se uma ciência tão exata como, por exemplo, a Biologia é capaz de fazer servir as leis do desenvolvimento social às aplicações práticas” (STALIN, 1978, p.28).

Para Stalin, a dialética precede o homem e determina todas as suas dimensões segundo uma interpretação da teoria do reflexo de Lênin. É a naturalização radical e mecânica do homem e da dialética.

Mao Tsé-Tung segue os passos de seu “camarada” Stalin, e em seus escritos sobre a dialética, notadamente na brochura *Sobre a prática e sobre a contradição*, aprofunda a objetivação da natureza característica do marxismo soviético. Vejamos:

Do ponto de vista do Materialismo Dialético, a contradição existe em todos os processos dos fenômenos objetivos, bem como no pensamento subjetivo, e penetra todos os processos, do início ao fim; é nisso que reside à universalidade e o caráter absoluto da contradição. (TSÉ-TUNG, 1999, P. 94)

A consequência fundamental da junção de todas essas características da corrente soviética do marxismo que é ao mesmo tempo aquilo que determina sua particularidade em relação à corrente europeia é o fato de que, segundo os autores filiados de uma forma ou de outra a essa corrente, o conhecimento humano não passa de um reflexo da realidade objetiva no sujeito. Dessa forma, sujeito e objeto são elementos independentes um do outro, muito embora se relacionem dialeticamente.

O termo “marxismo ocidental” foi cunhado pelo filósofo francês adepto da fenomenologia Merleau-Ponty (1908-1961) em um excelente artigo intitulado “As aventuras da dialética”, em que, numa crítica velada a Engels, desconsidera a possibilidade da existência de uma dialética própria da natureza, considerando-a (a dialética) uma característica própria do ser humano:

[...] Ora, é bem verdade que Engels retomou a ideia aventureira de Hegel de que há uma dialética da Natureza. Contudo, além de ser a ideia mais frágil da herança hegeliana, como a Dialética da Natureza sobreviveria ao idealismo? Se a Natureza é a Natureza, ou seja, exterior a si mesma e a nós, não pode oferecer as relações nem as qualidades necessárias para carregar uma Dialética. Se a

natureza é Dialética, é por que se trata da Natureza percebida pelo homem e inseparável da ação humana. (MERLEAU-PONTY, 1980, p.72)

Esse marxismo ocidental, no qual podemos incluir o próprio Merleau-Ponty, além de Sartre, constitui uma resposta ou um contraponto ao marxismo-leninismo, que era a ideologia oficial do P.C²¹ soviético (URSS) sob o domínio de Stalin e sua burocracia estatal.

As condições históricas que determinaram o surgimento da chamada corrente ocidental do marxismo são:

- 1. A ascensão de Stalin ao poder na URSS**
- 2. A crise do período entreguerra e a ascensão do nazi-fascismo**
- 3. A crise das democracias liberais**

Dentro desse contexto ocorre um deslocamento teórico e temático no interior do marxismo, promovido pelos autores vinculados à corrente ocidental. A partir desse momento, a preocupação com o exame das leis econômicas que regem o desenvolvimento do capitalismo enquanto modo de produção,²² a análise do organismo político que sustenta o Estado burguês²³ e as estratégias da luta para derrubar esse Estado cedem lugar a uma excessiva ênfase na reflexão acadêmica (apesar das grandes inovações temáticas) em áreas do conhecimento como a Filosofia, a Arte, a Cultura e o Método.

Uma das principais críticas dirigidas aos marxistas soviéticos pelos marxistas ocidentais diz respeito ao fato de os primeiros terem se afastado do “verdadeiro marxismo”, isto é, do marxismo de Marx, na medida em que concentram todos os seus esforços na interpretação e comprovação do materialismo dialético teorizado fundamentalmente por Engels. Sobre essa crítica, vejamos o que diz G. Lukács em sua obra mais polêmica *História e consciência de classe*, taxada, inclusive de *revisionista* por seus adversários:

Esta limitación del método a la realidad histórico-social es muy importante. Los equívocos que se originan de la exposición engelsiana de la dialéctica se apoyan principalmente en el hecho de que Engels –siguiendo el falso ejemplo de Hegel– extiende también el método dialéctico al conocimiento de la naturaleza; mientras que en el conocimiento de la naturaleza no se hallan presentes las determinaciones decisivas de la dialéctica: la interacción entre sujeto y objeto, la unidad de teoría y praxis. (apud GÓRGONA. Disponível em: <<http://www.nodo50.org/cubasi-gloXXI/politica/gongora1310105.htm>>. Acesso em: 2007)

21 Partido Comunista.

22 Infraestrutura.

23 Superestrutura.

Pela ordem, o principal argumento da crítica de Lukács que é reproduzido pelos marxistas ocidentais diz respeito à limitação da aplicação do método dialético à realidade histórico-social. Para Lukács, o ideal epistemológico construído pela burguesia a partir do racionalismo cartesiano de René Descartes não está em questão, ou seja, ele está em adequação às necessidades de avanço e desenvolvimento das ciências naturais. Todas as observações metodológicas de Lukács limitam-se às ciências histórico-sociais. A este respeito Lukács é categórico em *História e consciência de classe*:

O ideal epistemológico das ciências da natureza que, aplicado a natureza, não faz senão servir ao progresso da ciência aparece, quando é aplicada a evolução da sociedade, como um instrumento de combate da burguesia. Para esta última, é uma questão vital [...] conceber sua própria ordem de produção como constituída por categorias válidas de uma maneira integral e destinadas a existir eternamente graças às leis eternas da natureza e da razão [...]. (apud LÖWY, 1987, p.124)

Em síntese, a grande maioria dos pensadores vinculados à corrente ocidental do marxismo contemporâneo repudia a existência de uma dialética própria da natureza, baseados, em sua grande maioria, em que pesem algumas ressalvas em alguns casos, na crítica de Lukács a Engels. A esse argumento de Lukács acrescentamos apenas:

1. O marxismo ocidental limita a existência da dialética apenas à relação sujeito-objeto.
2. Para a grande maioria dos marxistas ocidentais, a separação entre pensamento e ser é inadmissível.
3. O marxismo ocidental é crítico à teoria leninista do reflexo.

Como fica evidente após o confronto de teorias entre os soviéticos e os ocidentais, não há entre as duas correntes uma relação de complemento ou de crítica construtiva a fim de superar debilidades teóricas e muito menos uma pequena querela em torno de alguns temas específicos, como o da dialética da natureza. O que ocorre, na realidade, é que o marxismo ocidental tenta estabelecer uma clara e profunda revisão do marxismo-leninismo. É por esse motivo que toda a temática marxista da economia e da política está, nesse momento, submetida ao embate ideológico das duas correntes, que buscavam a hegemonia na condução do movimento socialista. Esse embate provocou sérios retrocessos na luta contra o inimigo comum, o capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos agora concluir em poucas palavras.

Em primeiro lugar, não é possível, depois de percorrido todo o itinerário de desenvolvimento do conceito de dialética, desde o seu nascimento na Grécia Antiga, com Heráclito, concebê-la como um sistema fechado e definido de leis que se imporiam *a priori* sobre as realidades natural e histórico-social. Neste erro, como vimos, incorreu as principais correntes do marxismo contemporâneo: o marxismo soviético, ancorado principalmente na pessoa de Stalin, que dogmatizou a dialética ao impedir que as pesquisas em torno do materialismo dialético não fossem ampliadas para além das pesquisas de Engels.

Já o marxismo ocidental também dogmatizou a dialética ao limitar a aplicação do método dialético ao estudo dos fenômenos histórico-sociais. Negar a dialeticidade da natureza é negar a própria realidade enquanto objeto dado ao entendimento, e limitar a dialética à realidade histórico-social é limitar o avanço das ciências como um todo.

Outro aspecto muito importante e que ficou evidente na análise do debate em torno da dialética da natureza no seio do marxismo contemporâneo é o viés ideológico que reveste essa controvérsia.

Em sua grande maioria, os defensores da limitação da dialética ao terreno das ciências histórico-sociais, ou seja, os críticos a dialética da natureza, eram também severos críticos do “regime” político vigente na URSS naquele momento. Portanto, a luta política foi transportada para o terreno científico-filosófico, corroborando a tese leninista da imparcialidade das ciências e da filosofia como um terreno da luta de classes.

E por último, cabe aqui ressaltar a particularidade do ser humano enquanto um ser natural e histórico-social. O homem sendo um ser dotado das dimensões natural e histórica torna-se o único ser da totalidade. O homem total é um postulado do humanismo marxista, e desta forma ele representa uma unidade, a única indissolúvel, entre natureza e história.

O homem, ao nascer, é pura natureza. No entanto, seu aparecimento enquanto ser natural é também o início do processo dialético de “desalienação”, isto é, do tornar-se humano para-si. O nascimento do homem é, portanto, o momento do seu tornar-se humano, humanizar-se.

Por isso toda a filosofia marxista é o mais radical humanismo, que se define, pois, pela equação dialética *humanismo = naturalismo*. Porém, é necessário deixar bem claro que essa igualdade não deve ser entendida como uma mera associação mecânica e antidialética, senão que é o resultado de uma infinidade de processos cujos principais fundamentos são: a *historicidade*, a *sociabilidade* e o *trabalho*, entendidos como características fundamentais e atributos essenciais do homem, constituindo o que Marx chama de práxis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. Porto: Edições Afrontamento, 1976.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

_____. *Metafísica*. Porto Alegre: Globo, 1969.

BRÉHIER, E. *História da Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BORNHEIM, G. *Sartre: metafísica e existencialismo*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BROHM, J.-M. *O que é dialética?* Lisboa: Antídoto, 1979.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

ENGELS, F. *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*. Marx & Engels obras escolhidas, volume 3. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

_____. *Anti-Dührig*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *A dialética da natureza*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARAUDY, R. *Karl Marx*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

GILES, T. R. *Historia do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EPU), 1975.

GORTARI, E. de. *Introducción a la Lógica Dialéctica*. 4.ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica e Universidad Autónoma de México, 1972.

GURVITCH, G. *Dialética e Sociologia*. São Paulo: Revista dos Tribunais; Edições Vértice, 1987.

HEGEL, G. W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.

_____. *Fenomenologia do espírito*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em compêndio*: 1830. Parte I: A Ciência da Lógica (§§19-244). São Paulo: Loyola, 1995.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2.ed. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KONDER, L. *O que é dialética?* 24.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campos, 1987.

KUUCINEN, O. V. (org.). *Fundamentos do marxismo-leninismo*. Rio de Janeiro: Vitória, 1962.

LENIN, V. I. *Materialismo e empiriocriticismo*. Lisboa; Moscou: Avante; Edições Progresso, 1982.

LEFEBVRE, H. *O marxismo*. 2.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

_____. *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen*. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe (estudos de dialética marxista)*. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MARCUSE, H. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Miséria da Filosofia: resposta à Filosofia da Miséria do Senhor Proudhon (1842)*. 2.ed. Porto: Publicações Escorpião, 1976.

_____. *O capital*. Crítica da economia política. Volume I, livro primeiro: o processo de produção do capital. Coleção “Os economistas”. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____; _____. *A Sagrada Família: crítica de uma crítica, crítica*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MONDOLFO, R. *O pensamento antigo*. Tomos I e II. 3.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1971.

MERLEAU-PONTY, M. *As aventuras da dialética*. Textos escolhidos. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PLATÃO. *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s. d.].

_____. *Teeteto*. Pará: Universidade Federal do Pará, 1973.

PLEKHANOV, G. *Princípios fundamentais do marxismo*. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

PRADO JR., C. *Dialética do conhecimento*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1955.

SARTRE, J.-P. *O existencialismo é um humanismo: a imaginação; questão de método*. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo; Abril Cultural, 1984.

_____. *Crítica da Razão Dialética*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____ et al. *Marxismo e existencialismo (controvérsia sobre a dialética)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.

STALIN, J. *O materialismo dialético e o materialismo histórico*. São Paulo: Global, 1978.

SODRÉ, N. W. *Fundamentos do materialismo dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

TSÉ-TUNG, M. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

POR UMA EDUCAÇÃO LIVRE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA APLICAÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO LIVRE COM TROCAS VOLUNTÁRIAS EM UMA TURMA DE EDIFICAÇÕES NO CEFET DE ACORDO COM A FILOSOFIA DE MURRAY N. ROTHBARD

Steve Sóstenes Silva Costa Moreira

Não deve começar com a pergunta: O que deve alguém aprender? Mas com a pergunta: Com que espécie de pessoas e coisas gostaria os aprendizes de entrar em contato para aprender?
(Ivan Illich)

E de que modo procurarás, Sócrates, aquilo que não sabes absolutamente o que é? Pois procurarás propondo-te procurar que tipo de coisa, entre as coisas que não conheces? Ou, ainda que, no melhor dos casos, a encontres, como saberá que isso que encontraste é o que procuras? Visto que cada pessoa é um indivíduo único, fica claro que o melhor tipo de instrução? Como procurar por algo, Sócrates, quando não se sabe pelo que se procura? Como investigações acerca de coisas as quais nem mesmo conhecemos é aquilo que não conhecias.
(Platão)

INTRODUÇÃO

Tal como era o intuito de Rothbard, este trabalho não tem a pretensão de ser uma abordagem pedagógica, e sim a de avaliar e criticar os pressupostos utilizados para sustentar a ideia da educação compulsória como um dever do Estado, e não como uma escolha do cidadão. No caso brasileiro especificamente, a ideia de uma educação pública, gratuita e de qualidade, além de ser algo garantido pela constituição, é uma crença difundida por pedagogos, políticos e artistas como parte da solução de problemas históricos, como a desigualdade socioeconômica.

Assim, para investigar o advento da educação obrigatória e do monopólio estatal, o economista traça de forma minuciosa, tal qual um arqueólogo, a origem, as causas e os princípios que remontam à formação do Estado moderno no ocidente. De acordo com suas pesquisas, Rothbard situa o nascimento da educação compulsória como uma atividade propugnada pela reforma protestante. E com o passar do tempo, a proposta por Lutero ganhou forma durante a Revolução Francesa, com o despotismo esclarecido, e

depois migrando para a Prússia para justificar e sustentar um império, cujo rei investiu no aspecto militar, depois administrativo e, finalmente, universalizou-se, chegando até mesmo a ganhar reconhecimento, aceitação e aplicabilidade na nação mais poderosa daquela época: a Inglaterra. É imperativo investigar as reais intenções que deram origem ao ensino obrigatório. Em todas as épocas supracitadas, apesar de as motivações serem aparentemente distintas, todas elas têm um ponto de inflexão em comum: o controle despótico do Estado.

Indo na contramão, este artigo pretende demonstrar que os pressupostos adotados para justificar o monopólio e a interferência estatal, longe de cumprir aquilo que pretende, são os grandes causadores dos problemas; e também ser uma ponte entre a teoria e a prática, ou seja, a possibilidade de aplicar o conceito de educação livre como *trocas voluntárias* numa turma de Edificações no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Doravante será utilizado o conceito de *educação livre* como princípio norteador para criticar dois pontos fundamentais da escolarização: a) *a educação obrigatória* e b) *o monopólio estatal na elaboração curricular e na oferta*. E desenvolver o conceito de trocas voluntárias como meio para a educação livre.

ORIGEM DA EDUCAÇÃO COMPULSÓRIA

1 – Alemanha

De acordo com Rothbard, o movimento pela educação compulsória nasce no seio da reforma protestante propugnada por Lutero. O reformador alemão admoestava comunidades que adotaram o protestantismo como religião a criarem estabelecimentos de ensino público e que os membros das comunidades tornassem a frequência obrigatória. A real intenção do reformador em tornar a educação obrigatória não foi a de educar os seus cidadãos para que estes pudessem interpretar as escrituras de acordo com a doutrina do livre exame, e sim para que se tornassem membros de uma guerra permanente contra o demônio. Nesse caso, muito particularmente, é uma referência direta aos católicos. Na mesma época foi realizado o concílio de Trento – que reafirmou as bases da fé católica e planejou sua cruzada contra a reforma –, deixando os luteranos em estado de alerta. O autor nos diz que:

Para Lutero, estes agentes constituíam uma legião numerosa: não apenas judeus, os católicos e infieis, mas também todas as outras seitas protestantes. O ideal político de Lutero era um estado absoluto guiado pelos princípios e ministros luteranos. O princípio fundamental era que a Bíblia, como interpretada por Lutero, era o guia para todas as coisas. Ele argumentou que o Código Mosaico estabelecia aos falsos profetas a pena de morte, e que era dever do

estado realizar a vontade de Deus. O dever do estado é forçar aqueles que foram excomungados pela Igreja Luterana a se converterem de volta ao aprisco. (ROTHBARD, 2013, p 30)

Concomitantemente, outro líder protestante que teve influência decisiva para o desenvolvimento e estabelecimento da educação obrigatória no ocidente foi João Calvino. Após a vitória sobre o duque de Saboia, em 1536, Calvino foi nomeado governador e pastor de Genebra. Algum tempo depois de sua nomeação, o reformador francês fundou uma série de escolas públicas, nas quais a frequência era obrigatória.

Na opinião do pensador, a intenção que impeliu Calvino a fundar escolas e obrigar a frequência foi a mesma de Lutero na Alemanha. O filósofo diz que “Calvino combinou dentro de si o ditador político e o professor de religião” (idem, ibidem, p.32). Para o líder da igreja reformada suíça, nenhuma liberdade ou direito era digno de importância, apenas a doutrina e a supremacia da reforma. Para justificar a intromissão estatal, alegava que o calvinismo é o objetivo e a finalidade do estado, e que isso era necessário para conservar a pureza da doutrina e a estrita observância no comportamento dos cidadãos. Outra justificativa utilizada pelo reformador era teológica: de acordo com a soteriologia calvinista, apenas uma pequena minoria na terra era predestinada, “escolhida” – Calvino está incluído –, e o resto seria apenas uma massa informe de hereges que devem ser castigados, com os vencedores impondo a fé calvinista. Durante algum tempo, este era incansável na perseguição de outras seitas protestantes. Após o aumento no número de católicos e judeus, estes foram severamente perseguidos.

2 – França

O sistema educacional compulsório universal, tal qual o alistamento militar, foi introduzido na França pela Revolução Francesa. Ao promulgarem uma nova constituição, os revoltosos decretaram que a instrução primária deveria ser estendida a todos. Apesar de o governo instável e incipiente, alguns líderes tentaram levar a cabo o empreendimento, mas fracassaram! É em 1793, de acordo com Rothbard, “que a Convenção definiu que a língua francesa seria a única língua da república, uma e indivisível” (idem, ibidem, p.38). E pouco foi feito antes da aparição de Napoleão. Após a tomada do poder por Bonaparte, a universidade oficial da França foi a responsável por gerir e controlar o sistema educacional francês. Os superiores eram nomeados pelo próprio imperador, e não era permitido a abertura de nenhum estabelecimento de ensino, nem mesmo ensinar em público sem licença promulgada pela universidade oficial.

De acordo com a lei de 1806, Bonaparte procede de forma autoritária e assegura que o ensino se torne um monopólio do estado. O quadro docente que integravam

essas escolas era designado impreterivelmente por outras instituições controladas pelo Estado. Destarte, todas as escolas foram obrigadas a tomar como metodologia de ensino os princípios de obediência ao chefe de Estado e a sujeição ao regulamento da universidade. Somente em virtude da falta de receita é que o sistema escolar público não pôde ser estendido para todos. No ocaso de Napoleão, conforme o autor, o resto da população frequentava as escolas católicas. Os estabelecimentos particulares, todavia, estavam sob a tutela estatal e eram forçados a ensinar o amor à pátria e obediência ao soberano.

Após a lei de Falloux, que concedia total liberdade de ensino às escolas católicas, o ministro Jules Ferry tornou definitivamente a educação francesa obrigatória. “Logo, é imperativa a frequência obrigatória para todas as crianças entre seis e treze anos de idade” (idem, *ibidem*, p.39). Desta maneira, após o decreto da constituição de 1791 pelos revolucionários, e da derrubada desta por Napoleão, a educação prussiana é importada e adotada na França de forma definitiva.

3 – Prússia

A partir do século XVIII, o Estado prussiano despontou como grande potência bélica temida em toda a Europa, devido à anexação de diversos territórios. E para aumentar o contingente do seu exército, o alistamento, antes voluntário, passou a ser obrigatório. E por consequência, no âmbito da administração pública, não foi diferente, instaurou-se uma burocracia que regulava de forma severa o desenvolvimento do comércio e qualquer associação. Logo, o corolário da obrigatoriedade, antes somente para o alistamento, estendeu-se para outras áreas. Profissionais liberais e até mesmo os que exerciam cargos públicos, por exemplo, só poderiam exercer sua profissão caso passem por um processo formal de educação compulsória. Assim sendo, o surgimento do ensino obrigatório moderno como essencial à pretensão a um cargo público nasce na Prússia, sob a égide do rei Frederico Guilherme I, e alcançará seu apogeu por obra de seu neto, o rei Frederico Guilherme III. É em 1807, depois de sucessivas derrotas para o exército napoleônico, que o rei ordena que o ministro obrigue as crianças a frequentar a escola. Deste modo:

Sob o rei F. Guilherme III, o estado absoluto foi grandemente fortalecido. Seu famoso ministro, Von Stein, começou abolindo as escolas privadas semirreligiosas e colocando toda a educação diretamente sob o Ministério do Interior. Em 1810, o ministro decretou a necessidade de exame estatal e certificação de todos os professores. Em 1812, o exame de graduação escolar foi retomado, como um requerimento necessário para a saída da criança da escola estatal, e

um sistema elaborado de burocratas para supervisionar as escolas foi estabelecido no campo e nas cidades. Deste modo, o estado prussiano obteve controle efetivo sobre todas as gerações vindouras de acadêmicos e outros profissionais. (idem, ibidem, p.35)

Deste modo, tem origem na Prússia o modelo de ensino compulsório tomando como fundamento o despotismo esclarecido às avessas, ou seja, o rei Frederico Guilherme acreditava piamente na monarquia absolutista e autodenominava-se esclarecido. Entretanto, ao contrário do processo de adoção da educação francesa, o sistema educacional prussiano era completamente autoritário e despótico. Enquanto na França, quando o antigo regime foi derrubado e substituído pela república, a educação prussiana era voltada para a manutenção da monarquia absolutista.

4 – Inglaterra

Sendo assim, de acordo com o entendimento de Rothbard, a demora da Inglaterra em ter adotado um sistema público de educação imposto por lei foi por causa da tradição inglesa do voluntarismo. Não existia sequer um sistema público de ensino. Diz Rothbard (ibidem, p.41): “antes de 1830 o estado não interferia de nenhuma maneira na educação. Depois de 1833, o estado começou a fazer concessões cada vez maiores para promover indiretamente a educação dos pobres em escolas particulares”. Foi por meio da famosa lei da educação de 1870 que os conselhos de cada município tornaram a frequência obrigatória. Londres adotou a frequência obrigatória para crianças com idade entre 5 e 13 anos, e outras cidades a seguiram. Os municípios rurais estavam resistindo em implantar a obrigatoriedade, até que, finalmente, em 1880, uma lei obrigava todos os conselheiros municipais a introduzir a frequência obrigatória. Com isso, em uma década a Inglaterra adotara a frequência compulsória. A lei de 1880 vem na esteira de uma série de mudanças que estavam ocorrendo no seio da sociedade industrial.

Não obstante, os principais aspectos que pressionaram os conselhos a adotarem o ensino compulsório universal foram o político e o êxodo rural. Lá pelos idos do século XIX, quando os operários passaram a se organizar e buscar representação pelos sindicatos para reivindicar melhores condições de trabalho, mulheres e crianças passaram a trabalhar nas fábricas, mudando uma configuração cultural e histórica da sociedade, enquanto o êxodo rural foi fomentado pela grande crise na produção de alimentos.

Logo, de acordo com o economista:

O movimento a favor da educação obrigatória na Inglaterra e Europa no final do século XIX foi reforçado por sindicalistas que queriam mais educação

popular, e pelas classes superiores que desejavam instruir as massas no exercício adequado do direito ao voto. Cada grupo na sociedade caracteristicamente desejou adicionar ao poder estatal, suas próprias políticas, esperançosos em prevalecer no uso deste poder. (idem, ibidem, p.42)

EDUCAÇÃO LIVRE, POR MURRAY N. ROTHBARD

Após traçar a origem e os objetivos da instauração da educação pública obrigatória consoante ao surgimento do estado moderno, é necessário discutir a respeito da educação livre como um direito usurpado pelo estado. Mas o que é educação? Para o pensador, a questão fundamental para toda a discussão é a seguinte: quem deve subvencionar a criança, é o Estado ou são os pais? Um traço característico universal da vida é que, até a fase adulta, a criança não desenvolveu plena capacidade, a capacidade de prover seu próprio sustento. Segue-se necessariamente que, até que essa criança se desenvolva de forma completa, esta não pode dirigir sua vida e tomar decisões como um sujeito responsável. É necessário que essa criança seja cuidada e direcionada. Seu cuidado é uma missão deveras complexa. Com isso, de uma infância completamente dependente e submissa aos adultos, a criança deve se desenvolver paulatinamente até atingir o status de adulto. Dessa problemática surge uma questão crucial; “sob qual orientação e ‘propriedade’ virtual a criança deve estar? Sob seus pais ou sob o estado? Não há terceiro ou meio-termo nesta questão” (idem, ibidem, p.19).

De forma categórica, o autor demonstra que não existe a possibilidade de outra via: ou a orientação fica a cargo dos pais, ou do estado. E quando o Estado se arroga a interferir na vontade dos pais sobre a educação dos filhos, temos aqui claramente uma violação de uma liberdade. Afinal de contas, se o provedor de uma criança não quiser colocá-lo numa escola pelo fato de não querer que seu filho aprenda determinados conteúdos, por que não pode educá-lo da forma que mais lhe convém? E aqui define a natureza do Estado quando toma para si o monopólio da educação:

Ademais, é inevitável que o estado imponha uniformidade tutelar sobre o ensino. Não somente a uniformidade agrada mais o temperamento burocrático e é mais fácil de aplicar, como seria quase inevitável onde o coletivismo suplantou o individualismo. Com o estado tendo a propriedade coletiva das crianças substituindo a propriedade individual e os direitos de propriedade, é claro que o princípio coletivo seria também aplicado no ensino. Acima de tudo, o que seria ensinado seria a doutrina de obediência ao próprio estado. Pois a tirania não é compatível com o espírito do homem, que exige a liberdade para o seu pleno desenvolvimento. (idem, ibidem, p.20)

O conceito de trocas voluntárias é caro para a tradição libertária, da qual Rothbard é um dos principais expoentes, e significa, estritamente, a livre associação entre indivíduos para determinado fim, sem a coerção de terceiros e que esta finalidade não agrida a liberdade de outrem. Consequentemente, pelo fato de o homem precisar estar num ambiente de liberdade para poder desenvolver plenamente suas capacidades, é igualmente necessário que os indivíduos possam escolher de forma não coercitiva aquilo que desejam aprender. O escritor é taxativo neste ponto e se refere desta maneira: “Visto que cada pessoa é um indivíduo único, fica claro que o melhor tipo de instrução formal é aquele tipo que é adequado para a sua própria individualidade” (idem, ibidem, p.13).

O pensador austríaco Ivan Illich critica o processo de escolarização pelo fato de esta via reduzir o saber à escola. E quando esse saber é reduzido a um espaço que possui um currículo previamente elaborado, elimina e criminaliza a possibilidade de uma educação autodidata, por exemplo. Além de criar gradações do saber e discurso de autoridade, inviabiliza a vida do indivíduo que escolhe educar seu filho em casa (*homeschooling*) ou ainda em escolas descentralizadas sem qualquer tipo de avaliação, sem contar o futuro profissional de um autodidata, afinal de contas, se ele não possui uma certificação reconhecida pelo poder legal (estado) para exercer determinadas profissões, é considerado ilegal e está sujeito a punição.

Illich (1979, p.28) critica de forma categórica a escolarização:

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados, ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes.

Dessa forma, a educação livre como trocas voluntárias, ou seja, por meio da livre associação entre indivíduos, deve ser fomentada. O sujeito deve ser autônomo e decidir se quer ir para uma escola ou educar a si próprio como bem lhe aprouver.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO LIVRE COMO TROCA VOLUNTÁRIA NUMA TURMA DE EDIFICAÇÕES DO CEFET

Fui designado para aplicar algumas atividades, ministrar alguns conteúdos e tirar dúvidas dos alunos. Quando fui designado para aplicar algumas atividades, minha proposta como atividade filosófica foram três perguntas que eles deveriam responder em uma lauda. As perguntas eram as seguintes: a) Qual é a finalidade de vocês estarem estudando no CEFET?; b) O que vocês realmente sabem?; c) Vocês gostam de ir à escola?

As respostas foram semelhantes para a primeira opção. A maioria respondeu que frequentava a escola somente para obter um diploma e ter uma profissão estável e que pague bem. A surpresa veio com a segunda e terceira: as respostas foram as mais variadas possíveis. Ao tornar algumas respostas públicas em sala, com o consentimento dos alunos, a discussão filosófica a respeito desse tema estendeu-se até mesmo depois da aula, e recebi dois emails de alguns alunos que me disseram que perguntaram aos pais deles, e eles também não tinham a resposta.

Ao retomar essa discussão em sala de aula, os alunos, em sua maioria, responderam que sabem de pouquíssimas coisas, como $1 + 1 = 2$ etc. E ao introduzir a discussão de uma educação livre, isto é, trocas voluntárias entre indivíduos, perguntei o que eles achavam de estudar apenas aquilo que eles acham essencial para a própria formação. As discussões foram intensas e profundas. Muitos disseram “Eu passaria bem longe de Física”. Outros disseram que passariam longe de Filosofia, Sociologia e História. A Física teve o maior índice de rejeição. Eles me perguntaram: “Para que estudar Física e Química se é algo que nunca vou usar na minha vida?”.

Não obstante, apesar dos desafios de aplicar de forma mais profunda o conceito de educação livre num ambiente onde o ensino é obrigatório, a aplicação rendeu discussões, pois eles foram provocados por uma atividade, e esta despertou tanto a curiosidade, que os levou a refletir filosoficamente sobre o sentido, a finalidade e os que eles de fato aprenderam sob a égide do ensino obrigatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade apresentada em sala de aula introduziu o pensamento de Rothbard de pensar a educação como uma atividade não obrigatória e de livre escolha entre os indivíduos e que esta tem a capacidade de maximizar o interesse e, conseqüentemente, o aprendizado. Essa atividade foi um caminho alternativo para os alunos do curso de Edificação a buscarem e refletir por eles mesmos o que almejam. Ademais, pelas respostas extraídas é evidente que a motivação é uma qualificação e, por conseguinte, adentrar o

mercado de trabalho. É um motivo mais do que justo. Porém, o ensino obrigatório não deveria nortear aquilo que o indivíduo quer para si.

O conceito de educação livre não tem como finalidade a abolição da educação estatal, preza apenas que o indivíduo seja soberano em sua escolha de como quer se educar, inclusive sendo direito dele o de não querer receber uma instrução formal. Que o estado continue a ofertar disciplinas, mas que não barre um profissional não diplomado que se associou de forma livre a um professor ou tutor.

Portanto, o tema da educação livre aplicado numa atividade para uma turma de ensino técnico em Edificação abriu um leque de oportunidades para discutir e refletir como querem conduzir suas vidas e a que tipo de processo de aprendizagem ou não querem se submeter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IIIICH, I. *A expropriação da saúde*. Nêmesis da medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975

_____. *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

_____. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes Ltda, 1979

PLATÃO. *Mênon*. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução, apresentação e notas de Maura Iglésias (Bibliotheca Antiqua). Rio de Janeiro; São Paulo: Editora PUC-Rio; Loyola, 2001.

REALE, G. *Para uma nova interpretação de Platão*. 2.ed. Tradução e notas de Marcelo Perin. São Paulo: Loyola, 2004.

ROTHBARD, M. N. *Educação: livre e obrigatória*. Tradução de Fillipe Rangel Celeti. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013.

O ENSINO DA FILOSOFIA: CAMINHOS DO PENSAMENTO POR UMA PERSPECTIVA ESTÉTICA

Celso Eduardo Santos Ramos

O artista é aquele que dá forma, determina valor, se apossa. Se a arte é o que torna a vida possível, é o grande estimulante da vida, a grande sedutora, e mesmo a força superior capaz de se contrapor à vontade de negação da vida, isso se deve a seu poder criador, transfigurador.

(MACHADO, 2011, p.103)

A partir da ideia de “experiência”, nos debruçaremos sobre alguns aspectos expostos na obra *Assim falava Zaratustra*, de Nietzsche, para construirmos um caminho que nos mostre de que forma podemos, com a arte, criar condições para que se dê uma introdução à reflexão filosófica. É preciso, antes, que se diga que o trabalho destina-se a um público específico, a saber: professores do ensino médio e superior em Filosofia. No entanto, as ideias aqui expostas podem ser úteis a todos aqueles que se interessem pelas relações existentes entre Arte e Filosofia.

Não há dúvidas de que a obra de Nietzsche nos apresenta enormes desafios, pois não conseguimos discernir em Nietzsche uma cronologia de assuntos, ou uma organização sistemática de temas filosóficos. Seu pensamento, intempestivo, parece nos mostrar uma perplexidade diante da multiplicidade do real.

Metafísica invoca uma ordenação a princípios superiores ou a um só princípio ordenador. E nenhum pensador, mais que Nietzsche, pairou, voejando contra sistemas, na livre atmosfera do pensamento insubmisso a religiões e antimetafísico por excelência. A recusa a sistemas sempre foi para ele, uma questão de probidade, de honestidade intelectual. (NUNES, 2000, p.27)

É certo afirmar também que, por não ser um essencialista, Nietzsche nos exigirá um esforço maior, pois seus posicionamentos subvertem a lógica vigente, aquela que se originou em uma tradição da identidade. Em *Zaratustra* encontramos, sintetizadas, as ideias já apresentadas em outros escritos como refutação de tudo aquilo que o homem acredita ser uma verdade. E assim nos diz Nietzsche (1999, p.53-4):

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal” [...] O intelecto, como um meio para conservação

do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce; pois este é o meio pelo qual os indivíduos mais fracos, menos robustos, se conservam, aqueles aos quais está vedado travar uma luta pela existência com chifres ou presas aguçadas.

Acreditamos ser possível, junto com *Zaratustra*, encontrar os meios pelos quais uma experiência estética pode abrir caminho para um processo de reflexão. Seu posicionamento perante a vida nos permite dizer que a arte será uma forma privilegiada de nos relacionarmos com o mundo. O fato é que Nietzsche denuncia certa forma de ver o mundo que padece de uma cegueira, na medida em que nega conhecimentos ditos *instintivos*. Deste modo, parece impossível pensarmos, por exemplo uma educação para os sentidos, já que em nossa sociedade os processos intelectuais que procedem de um racionalismo apartado do corpo têm maior predominância e, via de regra, são o que norteia nossos comportamentos. Na citação anterior, em *Verdade e mentira no sentido extramoral*, Nietzsche, ao criticar a metafísica tradicional, nos fala que a própria ideia de conhecimento criada pelo homem parece negar um outro conhecimento, que permanece acessível mas que não é validado. Em *Genealogia da moral*, Nietzsche apresenta outros aspectos sobre como por meio da linguagem se estabelecem relações de controle, conservação e cristalização de ideias. “É ignorada a supremacia que têm, por princípio, as forças espontâneas, agressivas, invasoras, criadoras de novas interpretações, de novas direções e de formas cujo efeito, somente se segue a adaptação” (idem, ibidem, p.352).

Neste ponto encontramos o fundamento de que necessitávamos para propor, então, uma experiência estética por meio do cinema. No entanto, sabemos que, mergulhados na lógica combatida por Nietzsche, há certa dificuldade de operarmos um processo de reflexão, pois esse caminho exige uma autonomia do indivíduo, ou seja, se faz necessário que nos desprendamos das narrativas padronizadas e que conduzem a uma acomodação do pensamento, ou, como diria Nietzsche, a negação das forças espontâneas nos fecham as portas para novas interpretações da vida. “Agora, com efeito, é fixado aquilo que doravante deve ser “verdade”, isto é, é descoberta uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas, e a legislação da linguagem da também as primeiras leis da verdade” (idem, ibidem, p.54).

A dificuldade em assimilarmos Zaratustra se encontra justamente no fato de o filósofo usar uma linguagem que usa de metáforas, linguagem absolutamente estranha aos moradores do vilarejo. A linguagem é apresentada na citação em seu caráter utilitarista, criticado por Nietzsche. Assim, entendemos que a filosofia de Nietzsche é feita a partir da própria linguagem, haja vista o estilo apresentado por Zaratustra transitando entre o oracular e o poético.

Curiosamente, Nietzsche faz uso das aspas para designar uma verdade produzida pelo homem. Já é sabido por nós que, segundo Nietzsche, o homem sustenta uma soberba acreditando em sua própria mentira. É nessa chave que Zarathustra procura trazer um presente aos homens. Nossa intenção aqui não é tratar de Zarathustra, no entanto se fez necessário que visitássemos alguns textos importantes para entendermos os fundamentos da crítica feita por Nietzsche à cultura. A partir desse entendimento acreditamos que os mecanismos sobre os quais está fundada nossa maneira de pensar parecem estar comprometidos com uma concepção de “verdade” que obstrui a possibilidade da criação. Nesse sentido, e segundo o pensamento de Nietzsche, o professor Alejandro Cerletti (2009, p.49), em *O ensino de filosofia como problema filosófico*, nos diz:

A lógica do espetáculo, no marco do entretenimento, promove um aspecto regressivo, já que acentua a passividade e a acomodação intelectual perante a incômoda atividade do constante interrogar. Na aula de filosofia, essa diferença de atividades não é gratuita; porque marca as pautas de como encarar o ensino: em um caso, privilegiando a transmissão de saberes estandarizados, no outro, sustentando a tensão problematizadora do pensamento.

Essa citação nos ajuda exatamente em nosso intuito quando pensamos o uso da “imagem-texto” não para entreter, mas para, a partir da experiência com a imagem e com a obra, problematizarmos questões. A experiência vivida ou rememorada pelo indivíduo pode ser o início de um processo de reflexão. Cerletti nos chama a atenção para o grau de esvaziamento operado por um entretenimento massificado, que, no lugar de provocar e incentivar o questionamento, na verdade promove a manutenção de situações. No lugar de educar, molda; em vez de questionar, reafirma, acentuando a passividade e a acomodação intelectual. As mentiras repetidas às quais Nietzsche faz menção podem ser entendidas nesse ponto de vista cultural. Ao fazermos uma escolha, trilhamos o caminho da problematização do pensamento a respeito da realidade envolvendo as tensões que lhe são inerentes.

Ao final, Nietzsche está nos dizendo que a própria forma de produzir conhecimento criada pelo homem o impede de conhecer. O que parece um mero jogo de palavras na verdade indica um cenário duvidoso que coloca em questão os modos pelos quais o homem conhece e constrói seu mundo simbólico. Em *Fundamentos estéticos da educação*, o professor Duarte Junior (1994, p.29) nos explica que:

A atividade do homem frente ao mundo é básica e primordialmente emotiva, e os rudimentos dessa emoção são os mesmos encontrados no animal: O prazer e a dor. Não procuramos conhecer o mundo apenas por um prazer in-

telectual, mas transformá-lo em função de nossas carências. A vida humana é um constante fluir emotivo, sobre o qual advêm as significações que a palavra lhe dá. O homem experimenta o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, voltando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhes um sentido, através de simbolizações. Qualquer espécie, de conhecimento somente se dá a partir deste fluxo vital, que se desenrola desde o nosso nascimento até nossa morte. Isso quer dizer, primeiramente, que as experiências só se tornam significativas após terem sido vividas, quando o pensamento pode tomá-las como objeto e transformá-las em símbolos.

Assim, acreditamos que uma introdução ao pensamento filosófico pode ser proporcionada por meio da experiência artística, ou, melhor dizendo, por meio da experiência estética, pois, como já foi informado antes, existe outro modo de construirmos conhecimento a respeito do mundo. Mas aqui, necessariamente, fazemos uma tentativa de resgate do pensar, pois estamos entregues ao fazer que obviamente nos requer resultados. Vive-se em um tempo em que “o pensar” mais demorado, aquele que se detém sobre certo tema, não é incentivado, mas só a partir do pensar a respeito do que já está dado é que criaremos as condições para uma possível mudança ou para descoberta de caminhos novos para a compreensão de que, por exemplo, a arte pode ser uma forma interessante de produzirmos conhecimento. A experiência artística, como temos defendido ao longo do trabalho, também nos tira do lugar de conforto, onde acreditamos estar seguros. Como diz Critelli (1981, p.60-1):

A especificidade mesma do conhecer filosófico está na possibilidade de interrogar o já dado, desinstalando-nos dele e nos jogando na liberdade do previamente definido. A filosofia é o espaço mesmo do exercício do pensar ou, se quiser, do refletir [...] muito embora o fazer e pensar não sejam excludentes um do outro, a recuperação da ação de pensar implica que, num primeiro momento, possamos nos entregar a ação de pensar o pensamento.

Com a ajuda de Nietzsche, ousamos pensar o pensamento, pois ele ensejará o fazer, e não o contrário. O trajeto até aqui feito nos faz entender o esforço das marteladas empregadas por Nietzsche nos muros conceituais que foram construídos pela tradição e que se encontram absolutamente arraigados e cristalizados. A reivindicação de um pensamento que considere novamente nossas sensações e percepções como parâmetros nos encoraja a defender a ideia de que, em vez de ensinarmos a pensar, nos parece mais correto criar as condições para que o indivíduo se aposses de suas próprias memórias e por meio da experiência estética acesse essas memórias, iniciando assim um processo de conhecimento não só de mundo, mas de si mesmo. Como indivíduo que afeta e que é

afetado. Quando nos aproximamos do pensamento de Nietzsche, observamos a contínua denúncia das condições em que se encontra o homem contemporâneo.

Em tais condições torna-se o homem um produtor e consumidor, a mente uniformizada pelo bombardeio de notícias e imagens que lhe transmitem os meios de informações, sua individualidade reduzida a peça de engrenagem impessoal que o condena ao anonimato das grandes massas, ou como diria Nietzsche, “a mediocridade mansa e mesquinha” (NUNES, 2000, p.35)

É contra o amesquinamento do homem que parece lutar nosso filósofo do martelo. Identificamos Nietzsche como um antifilósofo na medida em que põe em questão toda tradição metafísica que reduziria o homem a uma peça de engrenagem na sociedade de mentes uniformizadas. Em *Nietzsche e a verdade*, Roberto Machado (2011, p.101) nos explica que no pensamento de Nietzsche:

O homem supõe possuir a verdade, mas o que faz é produzir metáforas que de modo algum correspondem ao real: são transposições substituições, figurações. Ao “homem intuitivo” metafórico- o artista, o criador, o “herói transbordante de alegria”; em que o intelecto, mestre da dissimulação, se liberta da obrigação de verdade e pode enganar sem prejudicar. Ao conhecimento como adequação, Nietzsche opõe a arte como criação, como transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procura apresentar caminhos para um processo que alie ensino e reflexão filosófica, a nosso ver imprescindível para que, de fato, possamos retirar da filosofia o que ela pode nos oferecer de melhor no que diz respeito ao olhar que lançamos sobre nossa realidade. Desta forma, para além de olharmos a realidade, podemos problematizá-la refazendo-a, em vez de nos conformarmos com cenários estabelecidos.

Para isso precisamos perguntar sobre como pensamos. Nesse intento, fizemos uso do pensamento de Nietzsche, que só continua sendo ameaçador e impenetrável para aqueles que não se dispuserem a se lançar no desconhecido seguindo o conselho de Zarathustra quando fala sobre o “imaculado conhecimento”. “Vosso espírito convenceu-se de que deve menosprezar tudo quanto é terreno, mas não se convencera vossas entranhas. Elas são, todavia, o mais forte que há em vós” (NIETZSCHE, 2012, p.129).

A valorização de uma lógica em que o corpo se aparta da mente em detrimento dos instintos tem sido para o homem uma senda difícil de seguir. O fato é que o pensamento ou a matriz de nosso pensamento foi construído sobre essas bases. Bases que negam que as sensações também podem nos auxiliar na apreensão e construção de mundo.

É com a arte que entendemos ser possível um pensar a realidade em outros termos que não sejam apenas intelectuais. Mais uma vez nos diz Zaratustra: “Quando vim para o lado do homem achei-os fortificados numa estranha presunção; todos julgavam saber há muito tempo o que é bem e mal para o homem” (idem, *ibidem*, p.200).

Ao ensaiarmos nossa conclusão, chegamos ainda a nos debater com algumas questões, como: Como conhecemos? Quais são os caminhos de apreensão e construção do conhecimento validado pelo homem? As respostas para estas questões parecem ser respondidas por nós mesmos todos os dias. Quando nos deslumbramos com o pôr o sol, quando não discernimos bem ao certo que cor aparece no horizonte em dias de outono, quando um cheiro, um som ou uma imagem nos remete a algum outro tempo em nossa memória. Esse é o caminho que neste trabalho procuramos percorrer como artistas. Experimentando o mundo esteticamente. Com a arte acreditamos ser possível uma introdução ao pensamento filosófico. Também atestamos que, dadas as bases sob as quais nosso pensamento foi construído, seguimos crendo, como diz Santo Agostinho, que existimos para duas realidades: aquela do utilitarismo, e outra bem diferente e na qual Zaratustra aposta todas as suas moedas, a realidade da fruição. Em *Variações sobre o prazer*, Rubem Alves (2011, p. 102; 106) nos fala dessas realidades:

Os objetos da feira de utilidades, nós os mantemos porque eles são úteis e somente enquanto continuarem a ser úteis. Cessada a utilidade- a lâmpada queimada, a esferográfica esgotada, o carro velho – a razão prática diz que devem ser jogados no lixo [...] O mesmo se aplica as pessoas. As pessoas que perderam sua utilidade não mais se justificam numa sociedade utilitarista. Na feira da fruição moram os sábios, os degustadores, aqueles que transformam os objetos em partes do seu próprio corpo [...] não desejam conhecer, ocular e intelectualmente, um objeto distante do corpo, para assim poder exercer poder sobre ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. *Variações do prazer*. Rio de Janeiro: Planeta, 2011.

CERLETTI, A. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRITELLI, D. M. *Para recuperar e educação*. São Paulo: Moraes, 1981.

DUARTE, J. F. J. *Fundamentos estéticos da arte*. São Paulo: Papiros, 1994.

MACHADO, R. Nietzsche e a verdade. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

NUNES, B. *O Nietzsche de Heidegger*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2000.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo; Abril Cultural, 1999.

_____. *Verdade mentira no sentido extramoral*. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo; Abril Cultural, 1999.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo; Abril Cultural, 2012.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA NO BRASIL: COMO CONHECER O PASSADO, IDENTIFICAR O PRESENTE E VISAR O FUTURO DO CEFET/RJ PELOS DADOS DO INEP

Mario Célio Barbosa Brandão Souza de Faria

Igor Mauro de Andrade Dias

Maurício Castanheira

*O verdadeiro significado das coisas é encontrado ao
se dizer as mesmas coisas com outras palavras.*

(Charles Chaplin)

I don't know where I'm going from here, but I promise it won't be boring.

(David Bowie)

INTRODUÇÃO

A Gestão do Conhecimento tem dominado o vocabulário de pesquisadores, empresários e gestores nesses últimos anos. Dito isso, existe uma dificuldade em definir o conceito de Gestão do Conhecimento, que esta associada à definições de conhecimento encontradas e analisadas na Literatura, Psicologia, Filosofia, Administração, entre outros. Além disso, como foi apontado anteriormente, a Gestão do Conhecimento possui variada conceituação, como a de dois autores, Wiig e Petrash: “Gestão do conhecimento e a construção sistemática, explícita e intencional do conhecimento e sua aplicação para maximizar a eficiência e o retorno sobre ativos de conhecimento da organização” (WIIG, 1993).

Segundo a definição dos elementos contábeis, presente na Estrutura Conceitual, CPC 00, Item 4.4, ativo é um recurso controlado (bens ou direitos) pela entidade como resultado de eventos passados e do qual se espera que fluam futuros benefícios econômicos para a entidade (entrada de recursos no futuro). Tendo conhecimento que o retorno sobre o ativo é um indicador de análise financeira que mede o lucro gerado pelo uso dos ativos da empresa e que varia consideravelmente bem, dependendo da indústria ou setor em que a empresa atua, ou seja, mede o quão bem uma empresa gera

retornos com a quantidade de seus ativos; entende-se que Wiig considera a Gestão do Conhecimento um processo-chave dentro do ROA (*Return on Assets*) ou retorno sobre ativo, onde aquela desempenha o papel de maximizar a eficiência e o retorno sobre os ativos de uma organização, fazendo com que o ROA desta se torne superior, gerando retornos maiores por cada real de investimento.

“Gestão do conhecimento é a disponibilização do conhecimento certo para as pessoas certas, no momento certo, de modo que estas possam tomar as melhores decisões para a organização” (PETRASH, 1996).

Gestão do conhecimento é um ativo da empresa, uma cultura que levará para a organização o diferencial estratégico do capital intelectual que proporcionará a criação e retenção de conhecimento nas organizações, o qual é essencial para o processo decisório destas atualmente. Este se encontra na rotina de todas elas, pois decisões são tomadas a todo momento, e muitas vezes são críticas para a empresa, a qual precisa ser mais acertada e adequada ao cenário que a organização se encontra, e para isso, conforme Petrash, é onde a GC se encaixa. Pelo fato de não adiantar que se tenha somente a informação, é de extrema importância que a Gestão do Conhecimento chegue aos gestores, para que a partir dela suas decisões sejam tomadas. Afim de que os gestores tomem decisões mais acertadas e competitivas, é necessário que eles estejam cercados de meios para que qualquer fluxo de dados e informações seja objetivo e que tenha importância dentro da tomada de decisão, ao passo que não se deve menosprezar e descartar informações aparentemente secundárias.

No que diz respeito à Gestão do Conhecimento e Inovação nas organizações, percebe-se que estão se tornando ferramentas de suma importância nos novos modelos administrativos, tanto para a sobrevivência organizacional como para a manutenção de uma vantagem competitiva sustentável, e o conhecimento, especialmente na sua dimensão tácita, tem sido considerado por muitos autores como o recurso determinante para o processo de inovação contínua de processos, produtos e serviços e uma das principais fontes de vantagens competitivas sustentáveis para as empresas que atuam em ambientes caracterizados por uma intensa e dinâmica competição (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; GRANT, 1991; JOHANNESSEN, 2008).

Primeiramente, com as pesquisas feitas, concorda-se que os Centros Federais de Educação Tecnológica refletem a evolução de um tipo de instituição educacional que, no século XX, acompanhou e ajudou a desenvolver o processo de industrialização do país. Outro fato interessante é que a história desses centros está ligada à origem do ensino profissionalizante, a qual foi criada em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha.

Iniciou-se quando recebeu a incumbência de formar professores, mestres e contra-mestres para o ensino profissional, e logo após, em 1937, foi transformada em Liceu, destinado ao ensino profissional de todos os ramos e graus, o qual substituiu a Escola Nacional de Artes e Ofícios. Entretanto, antes de esse Liceu ser inaugurado, passou a ser chamado de Escola Técnica Nacional, a qual era instituída pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos do ensino industrial, e também coube ministrar cursos de 1º ciclo (industriais e de mestría) e de 2º ciclo (técnicos e pedagógicos). Logo em seguida veio o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, trazendo maior autonomia administrativa para a Escola Técnica Nacional, a qual acabou gradativamente excluindo os cursos de 1º ciclo e atuando na formação exclusiva de técnicos. Em 1966 são introduzidos os cursos de Engenharia de Operação, fazendo com que a formação de profissionais para a indústria em cursos de nível superior de curta duração fosse introduzida, sendo realizados em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Essa escola passou por várias designações ao longo de sua trajetória – Escola Técnica Federal da Guanabara em 1965 e Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca em 1967 –, para finalmente, em 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo serem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a partir da Lei nº 6.545/78. Naquela época, a criação dos CEFETs representou um marco na educação tecnológica brasileira, pois estes se caracterizavam como instituições inovadoras na realização da educação profissional tecnológica, e, segundo Bocchetti, ao transformar essas Escolas Técnicas Federais em CEFETs, fez-se necessária uma ampliação dessas instituições, pois continuavam oferecendo o Ensino Médio Técnico, ao mesmo tempo que começavam a atuar no Ensino Superior.

Dando continuidade, no final do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, 34 CEFETs e 36 escolas agro técnicas federais compunham a rede federal de educação tecnológica, número que vai caindo ao longo dos anos com a criação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, fazendo com que de 33 CEFETs restassem somente 2, o CEFET-RJ e CEFET-MG.

Em 2007, segundo o MEC, das 152 Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET), 76 eram CEFETs, os quais tinham a sua disposição autonomia para criação de cursos e ampliação de vagas nos cursos superiores de tecnologia. Nessa época, os CEFETs eram considerados centros de referência em educação profissional tecnológica do país, aproximando-se do mundo da produção, da ciência e da tecnologia, constituindo-se como uma reserva de educação e qualidade, fato que ao longo dos anos

mudou drasticamente e que será mais explicado e aprofundado com análises e dados ao longo desse estudo.

DESENVOLVIMENTO

A tabela a seguir mostra os dados gerais do CEFET-RJ nos anos de 2001 a 2007, referentes aos indicadores de vagas, inscritos, ingressos, concluintes e cursos, intercalando os números que tais indicadores atingiram no respectivo ano e sua porcentagem em relação ao ano anterior.

Tabela 1 – Dados gerais do CEFET- RJ de 2001 a 2007

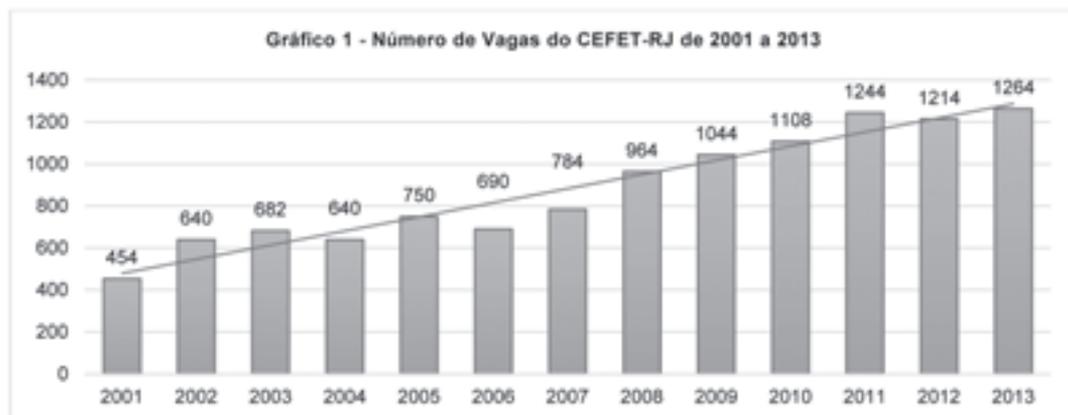
	VAGAS	%	INSCRITOS	%	INGRESSOS	%	CONCLUINTES	%
2001	454	41%	2.886	7%	440	45%	231	53%
2002	640	7%	3.082	6%	640	7%	354	-5%
2003	682	-6%	3.275	9%	682	-6%	337	-14%
2004	640	17%	3.581	26%	639	2%	291	3%
2005	750	-8%	4.519	-39%	650	2%	299	42%
2006	690	14%	2.751	20%	662	13%	424	12%
2007	784	23%	3.312	170%	749	21%	476	-27%
2008	964	8%	8.941	-38%	906	19%	346	-48%
2009	1.044	6%	5.544	10%	1.082	4%	181	23%
2010	1.108	12%	6.096	317%	1.124	-19%	223	23%
2011	1.244	-2%	25.432	21%	905	28%	274	-7%
2012	1.214	4%	30.875	42%	1.161	-21%	254	27%
2013	1.264	-100%	43.914	-100%	912	-100%	323	-100%

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Ao analisar a tabela de dados do CEFET-RJ tem-se a visão de que o quadro do Ensino Superior na instituição vem aumentando os números que seriam a causa, ou seja, as estatísticas que levariam à multiplicação nos resultados, que são as consequências. Portanto, quando se observa o número de vagas e cursos aumentando ao longo de seis anos, por lógica acredita-se que o número de concluintes estaria acompanhando e crescendo em uma proporção bem definida.

Por exemplo: ao separar e contabilizar as proporções de cinco em cinco anos, visando um cenário ideal, tem-se um aumento de 84% de concluintes de 2001 a 2006, ou de 231 para 424 formados. Entretanto, o que se tem é que há um aumento nos números da faculdade, que são os responsáveis pela formação de cada vez mais graduados, mas estes não estão dando os resultados esperados. Em uma breve analogia,

é como uma empresa que aumenta seu faturamento, mas quando avalia seu lucro líquido continua na mesma ou pior.



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Ao observar o gráfico, percebe-se que o número de vagas apresentou uma oscilação ao longo dos anos. A partir de 2006, o CEFET-RJ começa a ofertar mais vagas até o ano de 2011, quando esse número começa a decrescer, até 2013. Como está evidenciado no gráfico, e com a amostra extraída, a linha de tendência nos indica como esses dados irão se comportar ao longo do tempo. Por outro lado, a variação percentual desse indicador apresentou oscilações ao longo do período estudado, apesar de exibir um crescimento absoluto.

Portanto, em uma análise macro, pode-se avaliar que se tem um aumento do número de vagas e cursos, que é superada de forma gigantesca pelo número de inscritos, ou seja, pessoas que gostariam de entrar para a graduação na instituição. As vagas que estão disponibilizadas não são completamente ocupadas, podendo ser um erro do sistema de entrada, problemas estruturais, entre outros, mas que, na verdade, está “retirando” a oportunidade de pessoas a entrar para graduação.

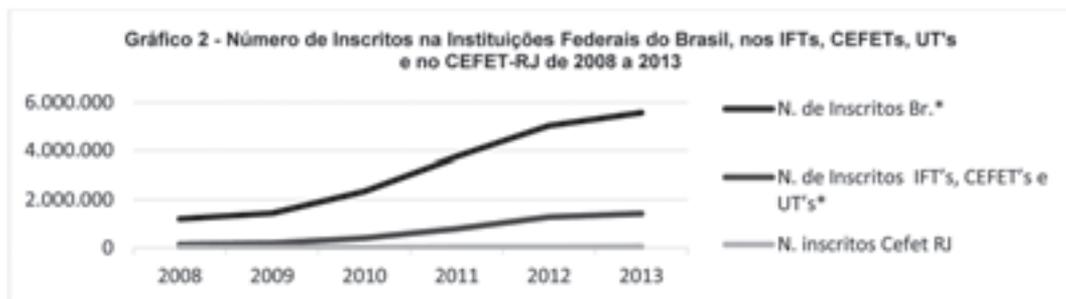
Tabela 2 - Número de inscritos nas instituições federais no Brasil e no CEFET-RJ de 2008 e 2013

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
N. de Inscritos Br.*	1.199.879	1.439.885	2.344.809	3.754.023	5.030.483	5.568.950
N. de Inscritos IFTs, CEFETs e UTs*	135.574	188.029	405.621	789.079	1.278.202	1.419.827
N. DE inscritos CEFET-RJ	8.941	5.544	6.096	25.432	30.875	43.914
*N. somando presencial e a distância						

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Em relação ao número de inscritos, a quantidade vem aumentando em proporções cada vez maiores. Entre os anos de 2008 até 2013, em relação aos Centros Federais de Educação Tecnológica, houve um aumento de 391,15%, e para as instituições federais houve um aumento de 364,13% nesse período. No entanto, tais números fazem crer que o CEFET teve um desempenho melhor, pois não possui ensino a distância, o que lhe faz não ter esse público entre seus inscritos.

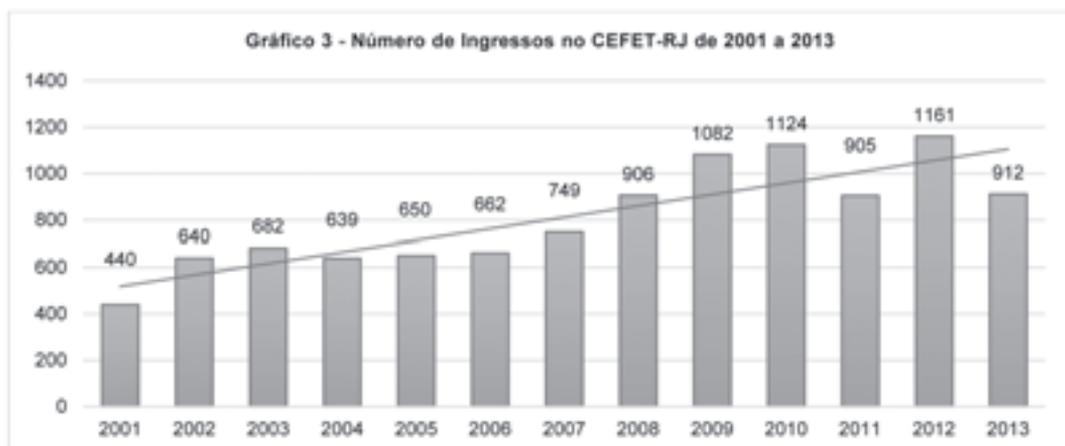
Apesar do aumento no número de inscritos, quando se analisa a relação de candidatos ingressos, há uma constatação que desafia a lógica.



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Ao observar o gráfico, percebe-se que o número de ingressos não consegue acompanhar o aumento que acontece no número de inscritos, o que nos dá a percepção de que o número de vagas continua o mesmo. Entretanto, a população e os interessados em fazer uma graduação aumentam ao ponto de haver uma disputa maior a cada ano por vagas.

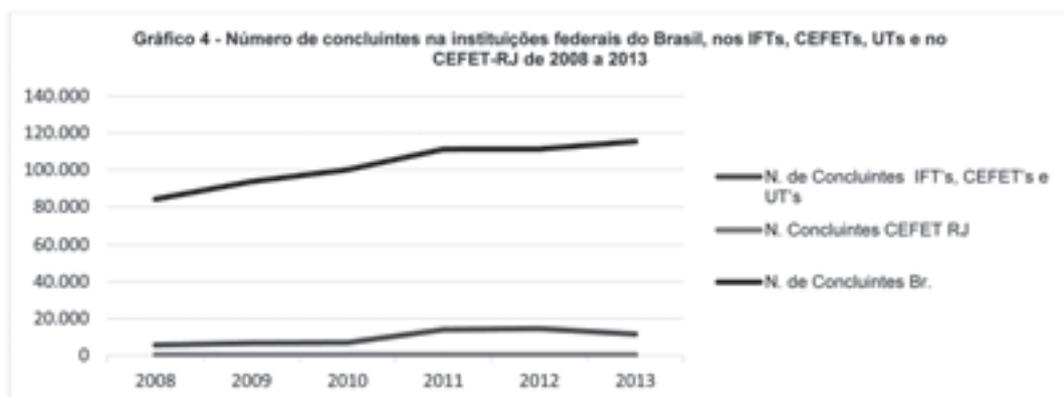
Observando o CEFET0RJ em sua particularidade, teremos um aumento de 29,69% no número de inscritos de 2012 para 2013, porém os ingressos tiveram uma queda de -27,30% no mesmo período. Desse modo, podemos citar alguns possíveis motivos, como desistência, preferência por outras faculdades, perda de inscrição, entre outras.



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Ao observar o gráfico, percebe-se que o número de ingressos apresenta uma oscilação no período extraído e analisado, tanto percentualmente quanto em relação aos números absolutos, onde não é possível determinar e notar um padrão de crescimento e decréscimo. Apesar de crescer e decrescer ao longo dos anos, a diferença de um ano para o outro é irrelevante.

Tais colocações refletem no número de concluintes, e, olhando o gráfico a seguir, percebe-se que o Brasil reflete um aumento contínuo, enquanto o CEFET-RJ vem oscilando de forma considerável.



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Ao fazer uma relação do número de ingressos e o número de concluintes, vemos que ambos aumentam em escalas abaixo do necessário, pois há um aumento largo de inscritos para um aumento baixo de ingressos e do número de concluintes. Enquanto os inscritos subiram em média, no período de 2008 até 2013 no Brasil, 21,02% e no

CEFET 13,34%, os ingressos e concluintes sobem em média 4,93% juntos, fazendo com que a oferta não acompanhe a demanda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa e análise de dados encontram-se pontos e contradições em um cenário em que o número de interessados em um curso de graduação superior aumenta de forma substancial, enquanto a disposição de ingressos cresce de forma lenta e sem pretensão de um crescimento em grande escala. Tais números dão a entender que há muitos interessados para poucas vagas, porém as vagas disponíveis não são todas preenchidas, e se faz necessário um estudo de dados socioambientais procurando encontrar o porquê dessas situações ilógicas.

Quando se analisa o desenvolvimento dos números de inscritos, ingressos e concluintes, observa-se que todos encontram-se em uma relação direta, porém, que as suas variações de aumento ou diminuição muitas vezes não acompanham um ao outro.

Pelo estudo e pesquisa, conclui-se que se tem um sistema de admissão que está falhando em termos de oferta e demanda, pois a demanda é muito maior que a oferta. Entretanto, a maior falha está no fim do processo, quando mesmo os inscritos crescendo, temos os ingressos em alguns casos diminuindo, assim como o número de concluintes, que aumenta de forma lenta e nos faz pensar se está havendo desistências, já que temos mais ingressos, mas não necessariamente pessoas se formando.

De 2008 até 2013, percebe-se então que os números da Educação Superior no Brasil melhoraram em um primeiro momento, entretanto a perspectiva futura é a de que há necessidade do aumento do número de cursos, para que possibilite uma maior variação nas graduações e uma descentralização das graduações tradicionais.

Desse modo, quando se fala em descentralização, leva-se para o sentido de que deve haver uma abertura no leque de opções e uma maior liberdade para escolher a carreira que se deseja seguir. Hoje o jovem que entra no mercado deve ser uma pessoa multitarefa, entretanto, sua universidade o prepara para ser apenas um teórico e com os mesmos pensamentos de vinte ou quarenta anos atrás, dificultando o lado inovador e pensante do estudante. Uma maior oferta de cursos, sejam eles de humanas ou tecnológicas, atingiria diretamente a capacidade de escolha do jovem e diminuiria o abismo de oportunidades que existe em cursos como Agronomia e Direito, dando maior poder de escolha ao jovem.

Em termos nacionais, têm-se poucas vagas para muitos interessados, em cursos pouco variados, e uma variação da conclusão de curso muito baixa, como mostra o desenvolvimento citado.

Como foi citado anteriormente, os CEFETs eram considerados centros de referência em educação profissional tecnológica do país, fato que mudou com a chegada dos Institutos Federais e Universidades Tecnológicas, e que continua decaindo ao longo dos anos, como foi mostrado no decorrer deste estudo. No ano de 2013 chegou-se à conclusão de que o número de cursos no CEFET-RJ é menor, quando comparado a Institutos Federais e Universidades Tecnológicas, por motivos que podem ir desde sua estrutura até questões financeiras, o que conseqüentemente prejudica a oferta de cursos. Percebe-se também que o número de inscritos no CEFET-RJ é consideravelmente alto, visto que esse número chegou a 43.914, porém somente uma parcela mínima desse número se matricula, e outra parcela menor ainda ingressa na instituição. Entretanto, dos que ingressaram, somente a terça parte desse número conclui o curso, fato que tem influência de diversos fatores.

Com base nas análises feitas no desenvolvimento, o CEFET-RJ vem caminhando para se manter no mesmo patamar ou nível de ensino. Entretanto, com o crescimento de outras instituições, enxerga-se que o CEFET-RJ, fazendo uma comparação, não está evoluindo com o passar dos anos e que, apesar de manter seu nível de formação, tende a ter um futuro cada vez menos expressivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITENCOURT, C. *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

CASTANHEIRA, M. *A expansão dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Faculdades de Tecnologia de 1999 a 2005*. Rio de Janeiro: Publit, 2007.

CHIARINI, T.; VIEIRA, K. P. As universidades federais mineiras estão-se tornando mais desiguais? Análise da produção de pesquisa científica e conhecimento (2000-2008). Educação e Pesquisa. *Educ. Pesqui.*, v.38 n.4, São Paulo, oct.-dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400008&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MANCEBO, D. et al. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v.20, n.60, jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 17 jul 2015.

O SAMBA COMO MECANISMO DE RESISTÊNCIA AO RACISMO INSTITUÍDO E A AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO

Roberto dos Santos Beites

O RACISMO A PARTIR DA PERSPECTIVA GENEALÓGICA

Em curso ministrado entre 1975 e 1976, “Em defesa da sociedade”, Foucault faz uma análise genealógica do racismo e passa a entendê-lo por meio de um processo legitimado por um discurso com características históricas e políticas excludentes. Assim, busca o caminho da contraposição oferecendo uma postura política antagônica baseada em movimentos discursivos que são caracterizados por uma perspectiva filosófica localizada, sem pretensões de estabelecer o controle de todas as posições tomadas, de maneira singular, pelos indivíduos por meio da sedutora motivação do encontro com a verdade universal e absoluta. Assim, apresenta uma perspectiva oposta à produzida pela monarquia soberana por meio de uma compreensão contra-histórica, a partir de uma proposta que busca estabelecer uma distinção entre as raças. Segundo ele, existiria uma espécie de conflito permanente, onde o poder manifestar-se-ia por meio de um processo político que garantiria esses mesmos conflitos de diversas formas. Ou seja, esse seria um discurso forjado por meio de um processo histórico envolvido em um movimento não estável, que se justificaria pela origem de uma determinada raça distinguindo-a e defendendo-a de possíveis ataques desencadeados pelas raças estabelecidas como hegemônicas. Um discurso que pressupõe o enfrentamento, caracterizado por aspectos culturais tais como crenças, hábitos, costumes e linguagens.

Apesar disso, afirma que o discurso sobre o conflito entre raças passará por transformações significativas. Segundo ele, tal fenômeno será motivado pela biopolítica e pelas interferências causadas com o surgimento da biologia, onde os aspectos políticos, que o legitimavam, passam a dividir espaço e a serem esclarecidos por meio das vias científicas. O Estado, que agora não seria mais representado ou controlado pelo poder que emana do centro onde o soberano localiza-se, passa a revelar uma configuração que exige a presença de múltiplos setores e instituições que visam resultados supostamente mais eficientes e racionais, atingido diretamente pelos interesses da burguesia emergente, que não só move as regras da economia vigente, mas que, ainda, define privilégios e direitos. Assim, além de ser extremamente afetada por todas essas significativas transformações ocorridas nos inúmeros setores sociais, sejam de natureza política,

econômica ou científica, a população passa a ser alvo de uma estratificação implacável: uma divisão estabelecida e justificada pela ótica do racismo.

Ele observa que as raças não lutam mais por espaço ou direitos, pois passam a ser vistas como partes de um todo social controlado com rigor. Os corpos passam a ser submetidos a cuidados criteriosos que visam à formação de uma população sã, inclusive delimitando as diferenciações genéticas que definem a qualidade das raças como superiores e inferiores. Observa-se que as nações modernas, ao conciliarem deliberações políticas com os respaldos científicos, passam a ver o racismo como um importante mecanismo que determinaria, de maneira eficiente, a evolução social por intermédio da purificação racial por meio do processo de branqueamento, objetivando o extermínio das raças classificadas como inferiores. Visando à manutenção do equilíbrio e à formação de sociedades saudáveis, será papel dos Estados adotar políticas de saúde que busquem classificar os possíveis riscos apresentados pelos indivíduos que engrossam as fileiras dos excluídos sociais. Ou seja, o Estado, mediante a biopolítica, estaria envolvido em um paradoxo, pois a princípio seria impulsionado por medidas voltadas para assegurar, supostamente, o bem-estar de sua população, no entanto, não abriria mão de critérios raciais para definir e justificar a exclusão da massa dos rejeitados.

Pode-se observar que a análise foucaultiana sobre a evolução do racismo entre os séculos XVIII e XIX fundamenta-se a partir da articulação das perspectivas oferecidas pelas recém-formadas áreas do saber, como a Psiquiatria e a Biologia, e as estratégias políticas modernas. Ou seja, Foucault discute, pormenorizadamente, o desenvolvimento, a consolidação e as consequências do racismo científico, tendo como resultado uma compreensão mais precisa do surgimento do racismo associado às justificativas biomédicas. Em suas palavras:

E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX constituiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer e deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer. O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer. [...] Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do

corpo humano, mas que eu chamaria de uma “bio-política” da espécie humana. (FOUCAULT, 2002, p.287-9)

Segundo ele, o processo histórico de discriminação racial não se desenrolará, de maneira restrita, por meio da justificativa ideológica; seu domínio estende-se ao âmbito científico, artístico, filosófico e cultural. Desta forma, será produzida a suposta concepção da supremacia cultural europeia em detrimento das demais, principalmente no que diz respeito às culturas originárias do continente africano, passando a considerá-las como inferiores. Tal estratégia, que visava legitimar a submissão dos corpos dos africanos por meio do trabalho escravo e, ainda, buscava extinguir o legado cultural e histórico pela permanente depreciação, tornou-se imprescindível à aceitação do racismo no período colonial. A partir desse momento, o negro passou a ser concebido pela ótica da inferioridade evolutiva, avaliado por classificações taxonômicas e fenotípicas equivocadas que o colocariam em condições subumanas, sob um controle permanente. Ação que promoveu a manutenção de um processo ideológico perverso, perpetuando na memória coletiva o modelo cultural eurocêntrico como padrão de pensamento e comportamento, gerando, como consequência, a subalternidade estética e existencial do negro.

Assim, os Estados biopolíticos estabeleceram técnicas e procedimentos não só apoiados no parecer político, mas respaldados pela perspectiva epistemológica. Será nesse cenário que o racismo se transformará em um instrumento que legitimará a exclusão ou aniquilação dos indivíduos que passam a ser classificados como anômalos, quando comparados aos padrões oficialmente instituídos.

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte em que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos com relação aos outros. Em resumo, de estabelecer uma censura que será do tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer censuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder. (idem, *ibidem*, p.304-5)

A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AO RACISMO INSTITUÍDO

Para entendermos o processo de construção identitária do negro como ato de resistência às estratégias de controle e subserviência estabelecidos pelos Estados por meio da bipolítica e suas ações raciológicas, nos reportamos às reflexões apresentadas por Stuart Hall em sua obra *Identidade cultural na pós-modernidade*, onde defende uma perspectiva de homem que não seja fixa, universal e permanente.

Observamos que, nela, afirma que o homem moderno – o “sujeito do Iluminismo” – é apresentado como alguém que possui uma identidade bem delimitada cultural e socialmente, onde é revelado como essencialmente imutável. Segundo ele, o homem deve ser definido a partir de uma concepção fragmentária, composto por meio das múltiplas configurações apresentadas pela contingência, relacionadas às ricas experiências étnicas, e não pela perspectiva exclusiva do padrão de humanidade genericamente delimitado, reflexo da imagem do homem branco, cristão e europeu. Um sujeito submetido aos fluxos, aos acontecimentos, aos conflitos e contradições apresentados pelas muitas histórias que são abortadas da dita “História”, legitimamente oficializada pelas nações que mantêm o controle por meio de um etnocentrismo cruel, manifestado mediante as múltiplas formas de poder – político, religioso, científico, militar etc. Em suas palavras:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa essencial e permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas por construirmos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja HALL, 1990). A identidade plenamente unificada, completa e segura é uma fantasia. (HALL, 2011, p.13)

Hall nos ajuda a perceber que a proposta pós-moderna aponta para uma perspectiva da realidade histórica mais suscetível às mudanças, permeada pela existência de múltiplos sentidos, fundada em modelos transitórios que só são possíveis em uma relação de tempo-espço mais fluídica. Assim, a narrativa unilateral, forjada no período moderno, pelas nações europeias, deve ser combatida e substituída pelos ricos discursos e histórias

oriundos das etnias e culturas invisibilizadas pela mesquinha e cruel política do embranquecimento, que em nossa “nação” nunca deixou de ser oficial.

Nesse sentido, vemos a importância de destacarmos, dentre os valiosos elementos que compõem o acervo cultural afro-brasileiro, o samba não só como um dos instrumentos de resistência mais eficientes nas lutas empreendidas contra seus algozes, mas também como um mecanismo que auxiliaria no processo de consolidação identitária que, verdadeiramente, elevaria a imagem do negro a uma condição afirmativa. O samba, visto como uma genuína expressão do devir estabelecido pelo ethos africano em terras cariocas, para além do processo fetichista produzido pelo universo mercadológico ou discográfico, como produto de uma cultura massificada, se revelaria como um veículo de denúncia que manteria viva em sua memória a lembrança das dores vividas por seus ancestrais, em decorrência de uma diáspora cruel, que deixou marcas visíveis em nossa sociedade, em um ritmo peculiar que o impulsionaria a se assumir como sujeito autônomo e livre (LOPES, 1992).

O samba se configuraria como uma espécie de recurso linguístico que auxiliaria o negro a denunciar os sacrifícios e injustiças impostos pelas elites europeias e brasileiras durante o desenrolar do processo histórico, que, na tentativa de produzir seu extermínio no século XX, não só estabeleciam o controle sobre seus corpos, por meio do respaldo científico oferecido pelas implacáveis teorias raciais, mas, ainda, buscavam apropriar-se de seu “espírito”, de sua cultura. Tal fenômeno manifesta-se, com muita eficiência a partir do período de instauração do Estado Novo, na década de 1930, quando Getúlio Vargas passa a estabelecer o controle sobre o território nacional com “mãos de ferro”, na tentativa de consolidar o Brasil como Nação. Tal ação encontra o respaldo científico no pensamento de Gilberto Freyre, por meio da obra *Casa grande e senzala*, em que o conceito de raça é transferido da perspectiva biológica, defendida pelos precursores das Ciências Sociais em nossas terras – como é o caso de Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues. Para compreendermos melhor os fatos, apoiemo-nos nas reflexões apresentadas por Renato Ortiz:

[...] A passagem do conceito de raça para o de cultura elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço. Ela permite ainda um maior distanciamento entre o biológico e o social, o que possibilita uma análise mais rica da sociedade. Mas a operação que Gilberto Freyre realiza em *Casa grande e Senzala* vai mais além. Gilberto Freyre transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que permite completar definitivamente os contornos que a muito vinha sendo desenhada. Só que as condições sociais eram agora diferentes, a sociedade brasileira já não mais se encontrava num período de transição, os rumos do desenvolvimento eram claros e até um novo Estado procurava orientar essas mudanças. O mito das

três raças torna-se então plausível e pode atualizar como ritual. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambiguidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum, ritualmente celebrado nas relações do cotidiano, ou nos grandes ou nos grandes eventos como o carnaval e o futebol. O que era mestiço torna-se nacional. (ORTIZ, 2006, p.41)

Essa apropriação político-ideológica levou à consolidação de uma visão histórica linear dos elementos que estruturavam a cultura produzida pelos negros ao longo do tempo. O estabelecimento de um sentido cronológico uniforme visaria à estratégia de incluir as ricas e diversas manifestações étnicas em uma espécie de unidade mítica e ilusória que remeteria a um momento inicial, estabelecidas a partir de uma origem que se revelaria de maneira clara e lógica. São essas condições que favoreceram a fundamentação e o fortalecimento da ideia de “Identidade Nacional”, transformando o que era combatido ou repudiado – como é caso do samba – em uma genuína expressão da cultura brasileira.

O samba não está preso aos limites estabelecidos pela história aceita oficialmente, pois ela castra sua relação com os múltiplos movimentos produzidos pelo fluxo contínuo da temporalidade cíclica, instaurada pela diversidade étnica. Por isso, deve ser concebido como uma manifestação derivada das contingências que eclodem a partir de um processo histórico não oficial, ligado ao legado rítmico que a ancestralidade produziu dentro e fora do Rio de Janeiro. Ele não deve estar engessado em uma espécie de atmosfera metafísica, determinada pela narrativa institucionalizada pelas instâncias políticas do Estado que, num “passe de mágica”, delegam àqueles que frequentavam um território restrito a condição de seus legítimos criadores – como passaram a ser vistos os frequentadores da casa de Tia Ciata, instituída como uma espécie de centro mítico na Pequena África, em torno da Praça Onze.

O samba não pode ser compreendido como um bem cultural inventado e restrito a um espaço-tempo determinado, completamente desvinculado dos ritmos e das festas que marcaram a história da ancestralidade. É por meio dos batuques, das rodas de jongo, das umbigadas e de outras manifestações que os negros conseguiam criar um código linguístico que, além de protegê-los de seus algozes, preservavam suas tradições para que pudessem ser transmitidas às novas gerações. Ou seja, aquilo que era concebido como um ato primitivo, como uma suposta expressão de inferioridade, era, de fato, um poderoso instrumento de defesa, só compreendido e utilizado por aqueles que, apesar de escravizados e aviltados em seus direitos, sempre demonstraram muita inteligência, capacidade e coragem para lidar com as múltiplas formas de violência que lhes foram impostas através do tempo.

São essas relações estabelecidas com as manifestações rítmicas históricas, como o jongo e umbigada, que fazem do samba um importante elemento de preservação da memória cultural e fazem ecoar as vozes da ancestralidade africana em solo brasileiro.

Neste sentido, entendemos que o samba não deva ser compreendido meramente como um ritmo envolvente, percebido como uma expressão da generosidade das musas que inspiram os homens no ato de formação de combinações melódicas que balançaram os corpos no ritual da dança. Ele manifesta-se como um poderoso instrumento que auxilia os negros em sua luta histórica pela conquista da liberdade e os ajuda a combater e denunciar as injustiças impostas pelas elites brancas, que os mantinham como seres humanos desqualificados e subalternos. Assim, desempenha um papel similar ao dos cantos de revolta, entoados para embalar as lutas empreendidas e as louváveis conquistas do passado de resistência contra o processo de invisibilidade produzido pelas instâncias oficiais de poder político ou econômico no período pré-colonial ou pós-colonial.

O cenário do século XX trouxe uma nova configuração aos poderes instituídos, onde o negro passou a enfrentar novos desafios. Com as mudanças políticas que levaram o Brasil à condição de República, as classes dominantes passaram a estabelecer novas estratégias, que se estendiam desde o controle socioeconômico até o controle cultural. Nesse momento, o negro não era mais escravo, pois tinha sido “supostamente” beneficiado pela assinatura da Lei Áurea. Dizemos supostamente, pois, a partir do dia 13 de maio de 1888, passou a enfrentar uma condição paradoxal, em que, apesar de liberto das senzalas e das chibatadas de seus senhores, continuava sendo animalizado e coisificado. Nesse momento, a escravidão passa a ser simbólica. Seus novos algozes, baseados nas cabais conclusões científicas do século XIX, oferecidas pelas teorias raciais, os submetiam ao aviltamento de seus direitos como cidadãos, os conduzindo à condição de plena inferioridade, alegando que o motivo de sua subserviência estaria inscrito no seu código genético – a natureza o havia marcado com a fraqueza.

É desse quadro injusto que se revela o desprezo pelo trabalho presente nas letras dos primeiros sambas. Por meio do eco dos cantos, o negro se posicionaria de maneira ideológica recusando a servidão que lhes impuseram pela condição de descendentes de pais ou avós escravos. Lembremos que a abolição da escravidão no Brasil, em vez de proporcionar uma vida digna aos filhos dos africanos escravizados – o que seria um sinal de respeito à Lei do Ventre livre, decreta no dia 28 de setembro de 1871 –, produziu uma reação inversa da parte dos proprietários de escravos, pois não se viam obrigados a manter junto das mães seus filhos. Com isso, muitas crianças foram abandonadas nas ruas sem nenhum apoio ou recurso, seja dos seus ex-proprietários ou das instituições governamentais.

Ou seja, os menores negros abandonados passaram a ser submetidos ao total desca-so social. Agora, supostamente na condição de “trabalhador livre”, passaram a não ter

um lugar garantido na sociedade, sendo expostos às terríveis condições do “mundo dos marginalizados”, restando-lhes o que tinha de pior. Na metrópole carioca, esse grupo de excluídos tentava sobreviver, inicialmente em moradias insalubres – como é o caso dos antigos cortiços, localizados no centro – e posteriormente com o “bota abaixo”, nos barracos improvisados das favelas, produzindo uma espécie de “universo paralelo”, um espaço “ilegítimo” e não oficial, mas que apresentaria as condições ideais para manterem vivas suas tradições, seus ritos, suas festas, seus ritmos e danças. Assim, conseguiram estabelecer mecanismos para combater a degradação a que eram submetidos no início do século XX. Por meio da manutenção do legado cultural, conseguiram resistir aos ataques impetuosos do Estado mediante a já mencionada política excludente. Por meio dessa expressão artística “marginal”, encontravam forças para superar o estigma de descendentes de escravos e, de certa forma, se afirmar como donos de seu próprio destino. Por meio do uso da música, os negros reivindicam sua participação na esfera pública e denunciam o ato de irracionalidade produzida pela modernidade por meio da escravidão. Citando Gilroy, Paiva enfatiza o uso da linguagem musical dos negros como expressão de “uma esfera pública contra-hegemônica”:

O autor demonstra outras formas de linguagens viáveis à participação política; sendo negado aos escravos e seus descendentes a alfabetização e os meios institucionais de inserção cultural, estes lançam mão de linguagens musicais e performáticas na formação de uma esfera pública contra-hegemônica. No caso brasileiro essa forma de participação política é ainda mais incisiva, levando em consideração que o acesso à literatura se deu de maneira mais restrita. Desta forma, para além dos circuitos literários burgueses como formadores de uma opinião pública, podemos ver na musicalidade popular uma forma de expressão inserida dentro de uma esfera pública popular. (PAIVA, 2010, p.19)

Apesar deste esforço, a lógica do embranquecimento continuará atingindo implacavelmente o negro e sua cultura e, por conseguinte, o samba. A estratégia utilizada não incorporará os atrozes castigos de outrora, que muitas vezes levaram seus ancestrais à morte, mas será assimilado pelo projeto de construção de uma “identidade nacional mestiça”, que os desabrigará da sua condição singular. A partir da década de 1930, os malandros serão substituídos pelos membros da elite, principalmente após o surgimento do primeiro fenômeno de comunicação de massa em território nacional: o rádio. Brillhantes compositores, pertencentes às camadas menos favorecidas, oriundos das favelas, passaram a ser assediados permanentemente por figuras de destaque no mundo artístico à época.

Um dos casos mais conhecidos ocorreu no início da década de 1930, envolvendo o “Eterno” Cartola, fato que o tornou conhecido fora do morro de Mangueira. Segundo

relatos do próprio compositor, foi procurado pelo cantor Mário Reis por meio de um entregador de telegramas chamado Clóvis, que foi até o morro para comprar uma de suas composições. Ele vendeu os direitos de gravação do samba intitulado “Que infeliz sorte”, que acabou sendo lançado por Francisco Alves, o maior ícone da música brasileira da época e talvez um dos maiores compradores das composições produzidas no criativo mundo do samba.

Desta forma, o samba é popularizado e transforma-se em uma mercadoria que passa a ser massificada através das ondas do rádio. É deslocado de suas raízes mais originais e adaptado às exigências das elites, que conduzem seus acordes e letras de maneira extremamente preconceituosa, o retirando da condição de instrumento de revolta e indignação. Passa a ser concebido como “produto nacional”, reforçando a invisibilidade do negro e o retirando da condição de protagonista, expressa por meio das letras de outrora.

Esse processo de embranquecimento que atinge o samba tenta extrair da alma do negro, definitivamente, o ímpeto de se autoafirmar como sujeito e o obriga a incorporar uma pseudoidentidade nacional, legitimada politicamente por meio da ação do Estado. Porém, apesar dos organismos oficiais demonstrarem muito rigor no combate aos seus antagonistas e opositores, não conseguem coibir a força combativa manifestada em tempos idos, pela ancestralidade. O balanço dos corpos impulsionados pelo ritmo visceral continuava sendo uma forma de reação contra os poderes instituídos, reestruturando o espaço baseado em uma lógica não dialética ou linear, mas baseada nos movimentos cíclicos da vida, em que as diferenças e as contradições são vistas como algo dado e necessário e as mudanças são inevitáveis. Ou seja, uma perspectiva que rompe com a dura linearidade das convenções oficialmente estabelecidas e mantém viva as suas tradições, como nos indica Paiva (2010, p.52):

Como afirma Nicolau Sevecenko (1998, p.613) a ginga, como movimento do jogo da capoeira, serve para desestabilizar a lógica combativa do oponente, instituindo uma fluidez, inconstância e contingência, o que estaria presente no próprio modo de vida das classes populares.

Nesse sentido, na música popular, o corpo e a dança se apresentam como elementos fundamentais, sendo aspectos que tanto influenciam quanto são influenciados pelo ritmo, revelando a importância da performance corporal no uso e apropriação dos espaços dentro da esfera pública popular. Na música popular o uso do corpo não se restringe à execução dos instrumentos, seus usos desvendam formas de sociabilidade das classes populares divergentes à concepção asséptica de corpo para a burguesia.

A perseguição policial às tradições africanas obrigava os sambistas a instituírem uma forma “ordenada” de participação no espaço público. No entanto, se

este ritmo organizava os corpos no espaço, ele também carregava as mesmas tradições populares perseguidas pelos ditames da ordem durante a Primeira República. Tradições que se materializavam no andar dos sambistas e dos malandros, que por sua vez carregavam fortes traços do jogo de capoeira praticado na velha República.

Refletindo sobre essa citação, entendemos que a condição do negro enquanto sujeito nunca deixou de existir. Ele sempre lutou contra a concepção de sujeito baseada numa perspectiva humana unificada, composta por uma essência imutável, identificado com um padrão universalmente inspirado pelas diretrizes da política segregacionista. Sempre se percebeu como um ser mergulhado no fluxo dos acontecimentos, como um ser histórico, e não como uma “entidade” essencialmente metafísica, estática e absoluta. Um ser despido de qualquer substancialidade, possuidor de um corpo que é permanentemente afetado por um turbilhão de forças existentes, constituído de coragem para trilhar pelas vias do devir histórico, e não através de um caminho isento de conflitos ou contradições.

Assim, entendemos que o negro não se colocou de forma passiva diante da determinação do Estado em transformar o samba em símbolo nacional. Demonstrando a sua peculiar habilidade de lidar com as adversidades, utilizou o mesmo processo como um meio de ascensão social. Foi essa malandragem que o ajudou a sobreviver e a não incorporar a ética de valorização do trabalho que, na sociedade brasileira possui uma base material histórica, que ocorria desde a época da sociedade escravista, em que o trabalho livre não era incorporado às estruturas econômicas, fazendo com que os negros pobres se vissem obrigados ao desenvolvimento de uma série de atividades não regulamentadas para conseguirem sobreviver.

É nesse momento que recorremos a Alfredo Bosi (2002), pois percebemos que a afirmação da superação do dito “Sujeito da Razão” e das afirmações irrefutáveis oferecidas pela “ciência institucional” é imprescindível para legitimar a condição identitária do negro. Para ele, este ser não submetido ao sofrimento, à dor, à angústia e próximo da perfeição seria fruto de um projeto utópico, completamente distanciado do mundo e de seu sentido histórico. Um projeto que elegeria a razão e seu produto – o conhecimento – como algo superior à realidade.

Em *Literatura e resistência*, Bosi aponta à crítica feita pelo poeta Cruz e Sousa, por meio da prosa poética do “emparedado”, a ciência dita oficial como um caminho que apresentaria limitações e reforçaria o despotismo. Ele diz que qualquer avaliação feita do mundo deveria, sempre, estar submetida aos critérios que fariam da vida a sua referência mais importante, onde quaisquer explicações não passariam de interpretações circunstanciais a uma época ou lugar. O grande equívoco seria elevar essa limitada

concepção à condição de afirmação irrefutável, reverenciada como um dogma que não concede espaço à diversidade interpretativa, como uma verdade única e imutável. Um caminho distanciado dos afetos, que valorizaria a objetividade e não cederia espaços para imprecisões ou desvios, que enxergaria o mundo a partir da frieza da razão, longe do calor dos sentidos e de seus riscos, sem o ímpeto vigoroso e criativo dos instintos, da vontade que impulsiona o espírito humano a sondar as fontes inesgotáveis que a vida possui. Observemos as suas próprias reflexões:

O que Cruz e Sousa repudia na ciência oficial é seu duplo caráter de precariedade e despotismo. Em primeiro lugar, é um saber “de hipóteses”, incapaz de pensar o teor relativo e falível das suas proposições: por isso, crê-se no direito de transitar da conjectura para uma escala de valores forjando uma lei uma lei evolutiva que hierarquiza raças, povos e grupos e os coloca “no seu devido lugar”. Além do que é uma ciência despótica, pois submete a si a opinião dos bem pensantes tornando impotente a voz singular do rebelde. (BOSI, 2002, p.168)

Apoiado nas reflexões desenvolvidas por George Simmel, Bosi faz alusão ao conflito entre a “cultura subjetiva” e a ciência institucional, para sustentar a posição que indicaria o poeta negro como um ser intelectualmente capaz e ousado. Bosi afirma (ibidem, p.169) que Cruz e Sousa, por meio de seu talento incomparável, confrontaria a validade dos argumentos apoiados na teoria evolucionista e na ideologia racista, segundo ele desnaturalizando os dados que legitimavam a tese de que a capacidade intelectual estaria diretamente relacionada com a cor da pele. Sua prosa poética seria vista como expressão da própria vida, com suas ricas possibilidades, e, por isso, distanciada das limitações impostas pelo controle racional e ao ordenamento lógico e sistemático imposto pelo conhecimento científico. Uma manifestação artística que concederia o espaço para o mistério que o mundo traz em si, em seu sentido mais originário, como uma genuína expressão artística, mas que, paralelamente, se transmutaria no discurso dos que resistem aos critérios estabelecidos pela cultura dominante.

É nessa perspectiva menos objetiva da cultura que se legitimaria a condição do negro como sujeito, pois não o limitaria aos espaços e modelos respaldados pelos critérios estabelecidos pelas Ciências Sociais e Humanas no século XX. Por meio do combate à perspectiva que visa conceder exclusividade ao discurso que busca a universalização e a uniformidade do mundo e dos seres que será valorizada a ótica da diversidade acerca das expressões culturais, produzidas pelas etnias outrora marginalizadas. No espaço da subjetividade, o samba seria conduzido à condição de arte e compreendido como instrumento de poder utilizado pelo negro para lutar contra as condições impostas

pelos mecanismos de controle e subserviência dentro da sociedade. Na condição de artista, usará seu talento como forma de resistência às imposições estabelecida pelas elites, passando a lutar, com muito mais vigor, contra as múltiplas formas de violência instituídas. Nessa posição, atingirá autonomia e seguirá em frente para se afirmar como possuidor de uma identidade autêntica que lhe confere o direito de ser o arquiteto de sua própria existência. Assim, por meio de suas manifestações artísticas, produzirá fendas no tempo e no espaço que, de forma vigorosa, farão eclodir do subsolo da cultura objetiva os sentidos mais periféricos e marginalizados da história – classificado por Foucault como “saberes sujeitados”.

Portanto, os “saberes sujeitados” são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição. [...] Por “saberes sujeitados”, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. (FOUCAULT, 2002, p.11-2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, buscamos desenvolver uma análise mais tangível dos fatos que envolvem o legado cultural produzido pelos negros em nossa sociedade – dando destaque ao samba – como uma forma de resistência ao controle estabelecido pelo Estado, entre o final do século XIX e início século XX, mediante as políticas raciológicas que objetivavam a exclusão absoluta dos negros da memória oficial e dos espaços que constituíam a sociedade – embranquecer era a meta. Para tanto, procuramos desviar nosso olhar dos discursos institucionalizados, registrados nos cânones, e passamos a dar mais atenção às narrativas históricas periféricas e seu envolvimento em seus múltiplos aspectos, sejam eles políticos, éticos ou de conhecimento. Por meio da perspectiva genealógica, buscamos mostrar como eles, em suas práticas e relações, são afetados e, de forma efetiva, vão se constituindo e moldados mediante as forças que os atravessam.

Na busca, da derivação dos fatos históricos, visamos deslocá-los do distanciamento promovido por meio da perspectiva teleológica, colocando-os no fluxo dos acasos, em sintonia com as ações individuais e suas particularidades, próximo aos acontecimentos, aos conflitos sociais, às intervenções políticas. Ou seja, ao fazermos uma genealogia da história, procuramos examinar minuciosamente os detalhes que envolvem os episódios socioculturais que seriam esquecidos ou descartados, por serem vistos como irrelevantes ou marginais. Assim, buscamos nos basear na perspectiva genealógica foucaultiana

(1998, p.16) com o intuito de darmos mais relevância ao que foi omitido da história dita oficial, passando a considerar o que foi definido como erro, distorção e exagero no discurso dos silenciados e derrotados.

Assim, por meio da genealogia, adotamos uma postura que buscou interpretar a história que envolve o negro no Brasil pelo universo das expressões culturais que descrevem a realidade como um fenômeno não cristalizado, desvelado por fluxos inesgotáveis que ameaçariam, permanentemente, a estabilidade das versões definidas como canônicas. Sem vê-la como uma manifestação linear, como se fosse constituída de um princípio que apontasse como uma seta para um fim, mas sim pelo prisma do devir, movendo-se através da sinuosidade dos múltiplos acontecimentos. Não buscamos uma suposta verdade que fundamentasse a história, mas procuramos investigá-la por meio das diversas experiências singulares, pelas múltiplas possibilidades, sentidos e versões.

Ou seja, o nosso esforço foi direcionado para a aquisição de uma compreensão do legado histórico dos africanos e de seus descendentes em território brasileiro, e, com isso, afastamo-nos da perspectiva de que o samba fosse uma expressão cultural e artística inferior, passando a entendê-lo como um genuíno mecanismo de resistência às estratégias de controle estabelecidas pelo poder político e respaldadas por meio do discurso científico sobre suas vidas, sobre seus corpos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIN, C. *Dicionário Cravo Albin da música popular brasileira – biografia de Cartola*. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

BOSI, A. *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A hermenêutica do sujeito: edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Selma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracia Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LOPES, N. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical. Partido-alto, calango, chula e outras cantorias*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

_____. *Partido-alto: samba de bamba*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

PAIVA, C. E. A. *Palmeira do Mangue não vive na areia de Copacabana: o samba do Estácio e a formação de uma esfera pública popular em fins dos anos 20*. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2010.

LIBRI NATURALES, DE ARISTÓTELES: DA RADICAL PROIBIÇÃO A PRESCRIÇÃO NO OCIDENTE MEDIEVAL

Elza Aparecida Feliciano

Por muito tempo as obras de Aristóteles, especialmente os livros de filosofia natural, estiveram sobre suspeita de corrupção da fé cristã no Ocidente medieval. A desconfiança ante o aristotelismo fez com que as autoridades eclesiásticas fizessem ressalvas quanto ao estudo das obras que se referiam ao Estagirita. A primeira interdição oficial dos escritos aristotélicos ocorreu em Paris, em 1210. Nesse ano, proibem a leitura dos tratados de filosofia natural, isto é, das obras: *Física, Do céu, Da geração e corrupção e Meteorológicos*, e dos seus respectivos comentários. Tal determinação saiu no concílio²⁴ provincial de Sens, cuja presidência fora exercida pelo arcebispo Pedro Corbeil, da província eclesiástica.

Os eclesiásticos tinham em vista proteger a pureza da doutrina e a disciplina da Igreja. Eles não podiam admitir nenhum ensinamento herético, contrário à profissão de fé católica. Por isso, condenaram e proibiram, sob pena de excomunhão, não só a leitura pública, mas também a leitura privada dos tratados da filosofia natural, bem como qualquer comentário a eles. Naquele momento, estavam na mira da Igreja, especialmente, os comentários de David de Dinant, de Almarico de Bène e de um certo Maurício de Espanha.²⁵ David de Dinant, por exemplo, foi acusado por Alberto Magno de panteísta e materialista.

Em Paris, os teólogos conservadores da Faculdade de Teologia são os primeiros suspeitos por instigarem tal proibição. Pois na Faculdade de Artes as obras de Aristóteles estavam, senão sendo amplamente estudadas, ao menos exercendo forte influência no currículo. Se assim não o fosse, não haveria necessidade de um pronunciamento por parte dos teólogos por meio de um sínodo. Os teólogos temiam que se tomassem os já referidos tratados de filosofia natural e os comentários a eles, com diversos erros teológicos, como um tratado da fé Católica.

Foram alvo de proibição, primeiro, *Física, Do céu, Da geração e corrupção e Meteorológicos*, e outros que hoje seriam tidos como de ciências naturais ou exatas, e a *Metafísica*. Depois proibiram também a circulação dos comentários às obras de Aristóteles.

²⁴ Alguns autores, como Gilson e Boehner, consideram tal evento como um concílio, mas há quem considere como sínodo.

²⁵ Segundo Boehner e Gilson (2007, p.361), fica em aberto se esse Maurício de Espanha era Averróis.

Em muitos casos não era mencionada a autoria destes. Contudo, é possível que os comentários fossem das obras *Sobre o tempo* e *Sobre os sentidos*, de Alexandre de Afrodisias, comentadas por Gerardo de Cremona (+1187) e/ou *De intellectu*, de Al-Kindi, comentado por Domingos Gundissalino, *Os cinco sentidos*, também de Al-Kindi, comentado por Gerardo de Cremona (+1187), *Liber primus naturaliam*, *Liber de anima seu sextus de naturalibus*, de Avicena, sendo a primeira comentada por Gundissalino e outro (1145-1165), e a segunda, comentada por Domingos Gundissalino e Avendauth (+1151-1160), entre outros comentários. No entanto, é pouco provável que os comentários de Averróis, em 1210, já estivesse na mira dos eclesiásticos, pois o autor de Córdoba havia morrido 12 anos antes, em 1198, e a tradução da sua obra para o latim possivelmente ainda não havia sido feita (DE BONI, 2010, p.61).

Como a ressalva de 1210 restringia-se apenas à universidade de Paris, Aristóteles e seus comentadores continuaram a ser lidos na universidade de Oxford e de Bolonha. Em particular, esse fato contribuiu para a propagação aristotélica no medievo, pois os professores que deixaram de lecionar em Paris, após as rixas de 1229, dirigiram-se para Tolosa e, a fim de conquistar alunos, apresentaram como diferencial a leitura dos livros naturais de Aristóteles, que estavam proibidos de serem lidos na universidade de Paris.

Esse acontecimento, porém, não intimidou os eclesiásticos. Em 1215, cinco anos depois da primeira proibição, Roberto de Courçon, cardeal legado e homem da confiança de Inocêncio III, foi incumbido de reorganizar os estudos em Paris. Sendo assim, ao aprovar os novos estatutos da universidade de Paris, permitiu que se estudassem apenas as obras de lógica e de ética. Os livros de Metafísica, Filosofia Natural e/ou qualquer comentários sobre estes últimos continuavam proibidos.

Segundo De Boni (ibidem, p.62), a posição conservadora dos teólogos da Faculdade de Teologia ante as inovações surgidas na Faculdade de Artes resultou numa constante disputa de poderes entre as duas instituições. Os ânimos desses acadêmicos reinflamavam-se de tempos em tempos.

Entre os anos de 1215 e 1230, mais ou menos, o estudo das obras aristotélicas em Paris foi restrito. Isso parecia mostrar que as antigas proibições tinham sido eficazes. As autoridades eclesiásticas pronunciaram-se de novo somente em 1231. (BOEHNER; GILSON, 2007, p.361). Nesse ano, foi na pessoa do papa Gregório IX que a Igreja manifestou sua preocupação com a filosofia que chegava às salas de aula. Gregório IX, por meio de cartas dirigidas aos professores da Faculdade de Teologia, orientava-os a manterem-se longe das inovações provocadas pela filosofia. A filosofia devia ser entendida como serva da teologia.

Nessa altura não só os artistas, mas também os teólogos, de modo mais amplo, voltavam-se para o ensinamento de Aristóteles. Assim sendo, o referido papa percebe

que as proibições e ressalvas proferidas até então não haviam surtido o efeito esperado. A partir dessa constatação, as autoridades eclesásticas não mais buscavam impedir a leitura de Aristóteles, “mas tão somente em expurgar os erros dos livros antes proibidos”²⁶ (DE BONI, 2010, p.63). Essa atitude é entendida como uma importante guinada na história da Igreja, pois com a intenção de expurgar somente o que entendia como perigoso a fé cristã, admitia, indiretamente, que os *libri naturales* poderiam ser utilizados com frutos pelos teólogos.

Então, com o objetivo de expurgar tudo o que parecia suspeito das obras de Aristóteles, Gregório IX nomeou uma comissão com três nomes. A primeira e única comissão, organizada para tal fim, seria composta por Guilherme de Auxerre, Simão de Authier e Estevão de Provins. Essa comissão não chegou a realizar nenhum trabalho, por causa da morte de um dos seus membros, Guilherme de Auxerre. Depois disso, pode-se dizer que “a obra de Aristóteles foi lida sem censura, ou apesar da censura, pelo resto da Idade Média” (idem, ibidem, p.64).

Em 1231, Gregório IX garante aos professores da Faculdade de Artes que nenhum deles seria excomungado no período de sete anos. Ao final desse prazo ele renova esse compromisso por mais sete anos. Contudo, a partir de 1230 destacam-se ainda duas outras ressalvas ante o aristotelismo, mesmo que estas não tenham surtido muito efeito.²⁷ Como se pode perceber, apesar das desconfianças ante Aristóteles e as proibições de leitura e ensino de suas obras, a sua entrada na cultura ocidental vai aos poucos se consolidando. Entre 1230 e 1260 seus escritos continuam a difundir-se. Nesse segundo momento, os comentários de Averróis começam a entrar no mundo cristão.

Averróis foi considerado um profundo conhecedor de Aristóteles, e há quem diga que sua interpretação do Estagirita era esclarecedora e precisa. Por isso, como afirma De Boni (ibidem, p.65), Averróis logo se impôs “como o principal intérprete de Aristóteles, e como guia incontestado de leitura deste nas universidades cristãs até meados da década de 1260”. Sua presença no Ocidente até essa época não foi muito questionada. Porém, na segunda metade de 1260, alguns teólogos e alguns eclesásticos, em número cada vez maior, começaram a afirmar que havia pontos não conciliáveis entre o que Aristóteles escreveu e a doutrina cristã.

Estes diziam também que Averróis e outros comentadores nem sempre compreendiam de maneira correta os textos de Aristóteles e, ainda, “que na Faculdade de

26 Por meio da bula *Parens scientiarum Parisius*, de 13 de abril de 1231, Gregório IX aproveitará para orientar seus súditos em relação aos ensinamentos contrários à fé católica presente nas obras do Estagirita. No entanto, nunca se chegará a pôr em prática as orientações dessa bula.

27 “Em 1245, Inocêncio IV estendeu as antigas proibições de Gregório IX também à universidade de Tolosa, e Urbano IV, ainda em 1263, reafirmava as medidas restritivas tomadas por seus antecessores.” (cf. *Chartularium I*, p.185-6, n.149; p. 27-8, n.384 apud De Boni, 2010, p.65).

Artes defendiam-se posições filosóficas contrárias à fé católica” (idem, *ibidem*, p.66). Há quem afirme que foi nesse íterim que Tomás de Aquino pediu para Guilherme de Moerbeke traduzir as obras de Aristóteles, diretamente do grego, por entender que só a partir de uma tradução autêntica ele poderia refutar os erros de Averróis. No entanto, segundo Bernad Dod (2008, p.63), pouco se sabe sobre a vida de Guilherme de Moerbeke e de que não há provas de ele tenha sido amigo ou colaborador de Tomás de Aquino.

Quanto a Averróis, este, ao afirmar a unidade do intelecto para todos os homens, destruía a doutrina católica sobre a imortalidade da alma. E ao afirmar a eternidade do mundo, negava o dogma da criação. Então Tomás de Aquino, Egídio Romano e Boaventura se levantam no intuito de combater tais erros.

Em dezembro de 1270, Estevão de Tempier, então bispo de Paris, publica um decreto proibindo o ensino de treze teses filosóficas, a saber: 1) Há um só intelecto numericamente idêntico para todos os homens; 2) A proposição: o homem pensa que é falsa ou imprópria; 3) A vontade humana quer e escolhe por necessidade; 4) Tudo o que acontece na Terra é submetido à necessidade dos corpos celestes; 5) O mundo é eterno; 6) Nunca houve primeiro homem; 7) A alma, que é a forma do homem enquanto homem, perece juntamente com seu corpo; 8) Depois da morte, a alma, estando separada do corpo, não pode queimar por um fogo corporal; 9) O livre-arbítrio é um poder passivo, não ativo, movido pela necessidade do desejo; 10) Deus não conhece os singulares; 11) Deus nada conhece além dele mesmo; 12) As ações do homem não são regidas pela Providência divina; 13) Deus não pode conferir a imortalidade ou incorruptibilidade a uma realidade mortal ou corporal.

Conforme De Libera (2004, p. 412), a tese 1 e 2 provinham de Averróis; a tese 4, de filósofos árabes em geral; e a tese 6 havia sido proposta por Siger de Brabrande numa questão de lógica em 1269.

Em 1272, os mestres da Faculdade de Artes, sob pressão dos teólogos, propõem regras estatutárias, promulgadas pelo legado pontifício, prescrevendo ordens que os artistas deveriam cumprir, sob risco de serem excomungados. Proíbiam que os artistas disputassem questões puramente teológicas. No caso de haver uma questão filosófico-teológica em cuja conclusão ocorresse uma oposição entre a Filosofia e a Teologia, os artistas poderiam recusar abordar a questão ou, caso quisessem falar dela, não optar pela conclusão filosófica.

Contudo, como era de se esperar, tais regras não foram obedecidas, e, assim sendo, retoma-se o combate contra os erros dos filósofos. Em 1277, a pedido do papa João XXI, o bispo Estêvão de Tempier, por um decreto, condena 219 teses filosóficas consideradas contrárias à fé católica e que estariam sendo defendidas na Faculdade de Artes. A doutrina difundida nessas teses filosóficas seria, mais tarde, conhecida como averroísta.

No decreto, Estevão de Tempier aponta os mestres da Faculdade de Artes como responsáveis pelo ensino da doutrina da dupla verdade. Dizia que os artistas defendiam que uma coisa poderia ser verdadeira segundo a Filosofia e não verdadeira segundo a fé católica. Ao fazer isso, Tempier estigmatiza novamente os averroístas, que anos antes já haviam sido criticados por Tomás de Aquino em *De unitate intellectus* (DE LIBERA, 2004, p. 412-3). Nos seus escritos, Tomás ensina que há modos distintos de conhecer a verdade. Tinha convicção de que a verdade de fé não era contrária à verdade da razão e, por isso, buscou harmonizá-las.

Segundo Alain De Libera, antes de 1270 não houve em Paris nenhum averroísta partidário da dupla verdade. Afirma, ainda, que Boécio da Dácia e Siger de Brabante não professaram a doutrina da dupla verdade, pois Siger não abordou o tema e Boécio tratou-o de um modo diferente, isto é, “afirmava que onde a filosofia e a fé parecem apresentar enunciados contraditórios, elas não se opõem, pois esses enunciados só oferecem uma aparência de contradição” (idem, ibidem, p.413).

Entre uma proibição e outra das obras de Aristóteles no Ocidente medieval ocorre, aos poucos, a aceitação do pensamento pagão. Primeiro, o clero, na figura de Leão IX, reconhece que deveria apenas expurgar os assuntos suspeitos de erros. Num segundo momento, quando as obras Aristotélicas já estavam sendo estudadas mais amplamente, o estatuto da “nação dos ingleses”, em 1252, prescreve que os candidatos ao título de mestre da Faculdade de Artes deveriam assistir aulas do *De anima*, somando-se as aulas de *Lógica*. Em seguida, em 19 de março de 1255, os estatutos dessa mesma faculdade prescrevem que nela deve ser estudado todo o *Corpus Aristotelicum*,²⁸ alguns apócrifos inclusive. Uma das evidências disso foi que, já em 1240, havia uma vasta documentação das conferências proferidas e dos comentários dessas obras. Por volta do ano de 1255, Aristóteles já estava estabelecido em Paris, bem como em Oxford (DOD, 2008, p.73).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVERRÓIS. *Discurso decisivo sobre a harmonia entre a religião e a filosofia*. Tradução do árabe, introdução e notas de Catarina Belo. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006.

BITTAR, E. C. O aristotelismo e o pensamento árabe: Averróis e a recepção de Aristóteles no mundo medieval. *Revista Portuguesa de História do Livro*, 2009, n.24,

28 O *Corpus Aristotelicum* era composto pelas seguintes obras: *Ética, Física, Metafísica, História dos animais, Do Céu*, livro I e IV da *Meteorológica, Da alma, Da geração e corrupção, Das causas, Do sentido, Do sono, Da Diferença, Da morte e a Lógica*.

p.61-103. Disponível em: < http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-13362009000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 set. 2015.

BRAMS, J. *La riscoperta di Aristotele in Occidente*. Milão: Jaca Books, 2003.

CARVALHO, M. S. de. *Falsafa: breve introdução à filosofia árabe-islâmica*. Coimbra: Ariadne, 2006.

CERQUEIRA, L. A. (org.). *Aristotelismo e Antiaristotelismo: ensino de filosofia*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:<<http://pt.scribd.com/doc/47633371/Aristotelismo-E-Antiaristotelismo-Ensino-de-Filosofia-Luiz-Alberto-Cerqueira>>. Acesso em: 11 set. 2015.

COMENTÁRIOS do Colégio Conimbricense da Companhia de Jesus. *Sobre os três livros do Tratado “Da Alma”, de Aristóteles Estagirita*. Introdução, tradução, apêndices e bibliografia de Mario Santiago de Carvalho; Tradução do original latino de Maria da Conceição Camps. Lisboa: Sílabo, 2010.

DE BONI, L. A. *As condenações de 1277: os limites do diálogo entre a filosofia e a teologia*. In: DE BONI, L. A. *Lógica e linguagem na idade Média*. Porto Alegre: Edpuers, Porto Alegre, 1995.

_____. *Filosofia medieval* – textos. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

_____. *A entrada de Aristóteles no Ocidente Medieval*. Porto Alegre: Est edições; Ulysses, 2010.

_____; PICH, R. H. *A recepção do pensamento greco-romano, árabe e judaico pelo Ocidente Medieval*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

DE LIBERA, A. *A Filosofia medieval*. São Paulo: Loyola, 1998.

DOD, B. G. *Aristoteles Latinus*. In: KRETZMANN et al. *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy*. Cambridge University Press, 1982. Disponível em: <<http://universitypublishingonline.org/cambridge/histories/chapter.jsf?bid=CBO9781139055154&cid=CBO9781139055154A011>>. Acesso em: 10 set. 2015.

GILSON, E. *A filosofia na idade média*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____; PHILOTHEUS, B. *História da filosofia cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

HAMESSE, J. O modo escolástico de leitura. In: CAVALO, G.; CHARTIER, R. (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. V.1. São Paulo: Ática, 1998, p.123-46.

LOHR, C. H. The Medieval Interpretation of Aristotle. In: KRETZMANN, N.; KENNY, A.; JAN, P. (eds.). *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy*. Cambridge: University Press, 1997.

GRANT, E. *The effect of the condemnation of 1277*. In: Kretzmann et al. *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. Disponível em: <<http://universitypublishingonline.org/cambridge/histories/chapter.jsf?bid=CBO9781139055154&cid=CBO9781139055154A041>>. Acesso em: 10 set. 2015.

KOYRÉ, A. *Aristotelismo e platonismo no pensamento medieval*. In: *Estudos de história do pensamento científico*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

MEIRINHOS, J. F. *Comentar Aristóteles na primeira metade do século XIII: a sententia cum questionibus in de anima atribuída a Pedro Hispano*. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4642.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2015.

MORA, F. J. *Dicionário de Filosofia, tomo IV (Q-Z)*. São Paulo: Loyola, 2004.

PASNAU, R. *The Latin Aristotle*. Disponível em: <<http://spot.colorado.edu/~pasnau/inprint/pasnau.latinaristotle.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

PESSANHA, José Américo Motta. Apresentação. In: *Aristóteles. Tópicos; Dos argumentos sofísticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PICH, R. H.; BONI, L. A. de (org.). *A recepção do pensamento greco-árabe e judaico no Ocidente medieval*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

PICH, R. H. (trad.) *Aristóteles*. Porto Alegre; São Paulo: ArtMed, 2008.

TOMÁS DE AQUINO. *A unidade do intelecto contra os averroístas*. Ed. bilingue latim - português. Tradução e introdução de Mário Santiago de Carvalho. Lisboa: Edições 70, [s. d.].

_____. *Suma contra os gentios*. Tradução de D. Odilão Moura e D. Ludgero Jaspers; revisão de Luis Alberto Boni. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes: Sulina; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1990.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
Textos dos Estudantes

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE CINCO APLICATIVOS GRATUITOS DE ENSINO À DISTÂNCIA – CURSO DE LÍNGUA INGLESA

Alline Viana

Quando o homem aprender a respeitar até o menor ser da criação, seja animal ou vegetal, ninguém precisará ensiná-lo a amar seus semelhantes.
(Albert Schweitzer)

INTRODUÇÃO

Assim como a forma de vida, a tecnologia altera cada vez mais o modo de aprendizagem, especificamente em relação à educação à distância (EAD). Para a sobrevivência da sociedade, é vital que os indivíduos estejam preparados para obter conhecimentos por meio dos recursos ofertados pelas novas tecnologias.

Implantar projetos de educação à distância requer cuidados que os diferenciam do ensino presencial. O êxito de um programa EAD está fundamentado na qualidade da elaboração e produção do material didático, que ocupa um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem. De forma geral, os materiais didáticos constituem uma das formas de mediação entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido.

Quando se trata de educação à distância, o material didático precisa de uma série de adequações que o torne capaz de comunicar e possibilitar o conhecimento pelo estudante naquelas situações em que, na maior parte das vezes, o professor não terá a oportunidade de explicar ou tirar dúvidas sobre o conteúdo ofertado ou não existirá professor, como no caso dos aplicativos.

Essa modalidade de ensino foi criada para atender a diversas funções e preencher algumas lacunas, entre elas uma alternativa para a continuidade de estudos de pessoas que por diversos fatores não conseguem assistir aulas em cursos presenciais, seja pela indisponibilidade de tempo ou pela distância que se encontram das instituições de ensino.

Diante desse cenário, visando ampliar o processo ensino-aprendizagem em EAD, novas metodologias interativas do material didático apresentam-se como um grande desafio em termos pedagógicos, pois, num primeiro momento, as inovações tecnoló-

gicas requerem adaptações operacionais, demandando uma equipe numerosa e com papéis diferenciados, em que se podem destacar os gestores, conteudistas, pedagogos, designers instrucionais, designers gráficos e tutores.

A implantação de recursos tecnológicos como equipamentos, redes de computadores e softwares de gerenciamento de ensino envolve uma série de dificuldades e esforços na tentativa de produzir materiais que tornem as aulas virtuais mais interativas, com textos claros e objetivos, bem como conteúdos pedagógicos mais adequados ao ensino não presencial. Tal processo compreende métodos, técnicas e instrumentos específicos para o alcance desses objetivos.

O material didático na educação online desempenha importante papel como instrumento de identificação, análise e correção de falhas no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas. Na educação online, o material didático é um dos principais recursos que viabiliza a interação entre professores e alunos, diferente da educação presencial, na qual esses sujeitos dividem o mesmo tempo e espaço, permitindo a interação interpessoal e imediata no processo de ensino e aprendizagem.

Entre as tarefas de elaboração de um curso online encontram-se o desenvolvimento de materiais didáticos, atividades de aprendizagem e a escolha de recursos que se adéquem à metodologia utilizada. A elaboração dos materiais didáticos apresenta elementos que serão próprios de cada disciplina: o conhecimento da disciplina objeto de estudo; o desenho desses conteúdos para que resultem atraentes, de tal forma que seja um elemento facilitador da aprendizagem; as interfaces que permitam tirar o máximo proveito dos materiais para que o aluno aprenda.

MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO ONLINE

Na educação à distância, o material didático substitui a aula tradicional, e é por meio dele que o aluno estabelece o contato com o conhecimento. Dessa maneira, a produção desse material deve levar em consideração aspectos de interatividade. Material didático para cursos de EAD devem possuir funções e objetivos descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Funções e objetivos do material didático para cursos de EAD

<u>Função</u>	<u>Objetivos</u>
Promover o diálogo permanente	O material didático deve ser elaborado para estabelecer um diálogo constante com o estudante
Orientar o estudante	Direcionar o aluno nas atividades de leituras, pesquisas e trabalhos que demandem interação com colegas professores e tutores
Motivar a aprendizagem e ampliar os conhecimentos	Proporcionar interesse do aluno sobre os temas trabalhados
Possibilitar a compreensão crítica dos conteúdos	Fazer com que o aluno reflita sobre o que está aprendendo
Possibilitar a avaliação da aprendizagem	Através do acompanhamento permanente do processo, por meio de atividades e exercícios de auto-avaliação

O material didático possui papel de mediador principal nas interações entre alunos e os conteúdos, e na educação online o material didático prevê grande parte das estratégias didático-pedagógicas, como leitura de textos, indicação de leituras complementares, hipertextos, simulações, animações, glossários, estudos dirigidos, trabalho científico autônomo, interações síncronas e assíncronas, recursos auditivos e audiovisuais.

Um material didático de qualidade na educação online é aquele que enfatiza a reflexão, o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento. O material didático audiovisual possibilita explorar imagem e som, estimulando o aluno a vivenciar relações, processos, conceitos e princípios. Esse recurso pode ser utilizado para ilustrar os conteúdos trabalhados, permitindo ao aluno visualizar situações, experiências e representações de realidades não observáveis.

Nos cursos de educação delineados à distância, e, em especial, no processo de elaboração de um material didático, é preciso considerar que a linguagem a ser utilizada deve ser capaz de promover a comunicação entre os vários atores envolvidos no curso, pois este será um dos principais instrumentos de aprendizagem oferecido. O material didático deve trazer em si todos os princípios pensados para o processo educacional do curso.

O uso do material didático na modalidade EAD no Brasil passou por várias fases, que vão desde a sua apropriação em sistemas de correspondência até a produção de conteúdos virtuais disponibilizados para cursos online. Cada etapa da evolução do material didático possui características próprias relacionadas à oferta do curso proposto, ao recurso tecnológico utilizado e ao alcance de cada público-alvo.

A fim de compreender a evolução do material didático na EAD, pode-se levar em consideração a classificação das gerações da EAD no Brasil descrita por Moore & Kearsley (2007) no Quadro 2, em que, com relação aos materiais didáticos ofertados

em cada uma das fases propostas, pela natureza da interação entre o estudante e a construção do conhecimento, não há grande diferenciação na maneira de estruturar e disponibilizar o seu conteúdo, principalmente nos impressos.

Quadro 2 – Etapas da evolução do material didático na EAD



Cada geração possui vantagens e restrições quanto ao seu uso, e de alguma maneira os materiais didáticos ofertados serão afetados por esses aspectos. A tendência geral identificada refere-se à percepção do estudante como ser passivo durante o processo de conhecimento.

A primeira fase da EAD no Brasil foi marcada pelo material didático focado na instrução, ou seja, na transmissão de conteúdos voltados mais para a transmissão do conhecimento do que para reflexão e aquisição. A interação do aluno com o conteúdo exposto, no intuito de torná-lo coautor do material acessado, ainda era praticamente nula, não somente pela limitação dos recursos, mas principalmente pela maneira que o material didático era estruturado e concebido. A segunda fase já apresenta exemplos que são mais próximos do conteúdo abordado no material didático, porém o estudante ainda não consegue interferir no processo.

Nas gerações iniciais, os materiais didáticos eram embasados no modelo de ensino-aprendizagem pautado na educação presencial tradicional, ou na educação bancária, definida por Paulo Freire como pedagogia da transmissão (1970), na qual o estudante atua somente como receptor passivo, e o professor, como um transmissor de conteúdo.

Não permitiam que o estudante e o professor fossem coautores no processo de construção do conhecimento, fato que posteriormente foi atenuado com a EAD online, pois a interatividade gerada pela internet passou a viabilizar aos atores envolvidos a utilização de recursos para que todos pudessem se posicionar e sugerir modificações na operação dos elementos inseridos no curso online e na elaboração e estruturação do material didático.

A partir da terceira geração, com a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação, várias mídias passaram a se interconectar, contribuindo assim para o enriquecimento do material didático à distância, intensificando outras formas de aprendizagem. A quarta fase prosseguiu com o uso e desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação de maneira mais acentuada.

Na quinta geração, a internet possibilita a interatividade do estudante com o conhecimento construído, ou seja, inicia-se a fase da elaboração do material didático digital. Nesse início, o material didático online era apenas uma transcrição do material didático impresso, seja em telas, no formato PDF, ou mesmo em apostilas, tutoriais e treinamentos para provas, evidenciando a não adequação e transformação desse material para o meio virtual e suas possibilidades interativas.

CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ONLINE INTERATIVO

A definição dos critérios norteadores do processo de construção de um material didático interativo é a base para a obtenção de um material de qualidade que alcançará os objetivos do curso. Belisário (2006) os caracteriza em três grupos: navegabilidade, estrutura e discurso.

A navegabilidade salienta a necessidade de que o material didático seja confeccionado por um profissional chamado de designer instrucional, responsável pela etapa de transformar os textos didáticos em um roteiro que associe uma série de ferramentas de interação, reprodução e produção de sons e imagens, de maneira que os estudantes possam intervir no processo de produção e construção do conhecimento.

Aponta também a importância da interação entre as mídias e a utilização do lúdico como aspectos que podem garantir a motivação e o interesse do estudante. No entanto, o uso desses recursos deve ser contido, pois o exagero do uso das ferramentas de interação pode mascarar um material didático de baixa qualidade. Não obstante, faz-se necessária a manutenção do equilíbrio entre o conteúdo pensado e a estrutura na qual ele é elaborado, na medida em que o uso desenfreado dessas ferramentas pode acarretar distração ao estudante para com o conteúdo do curso.

Salienta, ainda, a importância do desenvolvimento e análise de softwares de autoria, que são os que possuem diversas ferramentas de multimídia que permitem o desenvolvimento de uma variedade de atividades alternativas preparadas para estimular o desenvolvimento cognitivo, a linguagem e a autonomia dos usuários, bem como a análise da plataforma a ser usada como suporte para o planejamento, a implementação e o desenvolvimento desses softwares.

A navegabilidade deve priorizar a elaboração de materiais sob a forma de hipertexto, imagens em movimento, arquivos sonoros, novas possibilidades de se traçar o curso, entre outras possibilidades.

Quanto à estrutura, também destaca o uso do hipertexto, em relação à capacidade de promover a não linearidade no material didático, por conta das diversas articulações e caminhos que podem ser traçados, e evidencia a necessidade de se observar os aspectos micro e macro do material didático durante a sua produção. É preciso que os conteúdos ofertados sejam separados de maneira resumida e que atraia o estudante. O objetivo dessa forma de estruturação é estimular o cursista a aprofundar seus conhecimentos por outros meios.

O material didático deve ter relação teoria-prática/prática-teoria, autoavaliação, glossário, exemplificação sobre os conceitos transmitidos, resumos, animações e vídeo. Deve estabelecer relações da prática com a teoria, referenciado a realidade dos alunos à teoria estudada, e em algum momento também propor uma reflexão anterior sobre a temática a ser estudada, trazendo ao final de cada explicação ou capítulo estudado exercícios que permitam ao aluno superar que a teoria seria a algo não relacionado a prática.

Acerca do discurso, o autor aponta que este deve ter a percepção de que a linguagem é uma faculdade mental, e que, portanto, possui duas funções: a de comunicar e a de estruturar, para que então possa ser iniciado o estudo sobre o tema. Evidencia também que a complexidade da língua escrita é maior que a da oral e que o material didático ganha um destaque maior no processo de ensino-aprendizagem, pois evidencia a importância do desenvolvimento da escrita.

Santos e Silva (2009) propuseram como critérios para a elaboração de material didático online interativo a participação de uma equipe interdisciplinar, sendo que cada profissional seria responsável por uma etapa, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Critérios para a elaboração de material didático online interativo

Especialista	Atividades
Conteudista	Cria e dispõe conteúdos normalmente na forma de texto explicativo/dissertativo a partir do planejamento do curso, reunindo conteúdos e situações de aprendizagem.
Web-roteirista	Roteiriza os conteúdos e as situações de aprendizagem dispostos no texto do conteudista para a linguagem da web. Leva em conta os formatos variados do hipertexto, da mixagem e da multimídia.
Webdesigner	É o artista que dispõe o roteiro criado pelo web-roteirista no ambiente online de aprendizagem. Digitaliza esteticamente o web-roteiro em telas (templates).
Programador	Desenvolve ou customiza o ambiente online de aprendizagem. Cria programas e interfaces de conteúdo e de comunicação síncrona e assíncrona. Gerencia arquivos e banco de dados, bem como toda parte do processo que supõe programação de computadores.
Designer didático	Analisa as necessidades e interesses dos docentes, cursistas e da instituição. Arqueta o desenho do curso no ambiente online de aprendizagem. Avalia os processos de construção e de funcionamento do curso. É o mediador do trabalho de toda a equipe de especialistas.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E METODOLOGIA UTILIZADA

Há alguns anos o inglês era um privilégio para uma parcela da população que possuía boas condições financeiras para pagar o valor de mensalidade que os cursos ofereciam. Hoje é uma necessidade de todos, visto que é a língua dos negócios, dos estudos, das viagens, da comunicação com o mundo globalizado em que vivemos. Dominar a língua inglesa passou de apenas um diferencial no *curriculum vitae* para garantia de melhores oportunidades de emprego.

Atualmente, o mercado de trabalho almeja por profissionais que se moldem a seus padrões e que obedeçam às diretrizes gerenciais, dentro de projetos organizacionais antiquados, baseados em princípios de competitividade e hierarquias. As organizações acompanham essa tendência.

Entretanto, a renda média bruta domiciliar per capita do brasileiro é de R\$ 1.052, e a parcela média de um curso de idiomas ofertado atualmente é de R\$ 200,00, ou seja, um trabalhador com essa renda teria que desembolsar o montante de aproximadamente 20% do seu salário para se manter atualizado no mercado de trabalho (somente em relação a outro idioma, sem levar em consideração especializações necessárias em sua área profissional).

A tecnologia é pensada como um suporte ou uma moldura para diferentes modos de vida, isto posto, surge junto à democratização da internet a oportunidade de essa parcela da sociedade estudar outros idiomas gratuitamente por meio de aplicativos de cursos de idiomas que podem ser acessados por computadores, tablets e smartphones.

O uso que se fizer da internet poderá, portanto, conduzir a uma renovação da democracia participativa local ou mundial, sendo necessário um comprometimento dos cidadãos para que utilizem as tecnologias disponíveis com responsabilidade e de forma inclusiva.

O estudo foi realizado por meio da pesquisa de cinco aplicativos gratuitos de idiomas. A pesquisa e coleta de dados foram feitas por meio da aplicação de um questionário aos criadores dos aplicativos com o objetivo de identificar quais foram os critérios utilizados na elaboração dos materiais didáticos ofertados pelos cursos, bem como os profissionais envolvidos e as etapas de criação, a fim de identificar a qualidade desse material que chega ao usuário final.

Os nomes dos aplicativos não serão revelados por opção das empresas e estes serão representados pelas letras A, B, C, D e E.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentação e análise dos aplicativos

Para esta etapa, fiz o download e utilizei os cinco aplicativos gratuitos mais baixados tanto para o sistema operacional Android quanto IOS.

Utilizei cada aplicativo pelo mesmo período de tempo a fim de descrever as observações decorrentes do uso conforme segue.

Aplicativo A

É uma ótima ferramenta para iniciar a aprendizagem de novos idiomas. Uma das funções que mais chamam a atenção no serviço é a possibilidade de interagir com falantes nativos do idioma que queremos aprender, porém as melhores opções estão apenas na versão paga. Pode ser instalado em computadores, tablets ou smartphones e funciona sem conexão com a internet.

O primeiro passo é efetuar o registro. Para isso pode ser criada uma nova conta utilizando um endereço de e-mail e criando um nome de usuário ou então efetuar o registro por meio da mídia social Facebook. Feito o registro, basta selecionar a opção “Seleção de curso”. Entre os níveis disponíveis estão principiante, intermediário e curso para viagens.

Os diálogos disponibilizados são bem interessantes para aprimorar o entendimento da língua. Há também os exercícios de escrita e outros usuários, nativos da língua que você está aprendendo, que irão corrigir o seu exercício comentando possíveis erros.

O curso em inglês é voltado para principiantes e de nível intermediário, onde poderão exercitar a escrita interagindo com uma comunidade online de pessoas que usam o aplicativo.

A revisão de unidade apresenta vários exercícios para que o usuário possa treinar o conteúdo que foi estudado durante o nível selecionado. São exercícios de vários tipos, incluindo organizar uma frase, arrastar para o correspondente em português, entre outros. Nesta etapa, a correção é automática, não existe a participação de outros usuários.

Aplicativo B

Pode ser instalado em computadores, tablets ou smartphones e permite acesso a alguns tópicos sem se registrar no serviço, porém é recomendado que seja feito cadastro logo no início, para que se tenha acesso mais completo aos conteúdos.

Os diálogos disponibilizados também são interessantes e de fácil compreensão para aprimorar o entendimento da língua. Assim com o Aplicativo A, há também os exer-

cícios de escrita e revisão de unidade com exercícios para treinamento de tudo aquilo que foi estudado durante o nível selecionado. São exercícios de vários tipos, incluindo organizar uma frase, arrastar para o correspondente em português, entre outros.

Com vocabulário separado por níveis básico e avançado, esse aplicativo também avalia como está a pronúncia do aluno por meio do próprio gravador do celular, pontuando os acertos durante os exercícios, e funciona sem internet.

Aplicativo C

Oferece opções para o aprendizado de seis idiomas diferentes: inglês, português, alemão, francês, espanhol e italiano. Ao contrário de outros aplicativos e serviços, ele é completamente gratuito e oferece acesso a todos os níveis de ensino da língua.

Possui interface bem agradável e fácil de usar. Ele exhibe os primeiros passos, mostrando como funciona o aplicativo. Para iniciar o aprendizado de alguma língua é necessário fazer um cadastro rápido, podemos selecionar o registro por meio do Google ou do Facebook, ou então de um e-mail diferente, depois basta selecionar o idioma.

Existem diversas lições, entre elas de tradução do inglês para o português, do português para o inglês, escrever o que a locutora pronuncia, falar uma frase, entre outros. Para desbloquear o próximo nível é preciso completar o atual.

O aplicativo vai passando por várias categorias, e, sem mesmo perceber, o estudante está aprendendo pronomes, conjugação de verbos, tudo aquilo que parece ser chato, de maneira mais atraente. Possui vários elementos que transformam o aprendizado em um jogo, onde é possível adicionar amigos e então competir com eles, ganhando pontos conforme passa de nível e completa as lições, além de ganhar moedas para comprar alguns itens na loja do serviço.

Nesse aplicativo, o aluno aprende e treina vocabulário, tradução, pronúncia e criação de frases. Vai do nível básico ao avançado. Oferece todo o conteúdo gratuitamente e permite entrar em contato com outros usuários para tirar dúvidas e discutir lições, podendo ser acessado por meio de computadores, tablets ou smartphones e funciona sem internet.

Aplicativo D

Logo ao abrir o aplicativo percebe-se que ele não tem a melhor interface, em comparação com os aplicativos A, B e C, entretanto isso não deve ser problema se o objetivo for se concentrar em aprender um novo idioma.

Ao selecionar uma das opções de lição, o aplicativo irá informar que é necessário o download daquela sessão. A opção “Guia de conversação” não precisa de download,

mas logo ao acessar aparece a informação de que ali só estão disponíveis 30 lições de todas as 100 lições oferecidas e que você pode comprar o vocabulário. Se preferir, pode comprar apenas do idioma selecionado.

Feito isso, você escolhe uma das opções e começa a aprender, iniciando por pessoas, família, números, hora, data, entre outros, e conforme vai avançando serão exibidos outros tópicos, como negação, pronomes possessivos, entre vários outros.

O aplicativo é separado por temas, e em cada um o aluno aprende uma lista de palavras relacionadas. Também pode gravar a pronúncia e compará-la com a emitida pelo aplicativo e ainda testar seus conhecimentos.

Também possui a opção “Fazer o teste”, com diversos tipos de testes e jogos para que se coloque em prática o que foi visto durante o nível. O aplicativo é bem completo nesse aspecto. Existem cinco tipos diferentes de testes que podem ser selecionados, o primeiro deles é o “Escolha múltipla”, que funciona como uma prova, onde se marca a opção correta para as perguntas feitas. Existe também o “Ordem das palavras”, em que se arrastam as palavras na ordem correta para o campo indicado. O “Jogo das bolhas” exibe diversas expressões que se misturam entre o nível atual e os níveis que já passaram, e é preciso combinar a expressão em português com a forma correta da mesma expressão em inglês. E ainda o “Preencha no espaço em branco”, em que o objetivo é apenas completar a frase com a palavra que está faltando. São dadas várias opções. A última opção para os testes é “Número de 1 a 100”, em que são praticados a leitura e compreensão dos números. Também pode ser acessado por meio de computadores, tablets ou smartphones e funciona sem internet.

Aplicativo E

É um dos aplicativos mais interessantes para quem já tem algum conhecimento da língua inglesa. Com ele é possível ouvir expressões de diversas situações para repetir a pronúncia. O grande foco deste aplicativo é justamente aprimorar a pronúncia baseando-se em situações cotidianas.

Assim com o aplicativo A, possui opções para sessões básicas e sessões avançadas, e é gratuito somente na lição básica. Após esta etapa aparecerá uma notificação de compra para o pacote restante. O aplicativo é básico e tem o propósito de ajudar na pronúncia das palavras e permite que o aluno aprenda no seu ritmo, e também pode ser acessado por meio de computadores, tablets ou smartphones.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO – ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ONLINE INTERATIVO

O questionário busca conhecer as etapas de produção do material didático oferecido pelos aplicativos, bem como os profissionais envolvidos nesse processo de acordo com os critérios de Laaser (1997), Aretio (1994), Peters (2002), Moore e Kearsley (2007) e Cybis (2007). Foram formuladas questões divididas em uma pergunta de livre resposta e quatro blocos de perguntas, onde foi atribuído para cada uma um valor relativo ao grau de concordância expresso numa escala de 0 a 4, onde:

Concordo				
Não existe	Baixo	Médio	Alto	Totalmente
0	1	2	3	4

No primeiro bloco, o objetivo era identificar qual a linguagem utilizada no material por meio das perguntas:

- Linguagem clara e escrita num estilo pessoal?
- Utiliza locução direta?
- Tem tom pessoal ou estilo informal?
- Tem respostas recíprocas por meio de diálogo escrito?
- Traz à memória conhecimentos prévios que se relacionam com o objeto de estudo?
- Dirige a atenção para pontos importantes?

O segundo bloco de perguntas objetivava identificar aparência geral do material por meio das seguintes perguntas:

- Imagens apresentam o tema com base em diferentes planos?
- Mudança de estímulo visual, por exemplo, de um quadro a um esquema?
- Imagens com ricos suportes ambientais e humanos?
- Proporciona detalhes, a imagem ensina a observar?
- Faz uso de contrastes?

A finalidade do terceiro bloco era apontar critérios de qualidade que apoiam os diversos tipos de interfaces homem-computador/tablete/smartphone ao longo das perguntas:

- As mensagens são usadas para orientar, ajudar, avisar, alertar ou sinalizar um erro ao usuário?

- b) São adequadas para expressar noções abstratas, deduções lógicas, podendo ser complementadas por algum elemento gráfico (ícone ou figura)?
- c) Frases apresentadas em vocabulário simples, significativo e familiar?
- d) Formuladas de forma afirmativa e direta, na voz ativa, evitando pontuações desnecessárias?
- e) Apresenta argumentos segundo ordem lógica?
- f) Devem ser escritas em estilo cursivo (somente a inicial maiúscula)?
- g) Conteúdo contextual referindo-se ao contexto da tarefa que o usuário está realizando?
- h) Avisos e alertas têm uma apresentação diferenciada e única?

O propósito do quarto e último bloco de perguntas era detectar características quanto à estética do material no decurso de:

- a) Imagens que apresentam o tema com base em diferentes planos
- b) Mudança de estímulo visual, por exemplo, de um quadro a um esquema
- c) Imagens com ricos suportes ambientais e humanos
- d) Proporciona detalhes, a imagem ensina a observar
- e) Usa de contrastes

E por fim, a pergunta de livre resposta que continha sobre quais seriam as etapas de elaboração do material didático e quais os profissionais (professores, designers instrucionais, revisores ortográficos, diagramadores) envolvidos na produção.

De acordo com a soma das notas obtidas por meio das respostas, o material didático de cada aplicativo será classificado conforme com os critérios a seguir.

$100 \leq \sum \text{Notas} \leq 120 = \text{Ótimo}$

$80 \leq \sum \text{Notas} \leq 99 = \text{Bom}$

$60 \leq \sum \text{Notas} \leq 79 = \text{Regular}$

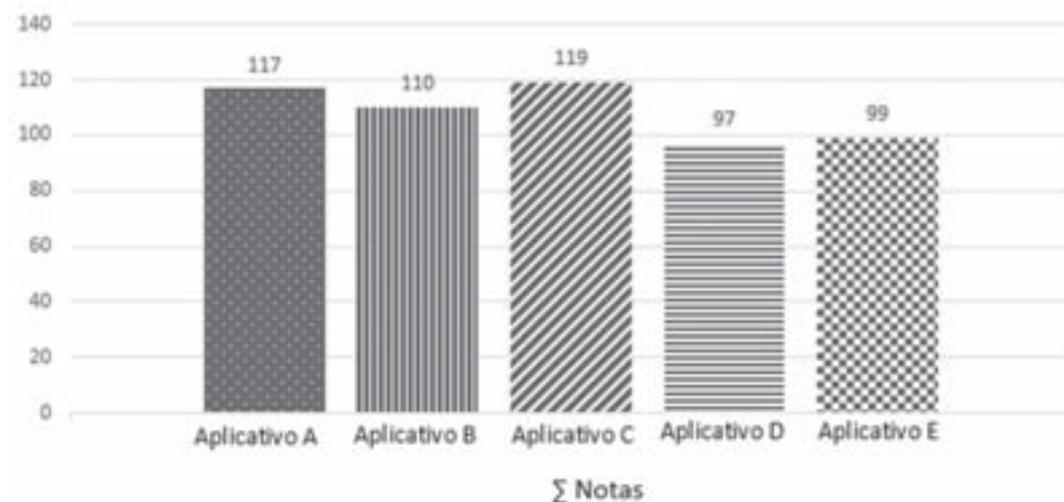
$60 > \sum \text{Notas} = \text{Material pouco favorável ao aprendizado}$

As respostas obtidas por meio da aplicação do questionário deram origem à Tabela 1. Tabela 1 – Somatório das notas referente a cada bloco de perguntas do questionário

	Aplicativo A	Aplicativo B	Aplicativo C	Aplicativo D	Aplicativo E
Bloco 1	29	27	29	25	26
Bloco 2	24	22	25	18	18
Bloco 3	40	39	40	36	37
Bloco 4	24	22	25	18	18

A partir do somatório das notas referentes aos quatro blocos de perguntas foi possível produzir o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Somatório das notas obtidas por meio das respostas dos questionários



Ao avaliar os resultados obtidos em relação às perguntas dos blocos 1, 2, 3 e 4, que investigam se os materiais didáticos dos aplicativos são elaborados de acordo com os critérios adotados pelos autores Laaser (1997), Aretio (1994), Peters (2002), Moore e Kearsley (2007) e Cybis (2007), observou-se que todos os aplicativos seguem pelo menos o mínimo necessário para que possam oferecer um bom aprendizado por meio do material disponibilizado.

Apesar de apresentarem a qualidade das interfaces de modo bem diferenciado, ambos conservam a preocupação em ofertar ao aluno os meios necessários para o aprendizado de forma mais prática e prazerosa da língua inglesa.

RESULTADO DA PERGUNTA DE LIVRE RESPOSTA

Aplicativo A

Fazem parte da estrutura de elaboração os seguintes profissionais: conteudista, web roteirista, web designer, programador e designer didático nesta ordem. Quando ocorre problema em alguma etapa que seja ocasionado pelo profissional anterior, o material retorna para ser revisado e, após o reparo, segue o fluxo inicial. E ainda como suporte a esses profissionais existem equipes financeiras, de marketing, engenheiros de produtos e de atendimento ao cliente para assuntos relacionados ao material disponível para estudo.

Aplicativo B

Possui um gerente de produtos e um gerente de material didático que coordenam a equipe de elaboração dos materiais. A elaboração segue regras conhecidas, mas não possui fluxo único, podendo passar por diversos profissionais, conforme a necessidade. Existe também uma equipe de apoio composta por profissionais de marketing, engenheiros e de atendimento ao cliente voltado para o material oferecido.

Aplicativo C

Dispõe de uma equipe de designers (composta por conteudistas, web roteiristas, web designers, programadores e designers didáticos), engenheiros, gerentes de produto e de qualidade, marketing e finanças. O material didático percorre um trajeto de modo que todos esses profissionais participem de forma a agregar algum tipo de valor ao produto final.

Aplicativo D

A elaboração do material é feita por professores e web designers, que participam do processo desde o início até a disponibilização do material em forma de lições para o usuário final.

Aplicativo E

O material de estudo é elaborado por professores nativos ou não na língua inglesa sem a participação de outro profissional.

Após essa elaboração, o material é enviado a uma equipe responsável por incluí-lo na plataforma de estudo, onde é feita a inclusão de figuras, sons etc. Posteriormente o material pronto retorna aos professores para avaliação final e liberação do conteúdo aos alunos.

CONCLUSÃO

De acordo com os 24 critérios de elaboração de material didático para EAD online interativo, os aplicativos A e C apresentaram aproximadamente 99% de adequação aos critérios determinados, além de possuírem interface fácil de manipular e interativa.

Ambos possuem profissionais capacitados para produzir os materiais que são oferecidos aos alunos.

Os aplicativos D e E, são os que menos se preocupam em relação à estética e a aparência geral das lições, entretanto este ponto não influencia negativamente no conteúdo

a ser aprendido pelos alunos, mas é de fácil percepção que existe maior envolvimento dos profissionais responsáveis pela elaboração do material didáticos nos cursos oferecidos pelos aplicativos A e C.

Conclui-se que dentre os cinco aplicativos analisados, A e C oferecem os melhores conteúdos tanto em relação ao material quanto em relação às mídias utilizadas, figuras, sons, hiperlinks, animações, hipertextos e praticidade de uso e acesso. Todavia, apenas o aplicativo C oferece o conteúdo de todas as lições gratuitamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARETIO, L. G. *Educacion a distancia hoy*. Madri: Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED), 1994.

ASSIS, E.; CRUZ, V. Material didático em EAD: a importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento. *Linhas Críticas*, Brasília, v.13, n.24, out. 2011.

BARBOSA, I. B. (2005). *Metodologia para produção de material impresso para EaD*. Curso: Formação de Professores para Educação a Distância, abril de 2005.

BELISÁRIO, A. O material didático na educação à distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. (org.). *Educação online*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CAPITÃO, Z.; LIMA, J. R. *E-learning e e-conteúdos*. Lisboa: Centro Atlântico, 2003.

CARDOSO, Z. S. et al. Perfil dos acadêmicos do Centro de Educação a Distância/CEAD-Unimontes e a preferência pelo Material Didático Impresso (MDI) quanto à disposição do texto e o entendimento da leitura. *Anais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*. São Carlos – SP, 2012.

DWEK, M. et al. Por uma formação crítica em engenharia. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA. Blumenau - SC, 2011.

FAMER ROCHA, C. M. As tecnologias, as subjetividades contemporâneas e o (hiper) controle. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, v.IX, n.2, jun. 2009.

FRANCO, I. M. Vídeo, teleconferência, videoconferência e áudio. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (orgs.). *Educação à distância: uma articulação entre teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2003.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GARCIA, T. B. *Tânia Braga Garcia (UFPR): materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento*. Entrevista concedida ao Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- MENDES, V. *O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior*. *Educ. rev.* [online]. 2010.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Distance education: a systems view*. Belmont, USA: Wadsworth Publish Company, 2007.
- MOREIRA, M. O processo de avaliação em cursos a distância. In: GIUSTA, A. da S.; FRANCO, I. M. (orgs). *Educação à distância: uma articulação entre teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2003.
- PICONEZ, S. C. B.; NAKASHIMA, R. H. R. Equipes de produção de materiais digitais de aprendizagem e os critérios de usabilidade técnica e pedagógica: um diálogo necessário. In: BARROS, D. M. V. et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa, 2011.
- Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/02/renda-per-capita-dos-brasileiros-aumenta-em-janeiro-em-salvador-recife-e-bh>>. Acesso em: 15 ago. 2015
- POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. *Linguagem – o entorno, o percurso*. Cuiabá: EDUFMT/NEAD, 2001. v.1.
- SANTAELLA, L. *Culturas em deslocamentos*. 2003. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/cultura_digital/cult_deslocamento_santaella.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015
- SANTOS, E.; SILVA, M. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2005.
- _____; _____. Desenho didático para educação online. *Em Aberto*, Brasília, v.22, jan. 2009.

SILVA, I. M. *Educação à distância: uma abordagem dialógica na construção de materiais didáticos impressos*. *Revista Didática Sistemica*, v.12, n.1, 2011.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1997.

UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EJA

Angélica Lino Pacheco Paiva

APRESENTAÇÃO

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

(Paulo Freire)

Ao refletir criticamente sobre a produção de materiais didáticos para jovens e adultos trabalhadores, logo nos vem à mente a proposta de um material dialógico, prático, centrado nas necessidades desse público tão diversificado. No entanto, o que presenciaremos, na grande maioria das vezes, ao adentrar uma sala de aula de EJA, são metodologias e materiais didáticos infantilizados ou nada criativos, que simplesmente reproduzem o que é ensinado no ensino regular sem ao menos considerar as particularidades do sujeito da educação de jovens e adultos.

E se por ventura fogem da realidade descrita, essas metodologias e materiais²⁹ se destacarão por serem de difícil aplicabilidade, ao exigirem dos professores uma prática com a qual eles mesmos não estão familiarizados. De uma hora para outra o docente é forçado a abandonar métodos tradicionais para dar lugar às experiências e saberes dos alunos, porém sem saber como fazê-lo.

Tal realidade acaba levando muitos educadores a recorrerem novamente às metodologias “ditas ultrapassadas”, com as quais possuem mais segurança e experiência – justamente por já estarem cristalizadas em suas práticas docentes –, e a desconfiarem das que, por se apresentarem revertidas de um viés ideológico, não demonstram credibilidade.

Consideramos que o conjunto de saberes, valores e significados construídos em torno de um objeto é que o faz tornar-se útil ao processo de ensino-aprendizagem,

²⁹ Aqui cabe destacar a variedade de materiais englobados na categoria de materiais didáticos, que poderão ir dos simples e mais comuns, como apostilas e livros didáticos, folhas impressas, ao mais modernos, como o quadro interativo, entre outros. Para POSSOLI e CURY (2009), por exemplo, “os tipos de materiais didáticos podem ser classificados em três categorias: impressos (como livros, apostilas e guias de estudo), audiovisuais (como transmissões radiofônicas e televisivas) e digitais (como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e recursos de informática e internet)”.

transformando-o em um material didático, e que esses saberes criam “regimes de verdade” dominantes, capazes de orientar nossa visão e pensamento sobre “como” ensinar. (FISCARELLI, 2007, p.2)

Ao entramos na esfera da alfabetização, o problema parece ainda mais urgente. Além de não haver variedade de materiais didáticos de alfabetização à disposição para turmas de EJA, os poucos que existem carregam consigo a “herança” da decoreba como metodologia central. É preciso soletrar e copiar dezenas de vezes as mesmas sílabas e frases do tipo “Ivo viu a uva do vovô, Tico é um macaco sapeca”, entre outras. Não estou aqui querendo descreditar a funcionalidade do BA, BE, BI, BO, BU, eu mesma fui alfabetizada por ele e arrisco-me a supor que você também. Funcional ele é, mas será o mais apropriado?

Quando falamos de alfabetização de jovens e adultos, estamos tratando de pessoas que, ao regressarem ou ingressarem nas escolas, trazem o sonho de apreender a leitura e escrita para realizar as tarefas mais simples do dia a dia, como escrever o próprio nome, pegar um ônibus ou tomar um remédio, mas que ao entrarem na escola se deparam com uma infinidade de famílias silábicas, símbolos e desenhos que não fazem o menor sentido. A confusão é tanta que muitos não acreditam que um dia serão capazes de decifrar tantos códigos e acabam abandonando novamente a escola, sobre o discurso de que “Isso não dá mais para mim, minha cabeça já está cansada demais”.

Nesse sentido, nunca será demais defender um material didático que atrele o processo de alfabetização a conscientização, permeando-o por discussões e diálogos que deem voz ao aluno da EJA.

Nunca será demais salientar que o material precisa ser visto como uma possível forma de ensinar, e não como uma receita de bolo. Lembremos que, mesmo seguindo a receita passo a passo, o bolo poderá não sair como o esperado.

E nunca será demais enfatizar que o material didático deverá se adaptar ao aluno, e não o contrário. Por tal razão, o educador que conhece esse sujeito deve participar do processo de produção desse material, e não somente as grandes editoras. Do que adianta um livro de layout formidável cujo conteúdo em nada modifica o sujeito que dele se apropria?

Se nossos alunos estão indo à escola para aprender a pegar o ônibus, é hora de fazer do ponto de ônibus nossa sala de aula, é hora de dar um olhar prático ao processo de alfabetização. Afinal, já passou o momento de dar um novo sentido às aulas de EJA, e esse novo sentido começa ressignificando os materiais didáticos utilizados nesse espaço. E para enfatizar tal defesa, recorrerei a uma frase clichê, mas cuja essência é a mais pura verdade: “alfabetizar é muito mais do que repetir fonemas, é pensar e discutir problemas”.

A característica principal da educação libertadora encontra-se em sua essência: problematizadora, isto é, não deve trazer certezas ou verdades acabadas e muito menos suscitar segurança, mas procurar levantar problemas e provocar conflitos transformadores. (AZEVEDO, 2010, p.3)

Nesse sentido, inserir nossos alunos num processo contínuo de descobertas, diálogos e informações se faz condição indispensável para uma educação humana. E uma educação desse tipo tem início à medida que nossos alunos possuem acesso a um material didático que lhes reconhece enquanto cidadãos de direitos, que não são mais crianças é que, portanto, precisam ser pensados enquanto sujeitos que possuem suas particularidades.

Traçar políticas de direito com os sujeitos a quem são devidas essas políticas tem sido o desafio maior de gestores e de forças organizadas da sociedade, o que significa levar em conta saberes cotidianos, prévios, quase sempre ignorados pelos espaços escolares institucionalizados, que encobrem experiências sociais, históricas, culturais, de classe, de sociedade, de professores e de alunos, evitando trançar histórias e trançar com elas saberes, conhecimentos, produzidos nessa vida cotidiana, formando redes que passam a emergir na realidade da escola como emergem na realidade da vida. (PAIVA, 2011, p.15)

Enquanto educadores comprometidos com uma educação popular de qualidade, devemos nos adaptar e renovar constantemente diante das necessidades dos alunos, em vez de deixá-los se adaptarem às nossas ou as de quem quer que seja.

[...] sobre as propostas dos programas governamentais para a modalidade de ensino EJA percebemos que existem muitas políticas que colaboram com as necessidades dos alunos do EJA, todavia não é evidenciada a prática dessas políticas dentro dos conteúdos programáticos dos livros didáticos.

[...] tratando da realidade de ensino do EJA o que se vê são desvalorizações do modo como é conduzido o EJA e a forma como se tenta adequar sua realidade aos parâmetros curriculares que já estão postos em todo o país. Portanto é necessário romper com tais paradigmas e reconhecer que o EJA tem peculiaridades importantes e que devem ser respeitadas.

Compreendemos que o Livro Didático do EJA deve apresentar conteúdos próximos dos sujeitos. Ou seja, deve apresentar um sentido para o educando quanto ao conteúdo que será ministrado. Para isso se faz necessária flexibilidade quanto a faixa etária e ano de ensino. (GOMES et al., 2014, p.10)

Nesse sentido, as respostas dos alunos ao material didático que utilizamos em sala é o retorno que precisamos para repensar todo processo de aprendizagem e propor algo que verdadeiramente os atenda.

EJA E FILOSOFIA: ESTABELECENDO UM NOVO OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

(Paulo Freire)

O material didático deve ser um facilitador, um ilustrador das palavras do professor e dos alunos. Nesse sentido, reconhecer o sujeito da EJA em sua particularidade faz todo o sentido, é preciso enxergá-lo como cidadão que tem efetivado no material didático de boa qualidade seu direito à educação.

Da recuperação de tempo perdido chega-se à concepção de direito, englobando o saber ler e escrever como condição de busca de igualdade, às concepções de promoção de cidadania, pela tomada de consciência de direitos de várias sortes. (PAIVA, 2006, p.4)

E é nesse cenário que proponho um olhar filosófico sobre a produção de material didático para jovens e adultos, especialmente os das classes de alfabetização, pois defendo que a introdução de temáticas filosóficas como norteadoras de discussões em turmas de EJA pode não só dar sentido ao que será ensinado como introduzir uma área do conhecimento obrigatória somente no Ensino Médio já nas turmas de alfabetização, a saber: a Filosofia. Uma disciplina que, em minha opinião, deveria nortear toda a aprendizagem.

Seu caráter crítico, dialógico e reflexivo é o fundamento de uma educação que se compromete em colocar na prática o que defende no plano do discurso legal: uma educação humanizadora, feita pelo homem para o homem e com o homem.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. [...] Por isso mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a

situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais alienado e alienante. (FREIRE, 2011, p.120)

Se o processo de alfabetização é uma prática com compromisso social, não pode se dar em meio a um vazio de significados. Muitas editoras, ao produzirem livros didáticos para EJA, readaptam os conteúdos de um livro produzido para o ensino regular em um layout mais atrativo e “aparentemente” contextualizado. Mudam-se as gravuras, os textos, mas a essência continua a mesma: um material voltado à realidade infantil.

Nesse cenário, o estudante da EJA é generalizado como sendo “aquele que ficou fora da escola e, conseqüentemente, do mundo”, suas experiências são apagadas, os saberes adquiridos no cotidiano dão lugar a um conteúdo fechado, em que o conhecimento advindo da Língua Portuguesa e da Matemática apresentam-se como os únicos de possível compreensão e utilidade, não dando espaço para o diálogo com as outras áreas do conhecimento.

O que dizer então da Filosofia? Sua introdução nas classes de alfabetização não entra nem em pauta, pois é vista como complexa demais até para os alunos do segundo grau, quem dirá para a alfabetização. Impensável!

Filosofia é para ser ensinada na academia, admitindo-se sua iniciação no Ensino Médio. Esse é o discurso em voga até mesmo no plano legal, e quando dela se fala nos outros segmentos da educação, é preciso “mascarar” a informação, sobre pena de sofrer crítica dos mais conservadores, tanto que ao analisarmos os cadernos de EJA (2006) disponíveis no site do MEC para o Ensino Fundamental, o Mito de Sísifo, que faz parte do caderno Tempo Livre e Trabalho para tratar a temática “O que é mito?”, é apresentado como sendo um tema da História. O mesmo acontece quando o caderno aborda a temática “Tempo livre – ócio criativo?”.

Apesar de o caderno representar um avanço no sentido de introduzir temáticas filosóficas no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos do Ensino Fundamental, é notória sua subordinação ao intitulado currículo mínimo, que não prevê que se ensine Filosofia, deixando claro que é Filosofia, a esse público. Por tal razão, essas temáticas são agrupadas como sendo de História, disciplina que faz parte do currículo do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Perdeu-se, entretanto, a oportunidade de valer-se da Filosofia de forma mais significativa durante a utilização desses cadernos, ambientando os alunos sobre sua existência e importância. Anulou-se a oportunidade de proporcionar a esses jovens e adultos o diálogo com grandes pensadores da Filosofia, como Karl Marx, que problematizou a questão do trabalho, e Theodor Adorno, que tem como uma das temáticas centrais de seus estudos a questão do tempo livre.³⁰

30 Em anexo segue a proposta de atividade desenvolvida pelo caderno citado nesse estudo.

É por isso que todo e qualquer material didático não pode ser tomado como roteiro a ser seguido pelo professor sob pena de apagar fontes de conhecimento que outros podem não julgar importantes. O material didático é um instrumento facilitador, que direciona os caminhos da aprendizagem; jamais será seu único norteador.

A LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...] (BRASIL, 1996, p.3).

Com base no artigo 4º, não é difícil compreender a responsabilidade do Estado para com os alunos das escolas públicas do Brasil, levando em consideração que o livro didático constitui material necessário para o processo ensino-aprendizagem. Porém, o livro não deve ser considerado como única fonte de conhecimento disponível para o educando, mesmo sendo utilizado didática e corretamente em sala de aula, pois o professor deve ter consciência da necessidade de um trabalho diversificado e, para tanto, é preciso buscar, em outras fontes, informações ou conteúdos que venham a complementar e enriquecer o livro didático. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p.339)

Para valorizar a existência humana, é preciso transformar homens em sujeitos de direito, e nesse sentido o material didático se constitui em um de seus direitos. Dessa forma, devemos entendê-lo como um elemento fundamental da atuação político-pedagógica e saber que por detrás de suas páginas estão em disputa diferentes propostas e concepções sobre EJA, cabendo ao educador acatá-las ou defender a sua, a qualquer preço.

A educação escolar se caracteriza pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Surge, assim, a importância do livro didático como instrumento de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam. (idem, ibidem, p. 339)

Tendo em vista que o objetivo do material didático é justamente tornar o processo de aprendizagem mais concreto, dar vida às palavras do professor, por assim dizer, a maneira como esse educador recebe e se vale desse material em sua prática docente interessa, e mui-

to, em uma análise precisa de como os materiais didáticos estão sendo utilizados em sala de aula. Melhor dizendo, se são concebidos como meio ou como fim da aprendizagem.

Se visto como meio, ele será concebido como um elemento organizador do conteúdo, um facilitador da aprendizagem, um dinamizador da aula, dentre outros atributos. Já enquanto fim ele passa a ser o centro do conhecimento, o instrumento da verdade. Nesse panorama, o professor perde sua autonomia sobre o processo de ensino-aprendizagem, deixando ele próprio de ser um material didático, enquanto facilitador e mediador da aprendizagem, e passa a ser um mediador na compreensão do material utilizado.

Por isso minha insistência na instauração de um novo olhar sobre a produção e utilização de materiais didáticos, aqui em especial para a EJA, enfatizando que esse olhar precisa partir da Filosofia. Obviamente outras áreas do conhecimento têm muito a contribuir nessa missão, porém a Filosofia em particular pode fortalecer o viés dialógico, reflexivo e crítico que esse tipo de material precisa resgatar. Negando o processo dialógico, que de certa forma já lhe é inerente por ser um discurso, o material didático instaura-se como prática cristalizada fechada para o homem e para o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, ao invés de auxiliar, acaba comprometendo a autonomia docente e discente, justamente o que Paulo Freire nos propõe evitar.

[...] Paulo Freire, partindo de um simples método de alfabetização de adultos, apresenta um ideal filosófico a ser seguido, refletido, questionado e buscado: o diálogo é capaz de criar vínculos de libertação e possibilitar o acesso a uma consciência clara e objetiva no tocante à realidade. (AZEVEDO, 2010, p.2)

Nesse ponto, arrisco-me até a supor que, simbolicamente, o material didático, quando fechado à criticidade, estará a servido da docilidade, vigiando e controlando a aprendizagem, uma tecnologia do poder, por assim dizer, ao pegarmos a concepção de Foucault emprestada, ou seja, a funcionalidade do saber a serviço do poder.

Em momentos atuais não são raros os materiais didáticos produzidos para moldar a prática docente e discente visando à eficácia em provas que garantem bonificação aos estabelecimentos escolares ou ingresso nas mais renomadas universidades.

Raros também não serão os casos de notas baixas pelo fato de a resposta dada em uma prova não corresponder exatamente ao que estava escrito no livro – ou seja, punição exercida sobre o indivíduo para corrigir uma conduta errada: a de não dar sua resposta com base na resposta do autor do livro.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedi-

mentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1993, p.131). É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de ser o poderio, em vez de impor a sua marca aos seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. (idem, 2002, p.156)

Por tal razão, um olhar filosófico sobre a elaboração desses materiais se faz tão urgente na tentativa de bloquear a perpetuação de padronizações de materiais didáticos que em nada colaboram à criticidade do aluno; pelo contrário, o moldam numa perspectiva puramente dócil e behaviorista.

O intuito desse ensaio é justamente mostrar ao professor de EJA que ele pode e deverá ser, com seus alunos, autor e coautor dos materiais didáticos que utiliza em sala sempre que os que estiverem à disposição não atenderem ou representarem a turma em suas especificidades.

Dialogar com o material didático utilizado é uma maneira de questionar os conhecimentos colocados, propondo e contrapondo informações por meio da troca, num questionar constante dos conceitos que lhe são apresentados como naturalizados.

E é por pensar assim que tentarei propor um material didático para alfabetização em EJA que traz a perspectiva filosófica como norteadora do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Frases do tipo “mamãe é bonita” não fazem parte do contexto desses alunos. Revê-las, propondo novas formas de significar a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, é o que pretendo. E nessa perspectiva, trabalhar com conceitos filosóficos como temas geradores parece ser um bom caminho.

ALFABETIZAR A PARTIR DO CONCEITO DE FELICIDADE: UM SENTIDO MAIS HUMANO AO ATO DE APRENDER A LER E ESCREVER

Se eu pudesse viver novamente a minha vida, na próxima trataria de cometer mais erros. Não tentaria ser tão perfeito, relaxaria mais. Seria mais tolo ainda do que tenho sido; na verdade, bem poucas pessoas levariam a sério. Seria menos higiênico. Correria mais riscos, viajaria mais, contemplaria mais entardeceres, subiria mais montanhas, nadaria mais rios. Iria a mais lugares onde nunca fui, tomaria mais sorvete e menos lentilha, teria mais problemas reais e menos imaginários.
(Nadine Stair)

Ao tratar de alfabetização, várias são as questões que nos inquietam: é possível alfabetizar letrando? Qual método devo utilizar? Como fazer para que meu aluno

compreenda o que está lendo? Dentre outros questionamentos que nos atravessam enquanto educadores comprometidos com a aprendizagem de nossos alunos. Se as interrogações já são inúmeras em se tratando de alfabetização de crianças, onde podemos nos valer de diversos recursos, como jogos e brincadeiras para ludificar o ensino, imaginemos quando o desafio nos parece ainda maior: alfabetizar jovens, adultos e idosos. Tenho que concordar, essa tarefa não é nada fácil. E dependendo do método e concepção de alfabetização que adotarmos, será ainda mais difícil.

Concepções de alfabetização são desafios, ainda, a enfrentar, pela forma como educadores se formaram, crendo que, porque ensinam, os sujeitos aprendem. Quando estes não aprendem, a “culpa” é atribuída aos próprios sujeitos, não cabendo responsabilidade aos professores. Saberes e conhecimentos produzidos fora da escola têm pouca chance de serem considerados, sistematicamente negados em situação de aprendizado da leitura e da escrita. (PAIVA, 2006, p.4)

Talvez essa seja a razão pela qual muitos educadores acabam recorrendo a métodos tradicionais e reproduzindo a metodologia e os materiais didáticos que adotam com as crianças para alfabetizar jovens e adultos: desenhos, corte e colagem, repetição e cópia de sílabas em cadernos de caligrafia, tabelas com famílias silábicas para decorar, entre outros. Mas será possível alfabetizar esse público valendo-se desse tipo de material didático?

Possível é, mas presumo não ser o mais significativo e apropriado, pois, se temos a opção de tornar a passagem desses jovens e adultos pela escola algo prazeroso e ao mesmo tempo carregado de sentidos, por que não fazê-lo?

É nesse sentido que venho tentando ressignificar o processo de alfabetização nas turmas de jovens e adultos, partindo, para tanto, de uma perspectiva que traz como tema gerador e norteador da aprendizagem o conceito filosófico da FELICIDADE, conceito esse inerente ao homem, pois desde Aristóteles a felicidade tem sido concebida como o bem maior ao qual todos buscam.

A ideia é ofertar aos alunos da EJA de uma escola municipal de Angra dos Reis, uma experiência de alfabetização embasada em uma perspectiva filosófica e por consequência dialógica e reflexiva.

Como informado antes, o intuito é partir da felicidade enquanto conceito, e não apenas palavra, para propor experiências filosóficas que atribuam novos sentidos ao momento de aprendizado.

O diálogo com esses alunos permitiu-me perceber que muitos estão ali para aprender a escrever o próprio nome e a realizar tarefas fáceis do dia a dia, enquanto

outros mantêm-se matriculados em razão dos benefícios advindos da matrícula e presença regular nas aulas. Razões à parte, o fato é que todos os presentes em aula vivenciam práticas de alfabetização que ao menos deveriam fortalecer seu vínculo com a aprendizagem.

Nesse sentido, procurou-se observar como vem se dando o processo de alfabetização desses alunos, dando destaque à existência ou não de práticas contextualizadas e dialógicas de ensino, e principalmente os materiais didáticos utilizados em aula, de maneira a descobrir o quanto estes despertam ou não a motivação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Outro ponto que se procurou observar foi o lugar das práticas e atitudes filosóficas nessa experiência de alfabetização, ou seja, se nesse espaço de aprendizagem ocorreram ao menos uma vez atividades reflexivas e críticas que levassem os alunos a pensarem sobre si ou sobre o mundo.

A pesquisa ainda está em andamento, mas até a presente data o contato com os alunos da EJA de angra vem revelando um processo de alfabetização linear, pouco diálogo e contextualização, realidade que parece ser uma constância nas turmas de alfabetização de EJA e que de certa forma vem justificando propostas como a apresentada neste ensaio, que procuram repensar o processo de alfabetização nas turmas de jovens e adultos, nesse caso em especial valendo-se do aporte filosófico.

Diante da realidade apresentada, esta pesquisa tentará descobrir se é possível alfabetizar por meio de conceitos filosóficos e ao mesmo tempo confeccionar um material didático que auxilie o docente a propor atividades mais reflexivas e significativas aos alunos em fase de alfabetização.

Nessa perspectiva, o desafio que se coloca é permear por um viés filosófico as atividades sugeridas, experiência que já vem sendo realizada com crianças, haja vista os inúmeros estudos sobre Filosofia para crianças, mas que se apresenta de caráter inédito com adultos.

Pretende-se, assim, a partir de oficinas com a temática proposta nesse ensaio, a felicidade, elaborar um caderno para o docente com sugestões de atividades a serem desenvolvidas em forma de oficinas filosóficas que nortearão o processo de alfabetização.

A ideia é criar uma espécie de cartilha que auxiliará o educador que decidir embarcar na difícil, mas compensadora, tarefa de alfabetizar por meio de conceitos filosóficos, sugerindo atividades, exercícios e momentos de reflexão, cujo intuito maior será enriquecer o processo de alfabetização.

Diferentemente das cartilhas mecanicistas de outrora, mas que ainda são muito utilizadas, o caderno que se pretende elaborar terá a reflexão e o diálogo como norteadores, de maneira a permear o processo de alfabetização de sentidos, contextualização

e troca, e ainda oferecer momentos de experiências filosóficas, às quais muitos, pela avançada idade ou mesmo pela falta de pretensão em chegar ao Ensino Médio, não terão acesso durante a vida.

Num resgate ao método socrático de conhecer a ti mesmo, o intuito desse material não é introduzir conteúdos filosóficos destinados ao Ensino Médio na alfabetização, mas sim valer-se da essência desse conhecimento, berço da humanidade, para despertar nesses alunos a vontade de aprender e descobrir coisas novas sobre si, sobre a vida e sobre o mundo, ou seja, despertar neles um movimento perene de cultivo ao conhecimento e de contemplação ao bem, ao belo e à verdade. Se essa experiência dará certo? Só descobriremos tentando. Mas numa coisa é preciso acreditar: mal algum há de fazer.

Assim, as propostas de trabalho tentarão ir ao encontro do que entendemos por uma educação reflexiva e, portanto, aberta a modificações e reformulações, de maneira a atender, da melhor forma possível, o público-alvo ao qual se destina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui desencadeadas estão muito longe de terminar. Muito ainda há que ser discutido, proposto e realizado no que diz respeito à produção de materiais didáticos voltados à EJA. Apesar de a resolução 51/2009 ter representado um avanço ao tratar sobre o Plano Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos 2013/2014, é preciso reconhecer que ainda há muito o que fazer, haja vista que o que vem sendo presenciado e produzido nas e para as aulas dessa modalidade está muito aquém da realidade do aluno da EJA.

Esse panorama nos traz a convicção de que escutar os docentes no processo de produção desses materiais e pensar o sujeito que usufruirá do material didático são pontos fundamentais para uma reflexão saudável sobre a proposta e confecção de novos materiais. Caso contrário, quando existirem nas salas de aula da EJA, esses materiais não sairão do armário por não serem condizentes com o público e a realidade à qual se destinam, isso quando existirem, já que são raras as turmas dessa modalidade que possuem materiais didáticos a sua disposição.

Sendo assim, é preciso propor novos rumos, olhares e formas de se trabalhar com EJA, de maneira a retomar muitas das perspectivas de Freire que, atreladas ao espírito filosófico, darão sentido ao que se propõe ensinar.

Os materiais didáticos pensados para a modalidade aqui discutida devem estar abertos ao diálogo com as experiências e saberes trazidos pelos alunos. Precisam ressignificar vivências, atribuir sentidos ao que é aprendido e, principalmente, considerar, isto é, pôr em evidência o sujeito ao qual se destina.

Portanto, esse texto não se pretende acabado, mas em construção. Para alguns, ele propõe algo impraticável ao aproximar duas temáticas que se constituíram distintamente: alfabetização e Filosofia. Para outros, é inovador, mas ao mesmo tempo desafiador. Nesse sentido, nossas convicções, ou seja, o lugar de onde falamos, poderão despertar a dúvida sobre a possibilidade de um analfabeto filosofar. Convicções à parte, defenderei a segunda opinião, pois uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida, como nos diria Sócrates, e em se tratando de EJA, o desafio deve-se colocar a cada instante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. A. de. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. *Akrópolis*, Umuarama, v.18, n.1, p.37-47, jan.-mar. 2010.

FISCARELLI, R. B. de O. *Material didático e prática docente*. v.2, n.1, 2007. Disponível em: <>. Acesso em: 19 ago. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23ª reimpressão. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993, p.131.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.156.

GOMES, P. M. et al. *Análise do livro didático da EJA*. AINPGP. Santa Maria-RS. 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_23_05_2014_15_17_12_idinscrito_160_ebfc9326824e5ca60bd56c09658f3f93.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

POSSOLI, G. E.; CURY, P. Q. Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para Educação a Distância no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Curitiba. *Anais*. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/2558_1546.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

PAIVA, J. *Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos*. In: 29ª. Reunião Anual da ANPED, 2006. Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPEd Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPED, 2006, p.1-17.

_____. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. *Debates em Educação Científica e Tecnológica*, ISSN 2179-6955, v.1, n.1, p.14-23, 2011.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.3, p.338-47, set.-dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Aluno/Downloads/328-1185-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZADO ONLINE

Erivelton Rangel Izaias

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias para as diversas finalidades didáticas tem trazido, sem dúvidas, um exponencial ganho de tempo, entre outros recursos, para a educação em todo o mundo, inclusive no Brasil, onde sua extensão continental acaba trazendo problemas de deslocamentos para muitos que buscam se instruir nas variadas áreas de ensino. Os grandes centros comportam e concentram a maioria dos cursos e especialistas nas mais variadas áreas, e isso sem dúvida causa um problema quando pensamos no país como um todo, que, ainda que em crescimento, está longe de abandonar sua vocação rural. O aluno deslocado dos grandes centros necessitando de instrução verá na educação à distância e online ainda um meio possível, e às vezes único, para suas realizações pedagógicas.

Neste sentido, o uso da internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é fundamental para rompermos as barreiras que ainda impedem o nosso país de ser bem colocado no *ranking* de ampla escolaridade e distribuição de informação, como a Coreia, a Suíça, entre outros países de boa reputação na matéria. A autora Andrea Filatro atribui às TICs o grande papel de ajudar nas transformações socioeconômicas, políticas e culturais das duas últimas décadas.

E todas essas mudanças, segundo Andrea, colocam em xeque os currículos tradicionalmente elaborados e as prioridades educacionais tão aclamadas pelas pedagogias. Para a autora Andrea, as consequências inevitáveis são as novas formas de ensino que surgiram com o uso delas (TICs), reformulando os estilos da andrologia e da pedagogia sobre o como ensinar, e a questão das institucionalização do ensino passa a ser mais debatida. A autora defenderá que é necessário uma nova lógica de ensino (apud LITTO, 1997; KENSI,1998).

O CONCEITO DE APRENDIZAGEM

É inevitável o crescimento tecnológico e a sua influência no modo de vida humano, porém temos que retornar aos conceitos de ensino e aprendizado, que serão pilares para um debate e uma possível modificação de comportamento diante das crescentes transformações e inovações. Aristóteles tem sido muito retomado nas mais diversas correntes de pensamento, pois a lógica e pensamento analítico têm origens em suas

obras. Porém os trabalhos relacionados aos seres vivos possuem um amplo escopo de conhecimento, que devem ser levado em consideração devido ao pensador ter sido um ávido investigador da natureza, principalmente dos que possuem alma. Em sua obra *De anima*, Aristóteles se dedica à investigação da alma e, segundo ele, é um assunto de extrema beleza e relevância, por trazer indícios de ela participar dos princípios dos seres que potencialmente possuem vida.

Mesmo sem um aprofundamento, vemos que de certa forma a alma não era vista como um ente propriamente dito, mas como um possível princípio que está nos seres que possuem autonomia de movimento e organização funcional (orgânicos). Depois de uma longa pesquisa e diferenciação do que seja alma, Aristóteles a definira como uma *forma* que participa da matéria, propiciando as condições de nutrição, percepção, imaginação e intelecto.

Nas questões relacionadas à alma e ao intelecto, Aristóteles fará uma crítica aos defensores dos que dizem se tratar da mesma coisa, pois, segundo ele, isso talvez fosse falso, pois não é todo vivente que demonstra possuir intelecto, por ser este difícil de definir até mesmo entre os humanos. Consequentemente, o conceito de *aprendizagem* em Aristóteles está inteiramente relacionado ao fato de que o ser que é capaz de aprender só o faz por possuir na alma essa disposição natural. Daí podemos concluir sem maiores problemas que a capacidade de aprender está naturalmente atribuída ao gênero humano biológico.

Outra relação que Aristóteles faz com aprendizado é que ele se trata de um movimento de mudança de um estado ao outro próximo. Veremos neste trecho do *De anima*:

Por um lado, há aquele que conhece no sentido em que diríamos ser o homem conhecedor, por estar entre os que conhecem e possuem conhecimento; e há, em outro sentido, aquele que dizemos ser conhecedor por já saber a gramática (e cada um deles é em potência, mas não da mesma maneira: o primeiro, porque é de tal gênero e matéria, o outro, porque, se quiser, pode inquirir, nada externo o impedindo). E há, por fim, aquele que está inquirindo e em atualidade, conhecendo em sentido próprio, este “A” determinado. Os dois primeiros são conhecedores em potência: um, ter se alterado por via a aprendizagem e por passar várias vezes de uma das disposições contrárias a outra; o outro, de outro modo por passar do ter percepção sensível ou gramática sem exercitá-lo ao estar em exercício. (ARISTÓTELES, 2012, p.84)

Podemos verificar por esse fragmento que o adquirir conhecimento ou o aprender feito de várias formas está relacionado pelo menos de forma fenomenológica a um movimento que passasse da ignorância ao movimento seguinte e contrário, que é do de

possuidor de tal conhecimento. Se pudermos fazer uma analogia com os pensadores da mente, seria como uma mudança dos estados mentais, temos aí que o aprender fundamentalmente nos traz certa transformação de ser ou de modo ser.

Uma vez esclarecido, o conceito de aprendizagem e, analogicamente, o de possibilidade de ensino, temos que estabelecer os verdadeiros limites e influências que as tecnologias podem exercer sobre os processos educacionais. Em um primeiro momento temos que dispensar o ensino depositório de informação para uma pessoa, ou máquina, pois se o aprender envolve mudança de estado ou alteração para modo contrário ou mais aperfeiçoado, não deverá ser entendido como uma mera transmissão de dados de um ponto ao outro.

AS REDES *VERSUS* TECNOLOGIAS

As redes de transmissão e criação de conhecimento ainda constituem uma matéria preponderante nos modelos pedagógicos, pois a relação alunos, professores e comunidade dificilmente será desfeita ou enfraquecida quando o propósito é o aprendizado. O verdadeiro motivo do aprendizado é a relação entres seres humanos e destes com o mundo. As implementações de tecnologia facilitam, mas não mudam, essa relação, constitutiva de nossa natureza coletiva. Vale ressaltar que as redes sempre existiram e sempre existirão na existência humana, e a elas são atribuídas as verdadeiras capacidades de elevar o conhecimento ou modificá-lo.

As tecnologias mudam porque as relações também mudam, e não o contrário. Dessa forma, todo debate sobre as formas de educação e aprendizado pode ser conduzido de forma autônoma. Por mais que modifiquem as tecnologias envolvidas no processo, a finalidade do ensino não se modificará, sempre terá o propósito de modificação do ente humano.

O DESIGN INSTRUCIONAL

O design instrucional é um modelo estruturado de modo a garantir uma estética funcional que, segundo alguns autores, pode ser utilizada na elaboração dos materiais didáticos interativos na educação online, por trazer os processos pedagógicos para as novas realidades virtuais, fomentadas pelo crescente uso de tecnologias de informação. O design instrucional é utilizado com o propósito de formatação, que, por mais flexível que pareça, tentará homogeneizar os processos educativos, oferecendo uma ferramenta mais operacional, nas transmissões de educação online.

Dentro do debate sobre o uso das tecnologias, é proposto o design instrucional como alternativa que faça uma boa adoção entre a substituição dos envolvidos na

instituição, sobretudo o professor presente. O design instrucional fará com que tenhamos uma organização metodológica na instrução e na elaboração dos materiais didáticos que terão o propósito de cumprir a tarefa educacional; no caso da educação à distância, uma estrutura que sem dúvida trará uma formalização dos modelos de ensino à distância. Porém despreza a condição de diferença dos modos variados de se aprender. Tais modelos são baseados nas estruturas da gestão de informação e de pessoas típicas das áreas administrativas de empresas, porém não fazem o menor sentido quando o que está em jogo é garantir o aprendizado.

No texto da escritora Andrea Filatro é apresentada a relevância do design instrucional: “[...] como uma alternativa possível para responder à necessidade de iniciativas educacionais estruturadas que se beneficiem das metodologias, modelos e sistema de planejamento [...]”.

Parece clara busca pela fermentação de mudança e adaptação de um modelo mais operacional e moderno, porém não sana a questão relativa aos ganhos pedagógicos envolvidos, sobretudo tentando adaptar a atividade à ferramenta, e não ao inverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que não seja evidente, o retorno às verdadeiras bases do conceito de aprender no âmbito humano o distancia muito da mera transmissão informacional proporcionada pelas novas tecnologias virtuais, pois adquirir conhecimento é diferente de obter informação. Por mais impactante que sejam a transmissão a rapidez e a distribuição dos dados para a educação à distância, ela ainda não substitui as relações humanas de trocas de experiências e saberes.

O design instrucional, por mais promissor que seja em termos de operabilidade, ainda deixa dúvidas sobre se sua rapidez e homogeneização podem de fato garantir uma educação ou aprendizado propriamente ditos, pois sua estrutura baseada nos modelos de transmissão de informação administrativa e de empresas parece fugir e não levar em conta a diferença implicada nos processos pedagógicos, pois oferecer uma alternativa ligada a outra área menospreza a área educacional, que, sem dúvida, possui outras necessidades peculiares, como abordado anteriormente. Parece, ainda, que tal modelo negligencia a diferença entre informação e conhecimento, pois enquanto a informação tem seu objetivo de transmissão de dados, o conhecimento possui outras implicações ontológicas na atividade humana.

Como anteriormente visto em Aristóteles, conhecer ou aprender é mais do que perceber dados. É modificar-se de um estado ao outro. Dessa forma, não é o educar que deve se adaptar às suas ferramentas. Isso seria absurdo. Mas as tecnologias instru-

mentais devem facilitar os processos educativos, facilitando o contato, e não ditando modelos pré-formatados para sua execução.

Facilitar nossa vida parece ser o único propósito dessas tecnologias, porém a busca de um sentido em nossas atividades, modificação e reformulação, como no do aperfeiçoamento educacional, ainda terá que ser feito por mentes humanas, pois somente no humano estão as respostas para sua mudança efetiva enquanto ser que possui movimento próprio. São, sem dúvidas, questões de difícil debate ou solução, que carecem de muitas outras áreas do conhecimento, mas não devemos perder de vista a nossa verdadeira condição de seres vivos, e possibilidades enquanto tal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *De anima*. 2.ed. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. *Metafísica*: volume II. 4.ed. Tradução de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2014.

JAEGER, W. *Paideia*: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FILATRO, A. *Planejamento, design, implementação e avaliação de programas educação online*. Palestra, 2007. (Curso).

MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia*: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MORAES, F. J. D. de. *Do admirar-se ao admirar*: o problema do *vovç* em Aristóteles. Rio de Janeiro, 2006, 221p. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGF, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SISKO, J. Aristotle's nous and the modern mind. In: *Proceedings of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy*, [s. l.]. v.XVI, 2000, p.177-98.

A EXPERIÊNCIA DE ENSINAR E APRENDER (*SEND*O) NO SER

Luiz Claudio Esperança Paes

*Quem o mais profundo pensou, ama o mais vivo.*³¹
(Hölderlin)

ENSINAR E APRENDER: UM DESAFIO DE LIBERTAÇÃO

O “*dizer*” de qualquer “*ensinar*” ou “*aprender*” é pré-categorial, pré-reflexivo, é contato pré-discursivo. O mistério desse contato nos trouxe uma avalanche de respostas na tentativa de “*explicar*” como se ensina e se aprende filosofia. Ensinar filosofia não é falar, é *dizer*. Aprender filosofia requer dois pressupostos: a capacidade de pensar e a vontade de aprender, sem os quais nem mesmo Platão e Aristóteles, juntos, dariam conta dessa tarefa, caso não se assuma a decisão radical de aprender. Por outro lado, até que ponto ensinar filosofia não “*diz*” ser filósofo? A tensão entre ser professor e ser pensador nunca é ultrapassada, mas apenas aprendemos a compreendê-la, a conviver com ela. Como? Assumindo *atitude*. Qual? Compreender que todo ente é no Ser, ou seja, sendo se é no Ser desde o *Hén Pánta* de Heráclito [Um (é) tudo].³²

A lida da aprendizagem e do ensino filosófico diverge das demais ciências. A filosofia não visa e nem está preocupada com efeitos utilitários ou vantajosos. A ganância mata a filosofia. Em contrapartida, os demais campos do saber, mormente o tecnológico, não se abstêm de aprofundar o pensamento, a pensar radicalmente, a título de obter sustentação para alcançar seu objetivo metodológico enquanto finalidade prática e utilitarista. Essa não é a preocupação filosófica. Radicalizar o pensamento em qualquer campo do saber que não o filosófico, equivale à caricatura da “*britadeira*”, cuja insistente perfuração quanto mais aprofunda, mais encara com o filosofar, mais se depara com a filosofia. Este é modo de ser que nem sempre é valorizado, por ocultar-se, por não se lançar a holofotes de ocasião. Porém, desde sempre e estranhamente, vive e irrompe da sombra obscura do não saber, pois seja como professor, seja como pensador, tal atitude reside no silêncio do paradoxo originário e misterioso oriundo de um “*deixar-se dizer*” demarcado pela sentença Socrática “*sei que não sei*”. Emmanuel Carneiro Leão

31 In: HEIDEGGER, Martin. *O que quer dizer pensar?* Ensaios e conferências. Tradução de Gilvan Fogel. Petrópolis. Vozes. 2010, p.120.

32 Fragmento 50: “Auscultando não a mim mas ao Logos, é sábio concordar que tudo é um.” In: *Os Pensadores originários – Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Tradução de Carneiro Leão, E. 3ª Edição. Vozes. 1999, p.71. O assunto é retomado neste trabalho (item 3).

esclarece-nos a dimensão deste “*que*” Socrático – “sei *que* não sei” -, desconsiderando-o categorial ou transcendental, mas que guarda e arrasta consigo o sentido radical de toda aprendizagem filosófica radicada no pensamento do pensador.

A aprendizagem da filosofia passa sempre pelas obras dos grandes pensadores. Mas uma leitura com tal propósito de aprender a pensar não poderá ser ideológica. Não se estudam os filósofos para sair repetindo as atitudes que tomaram, as posições que defenderam ou as respostas que deram. Em toda leitura e interpretação de um texto **está em jogo** a capacidade de pensar de quem lê e interpreta. “A filosofia não é uma doutrina. A filosofia é uma atividade”, diz Wittgenstein no nº 5217 do Tratado Lógico-Filosófico. E qual é **atividade** da filosofia? - É a atividade de aprender e ensinar a pensar. A tarefa do **pensador** não é construir respostas nem formular teorias. É examinar as irrupções das diversas teorias e respostas em seus respectivos pressupostos de sustentação. Na conhecida formulação socrática “sei que não sei”, este “**que**” não tem função nem categorial, nem transcendental, seja integrante, seja causal. Indica simplesmente a conjuntura histórica da existência, em que se dá e exerce a liberdade do pensamento em tudo que sabe. O **pensamento** não somente sabe que não sabe. A formulação não visa apenas a constatar um fato e sua aceitação por parte de Sócrates. Fala de uma realização e modo de ser, a realização e modo de ser do filósofo. O **pensador** em tudo e, sobretudo, vive o não saber. Pois pensar não é saber. É não saber. Quando se pensa não se pretende saber, e quando se pretende saber, não se pensa. Desde o Poema de Parmênides, o pensador-filósofo é aquele que não cessa de questionar as raízes em que se encontram e desencontram, numa encruzilhada da verdade, os caminhos do ser, do não ser e do parecer.³³

Todo professor ou filósofo é aluno, e todo aluno, à medida que aprende, ensina, vem-a-ser-professor, professa, aprende a filosofar, torna-se filósofo. Portanto, todo aluno quer aprender, ainda que não saiba isso. Todo aluno quer ensinar, ainda que não saiba isso. Todo professor vivencia as duas possibilidades – aprender e ensinar –, ainda que não se dê conta disso.

Mas qual a diferença? Qual o limite entre ser aluno e ser professor, aprender e ensinar? O que demarca a condição de cada qual? Por mais paradoxal que possa parecer, e ainda que não percebamos imediatamente, o homem só se faz aluno quando vivencia o compromisso radical de ensinar, e, assim, aprende. Por outro lado, o homem se faz professor quando vivencia o compromisso não menos radical de aprender, e, assim, ensina. Com o compromisso de querer ensinar o aluno aprende, e com o compromisso de querer aprender o professor ensina. Com isso evidencia-se a identidade – aprender-

33 *A História na Filosofia Grega*. In: *Filosofia Grega: uma introdução*. Teresópolis: Daimon, 2010, p.20.

-ensinar – no seio das diferenças entre aluno e professor, e é para esse lugar que passamos a liberar o pensamento enquanto questão.

Mas o que diz o compromisso? Compromisso é, sobretudo, uma promessa consigo mesmo, não apenas com o outro de si mesmo, mas também com o outro dos outros no “não-outro”, ou seja, com tudo que é e não está sendo, com o ser e com o nada. Comprometer-se é não só acolher, mas recolher-se no envio de uma missão. Como assim? Não se trata do cumprimento de mandatos, missões diplomáticas ou político-partidárias no esteio de uma programação, mas sim de abrir-se ao envio radical do Ser ao pensamento no Homem, compreensão tão bem retratada na mensagem do Evangelho, quando Deus enviou o *logos* à terra e o Filho do Pai transmitiu seu ensino aos Apóstolos – “Como o Pai me enviou, eu vos envio [...]”³⁴

Aprender-ensinar é uma missão, é compromisso, é modo de concentração e realização de pensamento enquanto desafio de libertação. Cumprir essa tarefa é *reagir*, efetivamente, contra todas as formas de propaganda avassaladoras, que não convencem e não condizem com a realidade; que, em vez de incentivar paralisam o pensamento, impondo-se pela força e pela violência, em vez de libertar; que se nomeiam com programas em benefício de tudo e de todos, mas escravizam e propagam desalento em lugar de humanizar; que seduzem, com “belos discursos”, mas não dizem a verdade. Cumprir a missão de ser professor é ter a coragem e *reagir* contra todas as formas de opressão que mais escamoteiam o ensino trans- e interdisciplinando, generalizando e repetindo; que solicitam mais sentimentalismo e emoção do que propriamente aprender a pensar uma cultura autêntica, especulando sobre a massa, inibindo a espontaneidade de criação.

HERÁCLITO E PARMÊNIDES: A UNIDADE E AS APARÊNCIAS EM JOGO

Heráclito e Parmênides assumem importância neste trabalho por serem pensadores originários quanto à provocação do próprio pensamento e, portanto, de todo aprender-ensinar. Em Heráclito a realidade muda constantemente, porém, isto não deve ser interpretado como se não houvesse em absoluto *uma realidade* em movimento, mas o movimento não é a característica mais importante de seu pensamento. Heráclito insiste numa palavra (*Logos*), ou seja, uma especial mensagem à humanidade como *Phýsis* do todo, pois “a *Phýsis* gosta de permanecer oculta” (fragmento 123).³⁵ Em relação ao *Logos* que, segundo Heráclito dirige o acontecer no mundo, por ele considerado incriado, existente desde a eternidade, o qual os homens devem escutar, pergunta-se: - tal palavra pode realmente ser traduzida? Tal palavra assume várias traduções, mas pode significar possibilidade cons-

34 JOÃO. 20,21. "3. O dia da Ressurreição – Aparições aos Discípulos" (Novo Testamento – Evangelho Segundo São João). In: *Bíblia de Jerusalém*. Tradução do Francês. Direção Paulo Bazaglia. Paulus, 2002, p.1893.

35 CORDERO, Nestor Luis. *A invenção da filosofia*. São Paulo: Odysseus, 2011, p. 80.

titutiva de todas as realizações na realidade, inclusive a de aprender e ensinar. A contribuição original de Heráclito à filosofia há de ser encontrada noutra parte, pois consiste na sua concepção da *unidade* na *diversidade*, da *identidade* nas *diferenças*, pois sob o fluxo incessante existe *uma unidade*. Heráclito percebe uma unidade para além da diversidade, mas não a vê como Parmênides, simplesmente um Ser imutavelmente constante, como também no devir e na diversidade ele não vê apenas ilusões, aparências. Heráclito entende que a *luta de contrários* entre si é essencial ao ser mesmo do Uno, ou seja, o Uno só pode existir na tensão de contrários. É a unidade dos opostos a única energia primordial de possibilidades do real. Todo desenvolvimento ocorre na interação polar de forças que se opõem. Essa a condição para possibilidade harmoniosa do mundo.³⁶ O conceito-chave de “medida” controla a dinâmica da realidade, que não é fluente.³⁷ O combate, a guerra, é a “*o pai de todas as coisas, o rei de todas as coisas*”, sendo certo que a mais bela harmonia provém das coisas divergentes, das diferenças. Em Heráclito “*O filósofo ama a sabedoria porque não a possui. O autêntico sábio, de outra parte, possui um único conhecimento, mas essencial: conhece “a razão que governa tudo através de tudo” (fr. 41).*” (Idem, *ibidem*, p.71)

Quanto a Parmênides destacamos a interpretação de Emmanuel Carneiro Leão a respeito do *terceiro caminho* de Parmênides, fonte originária de todo aprender e ensinar humano, cuja nobreza de espírito criador merece ser pontuada:

Em todo caminho, o percurso do humano na vida faz sempre a experiência decisiva de que as **aparências** integram irresistivelmente ser e não ser homem dos homens. O aparecimento das aparências pertence e não pertence a ser e não ser de qualquer sendo. Encruzilhada de todos os caminhos, o homem caminha sempre no silêncio da linguagem, que cala mesmo quando uma língua fala, e fala mesmo quando uma língua cala. Porque morreremos um dia, morremos todo dia a cada instante da vida. Porque nascemos um dia, nascemos a cada momento de todo dia. Assim o homem morre quando vive, e vive quando morre, sempre recolhido à e pela mortalidade de sua condição de ser o mais finito de todos os seres, por ser e não ser, por aparecer e parecer o único ser que vive, experimentando, na própria finitude, a infinitude. De Sto Agostinho Sto. Tomás herdou esta percepção do modo humano de ser e a formulou numa frase famosa: *nihil adeo est finitum quod nihil infinitum in se habeat*: nada pode ser tão finito que não contenha em si algo de infinito. É a interpretação medieval da não menos famosa passagem do De Anima: o humano no e do homem é ser e não ser, de algum modo, todos os seres. Um homem verdadeiramente humano, i.e, que descubra sua humanidade em ser e não ser nos aparecimentos da aparência e não aparência, não é quem cor-

36 Fragmento 8. In: *Os ensadores originários – Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. 3.ed. Tradução de Carneiro Leão. Vozes, 1999, p.61.

37 CORDERO, Nestor Luís. *A invenção da filosofia*. Tradução Eduardo Wolf. Odysseus, 2011, p.87.

re atrás, bronco e cego, no dizer de Parmênides, de uma única verdade, mas quem percorre os caminhos, de ser e não ser, de parecer, aparecer e desaparecer em toda caminhada; é quem sente o sabor da realidade presenteada em todo real; é quem não tenta fugir às e das tempestades de ser; é quem não busca evitar as calmarias ou o desespero de não ser; é quem não despreza os nevoeiros de parecer e as brumas de aparecer e desaparecer, em toda situação da vida. Em silêncio, no silêncio da linguagem, a encruzilhada de todos os caminhos joga sempre o humano numa travessia, na **travessia** da “**terceira margem do rio**” onde cada um de nós se sente em si um “pilar na ponte de tédio”, segundo a provocação ontológica que nos deixou Mário de Sá Carneiro: “Eu não sou eu nem sou o outro, Sou qualquer coisa de intermédio, Pilar da ponte de tédio, que vai de mim para o outro!”³⁸

PHILEIN VERSUS ÓRECSIS: UMA INTEGRAÇÃO RADICAL

Enquanto ente, o homem é acontecimento finito que difere dos demais, acusa diferenças. Diferença não diz desigual, dessemelhante, diverso ou contrário. Ao contrário, tudo que é diverso, dessemelhante, desigual ou contrário já está e sempre estará no seio de toda e qualquer diferença. Mas o que é “seio da diferença”? Não é o idêntico, semelhante ou igual, mas diz unidade do Ser, e nessa unidade se encontra a força misteriosa de tudo que é gerado. Mas gera como? Surgem como questões o “de onde” da origem, o “como” do caminho, o “para onde” do destino e o “para quê” da finalidade. Tais questionamentos são secundários em face do problema enquanto questão, pois a questão fundamental é outra ao se tratar de ensinar e aprender filosofia, de ser professor e ser aluno. Nesse contexto, a questão fundamental é *aspiração*.

O phileintòsophón, aquele acordo com o sophón de que falamos acima, a harmonia, transformou-se em Óreçsis, num aspirar pelo sophón. O sophón – o ente no ser – é agora procurado. Pelo fato de o philein não ser mais um acordo originário com o sophón, o phileintòsophón torna-se “philosophia”. Esta aspiração é determinada pelo Eros.³⁹

Ao filosofar o pensamento age e quando age aspira. Aspira o quê? Aspira o desejo de saber enquanto amor à sabedoria, seja quando se aprende ou ensina, seja quando nos encontramos na condição de aluno ou professor. Disposição é a palavra-chave do amar. Quem não se dispõe não ama nessa dimensão, não sente o sabor e nem a aspiração de todo conhecer imbricado na dinâmica de “aprender-ensinar”. Por isso

38 LEÃO, Emmanuel Carneiro. O homem no Poema de Parmênides. In: *Anais de Filosofia Clássica*, v.1, n.1, 2007, p.35-6. Disponível em: <<http://afc.ifcs.ufrj.br/2007/carneiro.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015. Os negritos são nossos.

39 *Que é isto – a filosofia?* Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1978, p.27.

Emmanuel Carneiro Leão afirma que “ensinar é um dar e prestar [...]. Aprender-ensinar é pois a identidade e diferenciação de nossas diferenças com a realidade, tanto com a realidade que nós mesmos somos, como com a realidade que nós não somos”.⁴⁰ Tal disposição não tem natureza material nem formal, nem categorial nem transcendental, mas se instala na ordem do pensamento num movimento de vir-a-ser o que é. Todo ensinar e/ou aprender encontra-se na disponibilidade de amar, de viver o outro como o mesmo e não apenas como a *si* mesmo, de perceber a identidade no seio das diferenças enquanto condição de possibilidade de todo aprender e ensinar. É a hermenêutica de Heidegger ao le rHölderlin:

“Quem o mais profundo pensou, ama o mais vivo.”

A proximidade imediata dos dois verbos, “pensar” e “amar”, forma o meio do verso. Com isso, consideramos que o **amor** se funda no fato de pensarmos o mais profundo. Tal “ter pensado” provém presumivelmente daquela memória, no pensar da qual funda-se o próprio poetar e com ele toda arte. Mas então o que quer dizer **pensar**? Jamais aprendemos, por exemplo, o que é nadar através de um manual sobre natação. O que é nadar é dito saltando na correnteza. Somente assim conhecemos o elemento em que o nadar precisa se mover. Qual é, porém, o elemento em que se move o pensamento? Suposta verdadeira a afirmação de que ainda não pensamos, então ela está ao mesmo tempo dizendo que nosso pensamento ainda não se move no seu elemento próprio e isso, na verdade, porque e realmente o a-se-pensar **retrai-se** para nós. Isto que assim, de um tal modo, de nós se retira e, por isso, permanece impensado, não podemos por nós mesmos coagir ao encontro. E nem mesmo tomando-se o caso mais oportuno, a saber, que nós nitidamente já pressentimos o que de nós se retrai. Então, só nos resta uma coisa. Só nos resta **esperar** – esperar até que “o a-se-pensar” se nos anuncie. Mas esperar aqui não significa, de modo algum, adiar o pensamento. Esperar quer dizer aqui: manter-se alerta e, na verdade, no interior do já pensado em direção ao impensado, que ainda se guarda e se encobre no já pensado. Através de uma tal espera, justamente já pensando, estamos em via de nos encaminharmos para o que cabe pensar. Esta via pode ser um extravio. Ela permaneceria porém marcada pela **disposição** de corresponder àquilo que cabe pensar mais cuidadosamente.⁴¹

No dizer de Heidegger a filosofia é acontecimento futuro integrado ao passado. O pensamento originário enquanto harmonia com o *logos* passou a filosófico como busca de um saber. Precisamos de um passo radical. É desnecessário ao homem encarar a realidade numa “busca” desenfreada, almejando por respostas, teorias e ideologias a todo custo, que ao cabo

40 In: *Aprendendo a pensar*, v.I. Petrópolis: Vozes, 1977, p.48-50.

41 HEIDEGGER, Martin. *O que quer dizer pensar?* In: *Ensaio e conferências*. Tradução de Gilvan Fogel. Petrópolis: Vozes, 2010, p.120. Os negritos são nossos.

resultam senão em desalentos. O que mais importa ao homem é, em harmonia, corresponder ao *Logos* – despertar-se para um modo de agir que o inspira a aprender a pensar novamente. E com isso viramos radicalmente o jogo do pensamento e adentramos no âmbito do não ser, do não saber. Isso relembra uma antiga pergunta já provocada por Leibniz antes de Heidegger: “Por que há simplesmente o ente, e não antes o Nada?”.⁴² Nada, aqui, não quer dizer “coisa nenhuma”; ao contrário, pode ser saúde *ou* doença, alegria *ou* tristeza, vida *ou* morte, ser *ou* não ser. Apesar da disjuntiva “ou”, a copulativa “e” não se encontra afastada em qualquer das discrepâncias apontadas. É que nessa dimensão todo “*ou*” e todo “*e*” estão em comunhão; “*ou*” e “*e*” se articulam no ser e não ser de um mesmo instante. É a condição existencial humana no poema de Henry W. Longfellow, tão admirado por Vincent Van Gogh em momentos difíceis de sua vida, ao lembrar a vivência de um melancólico coração, sofrido por um passado de esperanças da juventude que se desfaz e, apesar de alguns dias serem escuros e tristes, o brilho do sol, em cada vida, há de surgir novamente:

Minha vida é fria, escura e triste;
Chove, e o vento nunca se cansa;
Meus pensamentos ainda se prendem ao Passado que se desfaz,
Mas as esperanças da juventude se desmoronam na ventania,
E os dias são escuros e tristes.
Acalma-te melancólico coração! E deixa de te lamentar;
Atrás das nuvens ainda brilha o sol;
Teu destino é o comum destino de todos,
Em cada vida alguma chuva há de cair,
Alguns dias hão de ser escuros e tristes.⁴³

O verbo “tornar”, expressado por Píndaro e repetido por Nietzsche ao dizer que “É preciso viver um caos para se tornar uma estrela”, tem toda congruência com a realização de aprender e ensinar: “*Torna-te o que és com a experiência da vida*” (Píndaro).⁴⁴ Tal como o ser, o nada foi e continua sendo tema de interpelação e de modo algum temos a pretensão de por ponto final sobre assunto sempre em aberto. Todavia, uma mensagem do outro lado do mundo pode ao menos ajudar-nos a compreender a dimensão do desafio que está em jogo, proporcionando-nos um momento de reflexão:

Há o começo.
Há o ainda não ter começado a ter um começo.

42 HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Metafísica*. Introdução, tradução e notas de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969, p.60.

43 LONGFELLOW, Henry W. In: NAIFEH, Steven; SMITH, Gregory White. *Van Gogh – a vida*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p.425.

44 PINDARE. *Pythiques*. Tradução do grego para o francês de André Puech. Paris: Belles Lettres, 1922, p.56.

Há o ainda não ter começado a não começar a ter um começo
Há o há. E há o não-há.
Há o ainda não ter começado a não ter começado a haver o não-há.
E eis que há o não-há.
Mas ainda não conhecemos o que há ou o que não há realmente no há e no não-há. Ora, quanto a mim, eu já disse alguma coisa, mas ainda não sei se aquilo que eu disse dizia alguma coisa, ou na realidade não dizia nada.⁴⁵

Dizer “*não sei*”, partir do nada, refazer novamente, não apenas implica o desafio de transcender os limites do que se sabe, mas, sobretudo, ancorar-se na responsabilidade de descer às raízes de todo “*não saber*”, configurando um modo de compreender e exercer a liberdade de pensamento como renovação de uma cultura, seja enquanto aluno, filósofo ou professor. Sem desmerecer as condições e as conquistas de cada qual, a nomenclatura mais apropriada para esta *atitude radical*, a nosso ver, é o que menos importa. Classificar ser aluno, filósofo ou professor nessa dimensão é “pular da sombra”, pois um nada-criativo já se deu como possibilidade de vir-a-ser aluno, filósofo, professor *etc.* É o que Heidegger pensa a respeito dos entes, ou seja, nenhum ente é: “Talvez o é só possa ser dito de maneira adequada do Ser, de sorte que, em sentido próprio, nenhum ente é. [...] Somente a partir do “Sentido”, isto é, da verdade do Ser, se pode compreender como o Ser é”.⁴⁶

Heidegger reabre o problema como questão primordial – *Que é isto – a filosofia?* – e nos conduz a um “filosofar”, a uma *atitude* filosofante, tornando-se tal comportamento um caminho. Caminho que, ao trilhá-lo, ingressamos sem volta ao modo de pensar e dizer do mundo grego arcaico, *lá*, onde aquilo que se diz se nomeia, ganha concretude na realidade, despojadamente, sem qualquer sentimentalismo ou subjetividade, mas em consonância com o Ser do ente.

Mas qual questão primordial está em jogo? Fundamentalmente a interpelação, o *páthos*, a afecção, a possibilidade do homem ser tocado pelo Ser do ente em questão, ou seja, “(...) à possibilidade de que aquilo a que a filosofia se refere concerne a nós homens em nosso Ser e nos toca (...)”.⁴⁷ Heidegger põe a filosofia para nos falar através do grego, como modo de perguntar e responder em “correspondência” com a experiência existencial do mundo grego arcaico. Transmitir essa possibilidade de compreensão pressupõe uma liberdade, um “*die Freilegung*”, um movimento livre de libertação com o que foi e continua sendo, mas também com o modo de se perguntar na caminhada do pensamento.

45 ZHUANGZI 2. Cf. CHENG, Anne. *História do pensamento chinês*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.134.

46 In: *Sobre o humanismo*. Tradução de E. Carneiro Leão Tempo Brasileiro, 1967, p.56 e 61.

47 *Que é isto – a filosofia?* Tradução, introdução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1978, p.19.

Heidegger exerce um movimento de pensamento, uma experiência de pensamento, sem se preocupar com a convenção linguística tradicional, mas resgata um antigo sempre novo modo de encarar a realidade como questão originariamente grega – *ti estin?* (*que é isto?/que é aquilo?*). A questão mesma é um caminho, e com isso Heidegger quer saber a essência da filosofia, olhando para dentro da filosofia, considerando tal região privilegiada, no sentido que somente a língua grega é *logos*, ou seja: “[...] estamos imediatamente em presença da coisa mesma, aí diante de nós, e não primeiro apenas diante de uma simples significação verbal”.⁴⁸ Aponta-nos a palavra *Philosophos* dita por Heráclito. *Philein* diz *homologain*, falar assim como o *logos*, “corresponder” ao *logos*. Tal correspondência é a chave para a dissolução do problema cambiante -- *O que é isto – a filosofia? To sophon* significa *Hen Pánta*: Um tudo, Um (é) tudo, o Ser é o ente. O fragmento de Heráclito, segundo Heidegger, trata duma unidade primordial que tudo une e “dá-se” num movimento de recolhimento do Ser e acolhimento do nada. Designa e recolhe, libera e retrai, é velamento e desvelamento.

O Ser é *Logos*. O *Anér philosophos hòz philei tò sophon* é aquele que ama o *sophón*, é aquele que ama “todo ente no Ser”. Todo ente é (se recolhe, se retrai) no Ser, todo ente permanece recolhido no Ser, pois “no fenômeno do Ser se manifesta o ente; [...]”. O ente ser no Ser foi o que se tornou mais espantoso para os gregos, e foi por isso que Emmanuel Carneiro Leão esclareceu que em Heráclito, “todo fenômeno é espantoso e todo questionamento não visa eliminar, mas aprofundar a pergunta”.⁴⁹ Usamos a expressão “o ente ser no Ser” no sentido da fenomenologia de Heidegger:

O *sophon* significa: todo ente é no Ser. Dito mais precisamente: o Ser é o ente. Nesta locução o “é” traz uma carga transitiva e designa algo assim como “recolhe”. O Ser recolhe o ente pelo fato de que é o ente. O Ser é o recolhimento – *Lógos*. Todo ente é no Ser. [...] Qual a outra solução para o ente a não ser esta: Ser?⁵⁰

Talvez agora possamos enxergar uma resposta, uma resposta que diga respeito a todos nós enquanto aprendizes de ensinamentos por toda a vida... Não acostumados com esse modo de ver as coisas tais como são elas mesmas, provoquemos uma indagação que refunda todas as demais: o que é o que é?

Ora, se quisermos aprender a pensar novamente teremos que nos autoabandonar a um passado que se faz vigente até agora, e com isso revigorarmos uma *atitude*, pois se todo ente é no Ser, se o Ser recolhe o ente porque é o próprio ente e se a solução

48 Idem, p. 25.

49 In: *Filosofia contemporânea*. Teresópolis: Daimon, 2013, p.126.

50 *Que é isto – a filosofia?* 2.ed. Tradução, introdução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Duas cidades, 1978, p.26.

para o ente é Ser, então a gênese, o originário do ente, é no Ser e assim se faz ente, ente acontece. Com isso, sem receios, podemos percorrer e dizer o caminho do pensamento, lá, onde todo ente é e sempre foi como é, isto é, em sendo, se é. O ente ser (o que é) no Ser “se tornou para os gregos o mais espantoso”.⁵¹ O ente ser no Ser é a essência da questão radical que refunda todas as demais perguntas: o que é (que faz o fenômeno ser) o que é? Qual o sentido daquilo que se mostra enquanto tal? O que permite e como se essência a constituição do ente? O que faz com que o ente seja aquilo que ele é? O entendimento a respeito do que se indaga ainda está por vir. Estamos a caminho desse entendimento final, e ele vem sem pressa. A mística de Eckhart, em alguma medida, enuncia esse caminho.

A VEZ DE ECKHART: A MÍSTICA EM TODO APRENDER E ENSINAR

Respeitando-se as diferenças de entendimento dos respectivos mestres do pensar, Heidegger e Eckhart guardam valor sobre o tema - ensinar e aprender - e se aproximam no modo de ver e compreender o sentido do Ser em Parmênides, razão pela qual ressaltamos breve passagem, porém muito significativa a título de ilustrar a questão primordial que ora se trata:

Falei muitas vezes de uma **luz** que está na **alma**, de uma luz incriada e incriável. Nessa luz, que costumo sempre tocar em meus sermões, essa mesma luz recebe a **Deus** imediatamente, sem encobrimentos, despido, como ele é em si mesmo. Isso é uma recepção na realização do **nascimento** interior. Assim posso em verdade dizer <outra vez> que essa luz tem mais unidade com Deus do que com qualquer outra força <da alma>, com a qual está em unidade de ser. Pois deves saber que essa luz, no ser de minha alma, não é a mais nobre do que a ínfima e mais grosseira das forças, como o ouvir ou o ver ou qualquer outra força, a qual a fome ou a sede, o frio ou o calor podem afetar. Isso reside em que o ser é simples. [...] essa mesma luz não se satisfaz com o ser divino simples e parado, que nem dá nem recebe: Ela <antes> quer saber de onde vem esse ser, quer adentrar o fundo simples, o deserto silente, lá onde nenhuma diferenciação jamais penetrou, nem Pai nem Filho nem Espírito Santo. No mais íntimo, onde ninguém está em casa, <somente então> lá satisfaz àquela luz e ali dentro ela é mais íntima do que é em si mesma. Esse fundo é uma serenidade do silêncio simples, imóvel em si mesma. Por essa imobilidade, **porém**, são movidas todas as coisas e concebidas todas aquelas vidas que vivem em si mesmas, aclaradas pelo intelecto.⁵²

51 Op.cit., p. 27.

52 ECKHART, Mestre. Sermão 48. In: *Sermões alemães*. v.I. Tradução e introdução de Enio Paulo Giacchini. Revisão de tradução de Márcia Sá C. Schuback. Apresentação de E. Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2009, p.269-70. Os negritos são nossos.

Qual a mensagem de Mestre Eckhart no sermão 48?

Mal comparando e respeitando-se as diferenças de pensamento, Eckhart comenta a respeito das categorias do Ser. No entendimento de Eckhart, a luz incriada e incriável, súbita, está na alma e é receptora de Deus. Tal recepção é o renascimento interior como possibilidade existencial do humano do homem no mundo. Essa luz está em unidade com Deus e é mais próxima de Deus do que qualquer outra força da alma, ainda que com esta a luz esteja em *unidade* de ser. Em Eckhart o ser é *simples*, pois não está aquém ou além de qualquer relação mundanal, “*não é mais nobre do que a ínfima e mais grosseira das forças*”; não se sabe ‘de onde’ vem, onde começou, de qual lugar espacial ou temporalmente ‘o fundo simples’, *silente*, apareceu ou deixar-se-ia encontrar; não tem *diferenciação*, pois se encontra, num fundo, num deserto, onde nem mesmo o Pai, o filho ou espírito santo penetrou; é *íntimo* à medida que somente na casa do Ser, e somente lá, a luz se satisfaz por consumir-se mais íntima do que é em si mesma. A luz encontra morada na qual se refaz em sua íntima luminosidade. Fomentada por Deus a luz se revigora em unidade com a alma na casa do ser; o ser é *sereno* na brandura de seu silêncio simples; o ser é *imóvel* em si nessa serenidade, mas nessa e por essa imobilidade, estranhamente, são movidas e concebidas todas as coisas sobre às quais seja possível ao intelecto aclarar, seja ao aprender seja ao ensinar.

NIETZSCHE, HEIDEGGER: UM SALTO DE ESPERANÇA E A RETOMADA DE UMA TRAVESSIA

O homem é travessia. O homem é o trânsito entre o ser e o nada, entre tudo que é e não é, e, no dizer de Ortega, “Isso obriga, sem remissão nem fuga, a reconhecer que a verdadeira natureza do homem é mais ampla e consiste em ter dotes, mas também em ter defeitos. O homem compõe-se do que tem e do que lhe falta.”⁵³ “O homem é filho de suas obras”, diz Miguel de Cervantes no *Don Quixote*. O homem é histórico, é temporalidade. É feito pelo que faz num fazer ou afazer que é transformador enquanto criação. O modo de ser do homem é ação, fazer, criação, revigoramento incessante. Diria o grego arcaico: sou experiência e não consigo vê-la de fora! É assim que o grego arcaico vê o conhecimento. Conhecer, aprender-ensinar, é ver o real. Ser no mundo é projeto dinamizador da realidade, e o homem é o vivente, valora, elabora cultura, sentido, fazendo visível o que se faz visível, e a partir daí a realidade se realiza.

Dizer conhecer a partir do homem é antropológico, pois tal realidade não existe e nem se dá a partir do homem. Sujeito-objeto não procede. Homem é ação, e agir é constitutivo da existência humana. É inimaginável pensar o homem sem atividade,

53 ORTEGA Y GASSET, Jose. Por que se volta à filosofia? In: *O que é a filosofia?* [S. l.]: [s. n.], 2007, p.195.

sem ação. Homem é presença, ser-aí, *Dasein*, ser no mundo, abertura, *ecstase*, fora de si, disposto ao que vem tomado pelo sentido do Ser. Ser não é coisa, Deus etc. A compreensão do Ser perpassa por um dar-se conta, existindo na temporalidade.

O fenômeno do conhecimento – aprender e ensinar – é derivado da estrutura primária, originária. Vida é movimento que desde si mesmo move a si mesmo, não tem causa nem princípio. Vida é começo que não começa, é subtaneidade, é irromper, gênese, círculo hermenêutico, um *já está*. Homem é abertura, é possibilidade de ser. Vontade de poder não é submissão, mas movimento espontâneo, *sponte*, doação, gratuidade para poder. É irromper-se, revelar-se, põe e se impõe, vem à luz, é movimento de aparecer, é fundamento e fundado, é copertinência de Ser e ente: “Ser e pensar é o mesmo”,⁵⁴ inseparáveis e sem hierarquia. É movimento ontológico, pois quando algo aparece, certo interesse já se deu, e o homem sempre chega atrasado.

Zaratustra é o porta-voz da esperança, porta-voz da vida; gesta acontecimento – história do homem no seu movimento de transformação, aprendendo e ensinando. Nietzsche mostra a ultrapassagem do ultrapassante em relação ao homem vigente, alienado, a tornar-se convalescente, o super-homem. Zaratustra diz o mesmo que convalescente, *gênesis*, pois quer retornar ao lar e sofre por nostalgia, dor provocada pela falta do lar, da pátria. Quer superar o espírito de vingança e alcançar para além do homem. Esperança é superar para além, o ultrapassar do homem grego cristão.

Zaratustra é transição para a esperança de consolo vital. É vida. Nietzsche não pretende tratar de teoria de conhecimento, lógica ou epistemologia, explicar neurociência ou neurolinguística. Nietzsche e Heidegger propõem nova maneira de podermos ser herdeiros do classicismo. O grande anseio é a dor da proximidade do distante, ele se alimenta da confiança, da esperança, da espera do inesperado. Mas o que dá direito à esperança? A acumulação, o “cansaço”, a saturação da metafísica ocidental.

Há esperança de um salto!

Essência, aqui, é finitude, é processo de essencialização do homem, que implica um salto. O homem precisa ficar predisposto a ser tomado por essa transformação. O homem precisa conquistar o que ele é. Ao dizer que “O homem é corda estendida entre o animal e o Super-Homem: uma corda sobre um abismo”, Nietzsche nos mostra a passagem do ultrapassante em relação ao homem vigente, a tornar-se o super-homem, uma convalescência. O porta-voz da vida – Zaratustra – gesta acontecimento, a história do homem em sua dinâmica de transformação, uma ontologia, uma enfermidade que gera a catarse do modelo clássico. O movimento do convalescente é querer retornar ao lar, à pátria, e sente essa dor provocada pela falta do lar, pois, como disse Ortega,

54 Parmênides, fragmento 3: “...o mesmo é ser e pensar...” In: *Os pensadores originários – Anaximandro, Parmênides*, Heráclito. 3.ed. Tradução de Carneiro Leão. Vozes, 1999, p.45.

“*La duda, em suma, es estar en no inestable como tal: es la vida em el instante del terremoto, de un terremoto permanente y definitivo*”.⁵⁵

Vida, em Nietzsche, é vale de lágrimas necessário para recompensa e cobiça é sede que não sacia. *O Homem Revoltado* de Camus diz revolta contra à existência, sem busca de resignação. A nostalgia da lama em Machado de Assis é transformação em “*estrume*”, dejetos, em lama, sendo certo que para o porco isso é natural, mas ao homem não. O princípio dinamizador do real no *Zaratustra* de Nietzsche é a vingança, e esse espírito de vingança não deixa o homem florescer. *Zaratustra* é o anunciador de que este homem vingativo grego cristão deve ser superado. O homem precisa vir a ser o que é na sua essência. O espírito de vingança é revolta do mundo ocidental por ser a vida não controlável.

O homem é separado das coisas, mas tem proximidade. *Ecstase* diz abertura, e vingança é má vontade na recalcitrância: “eu vou à forra fazendo Filosofia, Direito, História etc.”. Hábito e normalidade são decadência de uma investigação mais aguda, daí a necessidade de reformulação de uma cultura. O pensamento de Nietzsche é doçura, para além do homem. *Zaratustra* quer ver Cesar com a alma de Cristo, ou como quis Che Guevara: “*-Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás!*”.

Nada que é imposição persuade. O pensamento de Nietzsche é doçura – “*Gobiernan el mundo pensamientos que vienen con suavidad de paloma*”.⁵⁶ Precisamos aprender a ouvir e pensar novamente. Solidão não é isolamento, é fazer obra própria. Nossa educação está distorcida, houve achatamento, e por isso diz Ortega que “A clareza é a cortesia do filósofo”.

A exigência de tal radicalidade é o método em questão, tanto para aprender quanto para ensinar filosofia. Esse o modo de enfrentarmos as perguntas com as quais nos deparamos ao longo da presente jornada. A fenomenologia do fenômeno é o caminho, e nesse caminho se afigura todo um horizonte de sentido na perspectiva de aprender e ensinar, ser aluno e ser professor, na vigência do próprio pensamento como caminhada de todo caminhante. Nessa experiência de pensamento, tal é a recepção do Ser no homem em todo aprender ou ensinar. Venerável é o sentido do Ser, e não o escrito da razão, pois o poder da fala falseia e o da escrita também. Porém, é tão somente na serenidade da comunhão misteriosa com o “Ser” e acolhimento do “Nada” que tem o homem – aluno ou professor – a possibilidade de filosofar, de ensinar e aprender a pensar novamente, numa experiência viva, enquanto ente (*sendo*) no Ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. *Filosofia contemporânea*. Teresópolis: Daimon, 2013.

55 Ideas y Creencias (1940).In: *Obras completas*. v 5. Madrid: Alianza, 1983, p.393.

56 NIETZSCHE. Friedrich. La hora más queda. Así hablo Zaratustra (1882-84).In: *Obras completas*. Buenos Aires: Prestigio, 1970, p.473.

_____. *O homem no Poema de Parmênides*. In: Anais de Filosofia Clássica, Vol. 1 nº 1, 2007, pp. 35-36. Cf. <http://afc.ifcs.ufrj.br/2007/carneiro.pdf> - (em 24/06/2015).

_____. *Os Pensadores originários – Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. Tradução de Carneiro Leão, E. 3ª Edição. Vozes. 1999, p.71.

CORDERO, N. L. *A invenção da filosofia*. Tradução de Eduardo Wolf. São Paulo: Odysseus, 2011.

ECKHART, M. *Sermões alemães*. Tradução e introdução de Enio Paulo Giachini. Revisão de tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Apresentação de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes. 2009. V.I, Sermão 48, p.269-70.

HEIDEGGER, Ma. *Que é isto – a filosofia?* Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

_____. O que quer dizer pensar? In: *Ensaio e conferências*. Tradução de Gilvan Fogel. Petrópolis: Vozes, 2010, p.120.

HERÁCLITO. Fragmentos In: *Os pensadores originários – Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. 3.ed. Tradução de Carneiro Leão. [S. l.]: Vozes, 1999.

LONGFELLOW, H. W. In: NAIFEH, S.; SMITH, G. W. *Van Gogh – a vida*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, F. La hora mais queda. Así hablo Zaratustra (1882-84). In: *Obras completas*. Buenos Aires: Prestigio, 1970, p.473.

ORTEGA Y GASSET, J. Ideas y creencias (1940). In: *Obras completas*. v.5. Madrid: Alianza, 1983, p.393.

_____. Por que se voltar à filosofia? In: *O que é a filosofia?* Tradução de José Bento. Lisboa: Biblioteca Editores Independentes, 2007, p.195.

PARMÊNIDES. Fragmentos. In: *Os pensadores originários – Anaximandro, Parmênides, Heráclito*. 3.ed. Tradução de Carneiro Leão. [S. l.]: Vozes, 1999, p.45.

PINDARE. *Pythiques*. Tradução do grego para o francês de André Puech. Paris: Belles Lettres, 1922, p.56

ZHUANGZI. Cf. CHENG, Anne. *História do pensamento chinês*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ENSINO DE FILOSOFIA E WHATSAPP: ALGUNS ASPECTOS FILOSÓFICOS EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL ANITA GARIBALDI

Miguel Angelo Castelo Gomes

INTRODUÇÃO

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VASQUEZ, 1977, p.206)

Há uma valorização crescente da prática cotidiana como lugar de construção dos saberes na área da formação de professores. Embora exista, inclusive no âmbito internacional, cada vez mais produção acadêmica nesse sentido, no entanto, persistem ainda setores que demandam pesquisa, principalmente se levarmos em conta aspectos desafiadores da escola de massas, como a incidência, nela, da ação docente, em uma sociedade profundamente desigual, também no que diz respeito ao social e à educação.

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. (SAVIANI, 1985, p.19)

“Os professores devem ser portadores de que conhecimentos?” Perguntas como esta revelam, de forma específica, o problema do saber escolar e do saber docente, tema este que, embora já bastante pesquisado a partir dos anos 1980, surge mais recentemente, a

partir de perspectivas novas, apontando antigas e mal resolvidas questões, por meio de políticas e práticas de formação de professores.

Uma possível resposta ao problema levantado anteriormente é o conteudismo, que, em linhas gerais, pode ser entendido a partir de uma tradição centrada na figura do professor, como transmissor de cultura, e em que o aluno é avaliado a partir do volume de informação assimilado. Esse modelo educacional cresceu a partir das escolas francesas iluministas, no século XVIII. No entanto, Libâneo (1985, p.45) procura expandir este conceito, afirmando que:

Conteúdos são os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

O domínio de conteúdos, assim, aparece no exercício da profissão docente no Brasil como uma das questões mais complexas que atinge a área da Educação. A prática do Ensino de Filosofia se insere também nesse contexto, especialmente quando percebemos a insuficiência de poucas disciplinas prático-educativas disponibilizadas ao longo da licenciatura, mais o pouco tempo oferecido no estado para uma aula de filosofia semanal para alunos do Ensino Médio (50 minutos por semana). Somem-se a esse cenário as alterações constantes e em diversos níveis na sociedade brasileira e global, que privilegia cada vez mais o conhecimento, e concluiremos que a posição do professor frente a um grupo de alunos é sempre a daquele do qual podemos dizer ser muito maior aquilo que não sabe do que aquilo que sabe.

Uma possível questão a ser elaborada neste ponto da reflexão: é possível ao docente mediar uma experiência filosófica com seus alunos, para além da sala de aula, levando-se em conta tal cenário educacional?

DESENVOLVIMENTO

O que se verificou foi uma ruptura de idioma pedagógico, passando-se de uma pedagogia marcadamente conteudista sob a hegemonia de uma razão teórica para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática. (revista *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, abril de 2001, p.43)

O não saber, no entanto, longe de ser um obstáculo, foi concebido pelo filósofo Sócrates como início da construção do verdadeiro conhecimento. A maiêutica socrática,

justamente nesse sentido, tem como significado primordial o “dar à luz” o conhecimento, pressupondo, como método, cada humano com um ser no qual a verdade existe em estado de latência. E essa verdade, a partir de perguntas simples e perspicazes, aparece em respostas que vão se seguindo a novas questões, propostas serialmente de forma gradual.

Na passagem 148e-149a da obra *Teeteto*, Platão esclarece esse aspecto da técnica socrática:

Teeteto: Convém saberes, Sócrates, que já por várias vezes procurei resolver essa questão, por ter ouvido falar no que costumavas perguntar sobre isso. Porém, não posso convencer-me de que cheguei a uma conclusão satisfatória, como nunca ouvi de ninguém uma explicação como desejas. Apesar de tudo, não consigo afastar da ideia essa questão.

Sócrates: São dores de parto, meu caro Teeteto. Não estás vazio; algo em tua alma deseja vir à luz.

Teeteto: Isso não sei, Sócrates. Só disse o que sinto.

Sócrates: E nunca ouviste falar, meu gracejador, que eu sou filho de uma parteira famosa e imponente, Fanerete?

Teeteto: Sim, já ouvi.

Sócrates: Então, já te contaram também que eu exerço essa mesma arte?

Teeteto: Isso, nunca.

Sócrates: Pois fica sabendo que é verdade; porém, não me traias; ninguém sabe que eu conheço semelhante arte, e, por não o saberem, em suas referências à minha pessoa não aludem a esse ponto; dizem apenas que eu sou o homem mais esquisito do mundo e que lanço confusão no espírito dos outros. A esse respeito já ouviste dizerem alguma coisa?

A postura socrática, na condução desse parto gnosiológico, era conduzida da seguinte maneira: inicialmente, Sócrates conduzia à dúvida o seu interlocutor, levando-o a questionar o seu próprio conhecimento sobre o assunto em questão e tornando claras as suas contradições de pensamento, quase sempre alicerçado em valores e preconceitos sociais. Em seguida, levava-o à percepção de novos conceitos e novas opiniões sobre o tema em pauta, incentivando uma autonomia no pensamento.

Assim, analogamente, esse aspecto do pensamento socrático pode ser de grande valia para o professor inserido no atual contexto já esboçado no começo deste ensaio. Essa forma dialógica, como método de experiência com o conhecimento, de certa forma pode aparecer, similarmente, no WhatsApp, para fins educativos.

É comunicando, trocando mensagens, refletindo em grupo, mesmo virtual, podemos transformar a educação que urge mudanças, os jovens clamam por

uma educação diferente, eles precisam do professor mediando, mostrando caminhos que serão traçados por todos em comunhão com as novas tecnologias que estão presentes e são aperfeiçoadas com uma rapidez violenta (WHATSAPP – UMA NOVA FERRAMENTO PARA O ENSINO – WAGNER DE ALMEIDA MOREIRA HONORATO E REGINA SALLETE FERNANDES REIS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ – UNIFEI)

Este ensaio pretende unir teoria e prática, também a partir de relatos de minha própria experiência docente. Leciono na Escola Estadual Anita Garibaldi, no turno da noite. No horário vespertino, o mesmo colégio também atende como unidade municipal de ensino.

Como grande parte da educação pública, esta unidade escolar enfrenta alguns desafios, como o fato de ser aquela que atende aos jovens moradores da Vila Juaniza, Ilha do Governador. Essa favela é a única no bairro dominada por uma das facções criminosas do estado, sendo que as demais favelas são controladas pela outra facção. Essa realidade incide em sala de aula, principalmente em tempos de confronto entre os traficantes de comandos diferentes.

No entanto, não obstante os obstáculos, percebi que praticamente todos os alunos das três séries do Ensino Médio usam celular e possuem nele o aplicativo WhatsApp, o que me conduziu à reflexão, como docente em Filosofia, sobre como unir produção de conhecimento, prática social e saber docente.

O tema da práxis (que não se confunde com prática utilitária) pode ainda ajudar a pensar as relações entre conhecimento científico, prática social e saber docente, apesar da distância do tempo e dos novos desafios para a formação dos professores do Brasil, até por que hoje somos menos arrogantes quanto ao poder da teoria na explicação e transformação do real. (revista *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, abril de 2001, p.49)

Um primeiro ponto a se refletir foi optar pela concepção dos cursos de Filosofia nas turmas das quais sou regente, não como simples transmissão dos conteúdos do livro didático oficial, mas como uma construção conjunta do saber, que passa pelo diálogo e pelo respeito mútuos. A realidade de grande parte dos alunos, embora haja exceções, é a de um déficit no capital cultural, originado de inúmeras causas. No entanto, uma opção didática interessante seria observar seus próprios meios de expressão e vida cultural.

[...] trabalhar com a prática, social e profissional, como espaço de constituição dos saberes do professor, implica não perder de vista o universo cultural dos diferentes agentes sociais que fazem histórica e culturalmente a escola. (revista *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, abril de 2001, p.54)

A opção por uma construção de aulas mais dialógicas se mostrou pertinente a partir do momento em que cada um tinha algo a dizer da própria experiência de vida e de escola, mesmo com a Filosofia em sala de aula. Embora a maioria não tivesse conhecimento teórico profundo dos diversos problemas refletidos pelo conhecimento filosófico, no entanto, em suas experiências individual e comunitária, traziam em si uma série de elementos existenciais e intersubjetivos que poderiam ser mais explorados pelo grupo, enquanto comunidade em busca de conhecimento, exatamente o que caracteriza primordialmente a Filosofia.

[...] a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos. (revista *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, abril de 2001, p.53)

CONCLUSÃO: BREVES RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Creio ser possível aplicar o uso de tecnologias como o WhatsApp para fins educativos, principalmente levando-se em conta que esse aplicativo é utilizado pela quase totalidade dos alunos, que livremente criam grupos com suas turmas, sendo esta uma oportunidade para o docente em Filosofia fazer ecoar experiências filosóficas trabalhadas em sala de aula, agora em um novo espaço e tempo, estes bastante conhecidos pelos estudantes.

Assim, nas aulas iniciais das 1^a, 2^a e 3^a série, desde os primeiros contatos, procurei estimular a participação ativa do grupo e de cada um por meio das contribuições dos alunos. Como exemplo, trago algumas recordações livres de alguns momentos de sala de aula, sem citar nomes dos alunos envolvidos.

– O que é Filosofia pra você?

– Aluno A: Não sei.

– E pra você?

– Aluno B: Não sei. (risos da turma)

– Sabiam que “não sei” pode ser uma resposta filosófica? Sócrates, filósofo grego antigo, a partir de seus diálogos, afirma “só sei que nada sei”, como uma forma de iniciar um verdadeiro processo de conhecimento.

– Aluna C (instigada): Quer dizer que diante de toda resposta basta dizer “não sei”, que isto é Filosofia?

– Não exatamente. O que interessa para nós neste momento é percebermos que existem alguns problemas e algumas respostas que não são tão óbvias e rápidas assim, e nos

darmos conta de que inicialmente não saber responder pode instigar a busca apaixonada pelo conhecimento.

Que cuidados precisamos tomar para não resvalarmos para um praticismo em migalhas, na relativização quanto ao lugar ocupado pela teoria? Sob que critérios operaremos com a prática profissional, de modo a torná-la um espaço de construção de saberes rigorosos sem serem rígidos? Como o saber do mundo da experiência sensível pode ser transposto para uma razão que se quer dialógica e processual? (revista *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, abril de 2001, p.54)

A filosofia, tida por muitos como algo desinteressante e longe da realidade, inacessível aos simples mortais, poderia ser experimentada em sua fonte, ou seja, pelo espanto diante da realidade que se mostra não tão natural assim. A valorização dos saberes do professor e alunos, envolvidos em um processo de conhecimento conjunto, abria perspectivas para que a experiência filosófica fosse sentida por todos presentes não como apenas de conteúdo enciclopédico, mas viva e atuante. Maria Isabel Lelis complementa a ideia, ao dizer que:

Mesmo alargando-se o sentido do que entendemos por “pedagogia dos conteúdos”, permanece o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes, considerando-se que na ação prática, saberes de diferentes ordens (entre os quais se situam os conteúdos de ensino) são por ele mobilizados. (revista *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, abril de 2001, p.48)

Outra experiência pode ser relatada, de maneira aproximada, da seguinte maneira:

- Aluna A (rindo): Então se posso perguntar sobre tudo, posso perguntar sobre as letras do alfabeto que estão em cima do quadro negro. (rindo mais alto, agora acompanhada pelos demais colegas)
- Com certeza. O que vocês pensam: as letras do nosso alfabeto, se levadas para a China, por exemplo, seriam entendidas facilmente por um nativo chinês que desconhecesse nossa língua?
- Aluna A e demais (mais interessados): Claro que não!
- Então, uma pergunta interessante que poderíamos construir, a partir da contribuição da colega, não poderia ser: “O que é a linguagem?”

Novas formas de saber estão surgindo e a escola deve compreendê-las, a fim de ser redimensionada, atualizada. Isto significa que as instituições educacionais diante desta situação enfrentam um duplo desafio: o de efetivar a incorporação

dos recursos tecnológicos e o de reconhecer e aproveitar as vivências extra-escolares dos alunos com as tecnologias para construir, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas promotoras de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos. (SOUZA, 2010, P.265)

Uma última experiência a ser relatada se trata do uso do WhatsApp em sala de aula. No momento, duas turmas aderiram livremente ao projeto. Todos os alunos das duas turmas já possuíam um grupo específico, criado por eles mesmos e contendo os estudantes de suas respectivas salas. Porém, para fins educativos, decidimos, alunos e docente, pela criação de um novo grupo no WhatsApp, apenas para fins de reflexão filosófica.

As novas tecnologias podem apresentar um significativo impacto sobre o papel dos professores em uma era em que são múltiplas e variadas as informações, sobre o conhecimento, sua construção, desenvolvimento e renovação. Essa multiplicidade injeta novos ares na construção e disseminação dos saberes, que por sua vez, viabilizam inovações no modelo de ensino. (idem, ibidem, p.274)

Embora ciente dos limites possíveis dessa ferramenta, diversos aspectos positivos me encorajaram a dar prosseguimento ao projeto, entre os quais a possibilidade de estabelecer contato com alunos já distantes da escola, praticamente evadidos do colégio, mas que ainda mantêm vínculos com os colegas de sala por meio do celular.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas – ONU, a população no mundo ultrapassou a marca dos sete bilhões, destes, seis bilhões têm acesso a telefones celulares, o que mostra que o alcance a tecnologias móveis é maior do que a condições básicas de saneamento, por exemplo. Essa disseminação aliada ao crescimento das conexões de banda larga em países em desenvolvimento está fomentando a leitura em regiões onde o acesso aos livros é mais restrito. (OLIVEIRA et al., [s. d.], [s. p.]

O WhatsApp, nesse sentido, revelou-se com potencial educativo extremamente interessante, principalmente se levarmos em conta o pouco tempo de aula de que a disciplina de Filosofia “padece” nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, além de diversos fatores que praticamente levam essa disciplina a ter meia hora por semana, tirando tempo para chamada, avisos burocráticos e gestão de sala de aula.

Mobile Learning ou M-Learning, de modo geral, é uma modalidade de ensino em que os dispositivos móveis são utilizados dentro e fora de sala de aula para auxiliar o processo de aprendizagem. Com isso, alunos e professores podem usufruir de materiais didáticos de diversos formatos, em qualquer momento

e em qualquer lugar, bem como os inúmeros recursos tecnológicos oferecidos neste novo formato. (idem, ibidem)

Oriundo do E-learning (*Eletronic Learning* ou Aprendizado Eletrônico), o M-Learning, segundo Saccol, Schelemmer e Barbosa (2011, p.23), pode ser compreendido como

processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distante uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho.

Para fins didáticos e melhor compreensão, uma definição de WhatsApp válida para fins deste ensaio pode ser assim construída:

WhatsApp é um aplicativo multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular gratuitamente, além disso, seus usuários podem criar grupos de até 50 participantes; enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio; compartilhar localização; fazer backup do conteúdo postado nos grupos, etc. As mensagens transmitidas quando o dispositivo está fora da área de cobertura ou desligado são automaticamente salvas e recuperadas quando a rede é restaurada ou quando o dispositivo for ligado. Outra vantagem é que não há necessidade de se lembrar senhas ou nomes de usuários, pois o aplicativo funciona através de números de telefone e se integra com a agenda de endereços dos usuários.

Assim, diversos desses recursos foram postos em prática com as duas turmas. Por exemplo:

- Gravação de áudio e envio de imagens com breve explicação didática.
- Compartilhamento de áudios, entre alunos e professor, pontuando explicações e comentários, não possíveis de serem feitos, por questões de tempo.
- Diálogos e debates, a partir da contribuição dos alunos, partindo do seu universo cultural, gostos e linguagens.

Como exemplo deste último ponto, apresento o relato aproximado de um caso ocorrido no grupo criado pela turma 3001. Uma aluna, que passo a identificar por Y, interagiu da seguinte forma:

- A partir da postagem que um colega fez de uma propaganda do Subway, o que podemos dialogar como exercício de pensamento filosófico, galera?
- Aluno A: Promoção. kkk.
- Aluno B: Eca de frango. Só gosto de carne. kkk.
- Aluno C: Tem vários sabores. kkkk.
- Galera, o que vocês pensam sobre o gosto?
- Aluna Y: Eu acho que gosto é questão de costume. Tipo os gringos, eles têm um gosto visual extremamente diferente. Aqui nós achamos as roupas que eles usam engraçadas. E lá eles gostam, pois estão acostumados com isso.
- Excelente, Aluna Y! Sabia que a filosofia também pensa sobre o gosto? Mandou superbem! O que pensam: a maioria das pessoas faz dieta por causa da saúde ou da beleza? Como nossa sociedade enxerga quem está acima do peso? Pra vocês, o que é beleza?
- Aluna Y: Acho que as pessoas fazem dieta pelos dois motivos: saúde e beleza.
- Humm. Existe alguma pressão social para essas duas coisas?
- Aluna Y: Acho que sim, é algo passado de geração e geração. Olha, vou ler um livro:

NESTE PONTO DA POSTAGEM, A ALUNA APRESENTA UMA FOTO DE UM LIVRO QUE ESTÁ LENDO: “LIVROS DE CONTOS E LENDAS DA MARÉ”.

- Aluna Y: Historinhas das favelas.

Neste momento, ela passa a narrar vários contos e histórias que fazem parte do imaginário coletivo dos moradores das favelas, especialmente da Maré. Como mediador, estabeleci ligação com os mitos gregos e os mitos, de uma forma geral, e já solicitei que a aluna levasse em sala o livro, para juntos pensarmos alguma forma de inseri-lo em nossa construção filosófica conjunta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTANHEIRA, M. *Retratos e reflexões sobre Educação e Psicologia*. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985, p.45-56.

NEVES, M. A., CASTANHEIRA, M. *As coisas são coisas até que os jovens em rede provem o contrário*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

OLIVEIRA, E. S. O. et al. *Estratégias de uso do WhatsApp como ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores*. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. ano XXII, n.74, abril de 2001, p.43 e 54.

SAVIANI, D. A. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira. ANDE – *Revista da Associação Nacional de Educação*, n.11, São Paulo: Cortez, 1985. p.15-23.

VAZQUEZ, A. D. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

<<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Teeteto-Plat%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: UM ESTUDO DE CASO DO SISTEMA DE APOSTILA DE ENSINO POSITIVO

Victor Hugo Beňák de Abreu

INTRODUÇÃO

O **objetivo** deste ensaio é demonstrar como a utilização de imagens na produção de materiais didáticos pode produzir diversos discursos, tais como a reprodução de relações raciais assimétricas de poder na sociedade brasileira.

Utilizando-se do SAE da Rede Positivo,⁵⁷ nos debruçamos sobre a disciplina Geografia em materiais do segmento Ensino Médio, em específico em um material didático voltado para as turmas do primeiro ano. É comum os currículos escolares abordarem no primeiro ano do Ensino Médio temas relacionados à cartografia, meio ambiente, dinâmica populacional e urbanização mundial. Portanto, a escolha pelo capítulo doze da apostila da Rede Positiva ocorreu devido ao conteúdo sobre a dinâmica da população mundial. Nesse conteúdo, o processo de transição demográfica é colocado como algo inerente ao desenvolvimento. A apostila em análise é um “livro” de professor, mas os conteúdos que estão nesse material são idênticos ao recebido pelo educando. Ademais, em relação aos assuntos abordados, textos, imagens, planilhas, entre outros elementos, não há transformações entre as apostilas recebidas pelos docentes e pelos discentes.

Como o material escolhido e o capítulo apresentam uma série de iconografias, escolhemos apenas duas imagens para nos debruçarmos sobre as representações e sentidos que tais textos não verbais podem disseminar. Sentidos esses que podem ser desenvolvidos pelos educandos que se utilizam do material didático. Dessa maneira, utilizaremos conceitos relacionados aos estudos pós-coloniais,⁵⁸ considerando os

57 Segundo o site do Sistema Positivo, a empresa oferece soluções educacionais para toda comunidade escolar, contemplando desde a educação infantil até os cursos preparatórios para ingresso no Ensino Superior, com uma sólida proposta pedagógica.

Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>>. Acesso em: 24 ago. 2015)

58 Sobre pós-colonialismos, utilizaremos a definição de Santos (2004, p.8), em que ele define que: “Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória”.

direcionamentos dados pelos estudos de Ramón Grosfoguel⁵⁹ sobre a Colonialidade do Poder.

A produção de material didático, em específico os sistemas de apostilados de ensino e os livros didáticos, encaram uma relação conflituosa entre o pedagógico escolar e o mercadológico, ou seja, o desenvolvimento tecnológico fragmentou o processo de produção do material didático, inserindo mais pessoas na elaboração, além do autor ou autores, permitindo a inserção de diferentes vozes na formatação do material. Com isso, os textos não verbais, as imagens, fotos, iconografias como um todo, podem seguir as características escolhidas por questões econômicas (custo menor na produção, criação de imagens que possam atrair o leitor etc.), negligenciando os efeitos de manutenção ideológica produzidos a partir dessas imagens. Bittencourt (2013) chama a atenção para o pouco estudo que existe sobre as imagens colocadas nos materiais didáticos de história.

Nesse direcionamento, minha carreira no magistério me levou a desenvolver diversas inquietações sobre o material didático utilizado pelas escolas em que eu lecionava, sendo a entrada dos sistemas de apostilados de ensino o estopim para a realização deste ensaio. Com isso, um dos questionamentos que irá nortear este estudo está baseado nos apontamentos levantados por Bittencourt (ibidem): as imagens utilizadas na produção de material didático, em específico nos sistemas de apostilado de ensino da Rede Positivo, podem reproduzir discursos hegemônicos de poder?

SISTEMA DE APOSTILADO DE ENSINO: O QUE É?

O processo de ingresso nos Institutos de Ensino Superior (IES), a partir da década de 1960, passa por um processo de transformação, deixando de ser habilitatório para classificatório, favorecendo a formação de grupos de vestibulares e fundações. Como destaca Bego (2013, p.70):

A análise histórica da evolução do exame vestibular mostra que as provas elaboradas, aplicadas e avaliadas “artesanalmente” pelas respectivas IES com a finalidade de verificar qual o grau de domínio dos candidatos acerca de certo conteúdo estipulado que os habilitasse aos estudos em nível superior se modificaram em modalidade. Com o aumento da demanda e com o apogeu das grandes fundações (Fundação Carlos Chagas, CESGRANRIO, VUNESP, FUVEST etc.), tornaram a execução e avaliação desses exames altamente sofisticadas e especializada. Se com o emprego da nova modalidade e de novos

59 Ramón Grosfoguel é um sociólogo porto-riquenho. Seu pensamento está direcionado “à filosofia da libertação latino-americana” envolvendo uma perspectiva da colonialidade do poder, direcionada às novas possibilidades de uma geopolítica do conhecimento.

métodos houve o aumento da objetividade e agilidade na elaboração, aplicação e correção das provas, também ocorreu o aumento de sua seletividade.

Desse modo, a transformação do processo de seleção favoreceu a classe média e alta, passando a investir em cursos pré-vestibulares que, para Bego (ibidem), direcionavam os alunos para os processos seletivos das universidades, no entanto, era um “adestramento” para a realização das provas, em que as aprovações dos alunos do curso no vestibular consolidavam o sistema de ensino como de “qualidade”. A transformação dos vestibulares em classificatórios alterou a concorrência, ampliando a relação candidato-vaga, aumentando o mercado dos “cursinhos”. Como destaca Bego (ibidem, p.73):

Para as camadas de classe média que aspiravam ascensão social por meio de sua inserção nos cursos tradicionais das instituições públicas de excelência, restava a alternativa de frequentar os cursinhos a fim de conseguir enfrentar a concorrência dos exames vestibulares.

É a partir desse processo de aprovação nas universidades que se comprovava que os sistemas de ensino nos cursos davam certo. As práticas eram resumidas por “aulas expositivas e a utilização de apostilas como literatura didática exclusiva.” (idem, ibidem. p.74). Com isso, na década de 1970 ocorreram diversos investimentos empresariais tornando os cursos empresas com aspirações maiores no mercado educacional e, em especial, no mercado editorial e nos sistemas de ensino. Começa a se expandir pelo país o sistema de franquia dos grandes cursos vestibulares, entre eles a Rede Positivo de Ensino (idem, ibidem). Ademais, Bego (ibidem) destaca a utilização de convênios entre colégios privados e cursinhos e grandes cursinhos transformando-se em colégios privados, desenvolvendo, assim, um novo modelo de colégio, o colégio-curso.

Os colégios-curso que tinham sua expansão restrita à atuação nos diversos níveis de ensino e no aumento do número de colégios sob sua administração direta, na década de 1970 e 1980, passaram a ampliar seu nicho de mercado a partir do modelo de franquias. (idem, ibidem. p.76)

Como ressaltado anteriormente, esses sistemas adotados pelos colégios-cursos serão vendidos por meio de franquias. As franquias adotam o sistema de apostilado de ensino, no entanto, segundo Bego (ibidem), as escolas que adotavam tais modelos apresentam outras ferramentas educacionais, como portais educativos na internet, CD-ROM e até formação continuada dos professores. Para Bego (ibidem), “não são compradas apenas apostilas, mas sim, toda uma metodologia e ideologia de ensino”.

Em relação a esses sistemas de apostilamentos de ensino, conforme colocado por BEGO (ibidem), em 2002 “o número de alunos só dos cinco grandes grupos (Anglo, COC, Objetivo, Pitágoras e Positivo⁶⁰) somados era da ordem de 1,3 milhão”. Esses sistemas cresceram não somente na rede privada de ensino, algumas redes públicas do Brasil adotaram esses SAE como modelo de educação a ser seguido. Em um artigo publicado na revista *Espaço Acadêmico*, Raymundo de Lima destaca que dos 645 municípios do estado de São Paulo, 129 já haviam adotado um sistema de apostilado de ensino, isto no ano de 2006. O autor também destaca que a expansão desse sistema está ligada aos potenciais mercados que se abrem com as vantagens de “privatizar” o sistema educacional.

O sistema público educacional do Brasil, tradicionalmente, fez opção pelos manuais, os livros didáticos e apostilas artesanais; mas, o “apostilamento” do ensino faz parte da logística e da estratégia da indústria e do comércio interessados em ampliar seus negócios usando as brechas da legislação para cooptar a rede pública de ensino. Portanto, a crítica não deve ser dirigida ao uso eventual de apostilas artesanalmente elaboradas pelo professor ou por sua escola, mas sim, à pressão da ideologia do mercado que faz da apostila um método **único** de saber e de poder; de **ensinar tudo a todos** como se estivéssemos no séc. 17, mas envoltos numa aura de ensino “moderno” ou “pós-moderno”. Isto é mais do ter uma intenção de enganar, é quase uma barbárie. (LIMA, 2006)

Nesse sentido, abrem-se caminhos para os sistemas de apostilados de ensino abrangendo um grande número de alunos em todo o território nacional, expandindo-se das escolas particulares para as públicas, muito mais num sentido de transferência de responsabilidade do Estado para as empresas privadas.

AS ICONOGRAFIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS E NOS SISTEMAS DE APOSTILADO DE ENSINO

Com o advento das novas tecnologias da informação, a produção de material didático, em especial as apostilas e livros didáticos, obteve ganhos fundamentais na utilização de imagens, mapas, figuras, fotografias, em especial a disciplina Geografia, que está repleta de figuras. Sendo que essas figuras, segundo Bittencourt (2013), concorrem com os textos escritos na produção de sentidos. A produção de material didático é uma tarefa complexa, pois as linguagens verbais e não verbais (imagens, figuras, fotos etc.)

60 “Atualmente, o Sistema Positivo de Ensino é utilizado por 2.100 instituições de ensino, distribuídas pelo Brasil e no Japão em um universo que abrange 530 mil alunos e 53 mil professores.” Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>>. Acesso em: 24 ago 2015.

podem apresentar diversos sentidos, diferentes dos propostos pelos autores ou designers responsáveis pela elaboração do material.

Nesse sentido, têm crescido os acervos iconográficos reproduzidos nos livros. No entanto, “a reflexão sobre o papel [que as imagens, fotos e figuras] que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa” (idem, *ibidem*). Para Bittencourt (*ibidem*), vem amplificando a utilização de iconografias nos materiais didáticos e, junto a eles, vem estendendo “a produção e a utilização de ‘imagens tecnológicas’ em vídeos e, mais recentemente, as informáticas dos softwares e dos CD-ROM”. Desse modo, Bittencourt (*ibidem*) levanta um questionamento sobre o papel que as ilustrações têm desempenhado no processo pedagógico.

Para Bittencourt (*ibidem*), o livro didático ainda é o referencial para muitos professores, pais e alunos, e, apesar do alto valor dos livros, ainda são referenciais de estudo. Sabemos que existem diversos materiais didáticos em uma instituição escolar, no entanto, o livro didático ainda mantém uma relação entre a produção científica e a escola. Ademais, é por meio do livro didático que muitos profissionais da educação conseguem manter um contato com as transformações da disciplina que ministram. O excesso de aulas, turnos de trabalho, baixa remuneração, entre outros problemas que já conhecemos nos sistemas educacionais brasileiro, elevam a importância do livro didático como fonte de conhecimento.

Desse modo, podemos perceber a necessidade de estudarmos as imagens contidas nos materiais didáticos, independente de ser um livro ou apostila, pois esses materiais são utilizados no cotidiano escolar, em massa, e formam uma referência tanto para os alunos quanto para os professores. Portanto, Bittencourt (*ibidem*, p.73) destaca que:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor.

Como ressaltado na citação anterior, o livro didático apresenta-se como uma mercadoria pertencente à lógica do mercado, sendo construído por diversas vozes e olhares. Essa polifonia está presente não somente nos livros didáticos, mas também nos sistemas de apostilados de ensino.

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do textos quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro. A história do livro didático possibilita verificar como os autores foram perdendo o poder sobre as ilustrações de suas obras. Hoje existem especialistas em pesquisa iconográfica contratados pelas editoras para desenvolverem essa parte específica da produção do livro. (idem, *ibidem*, p.77)

Fica evidente, nas palavras de Bittencourt (*ibidem*), que o processo de apropriação da produção do material didático (como a diagramação e escolha das imagens) vem sendo realizada por terceiros, ou seja, técnicos especializados no tratamento de iconografias, capazes de reduzir custos de impressão, atrair leitores para imagens, mas que ao mesmo tempo desconfiguram os discursos propostos pelos autores em nome de um mercado editorial. Percebemos, portanto, uma polifonia, ou seja, a existência de diversas vozes inseridas na produção dos livros. Essas vozes são atravessadas por ideologias que refletem na escolha das imagens e no sentidos propostos. Mas o material didático, em especial os livros didáticos ou sistemas de apostilados, ainda é fundamental, em sala de aula, na era da informação?

Segundo Bittencourt (*ibidem*), o livro didático apresenta algumas características que o tornam um elemento corriqueiro no processo de ensino-aprendizagem, sendo: 1º) “O livro é um depósito de conteúdos escolares” (o livro realiza uma ligação entre os saberes acadêmicos e a escola, além de sintetizar os conteúdos sugeridos pelo currículo da disciplina⁶¹); 2º) “O livro didático é um instrumento pedagógico” (apresenta uma metodologia que proporciona ao professor uma facilitação no processo de ensino); e 3º) “O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (idem, *ibidem*, p.72)

Desse modo, entendemos o livro didático ou os sistemas de apostilados de ensino como um instrumento de poder. Esses instrumentos ou ferramentas para o ensino são capazes de perpetuar “imagens” que reproduzem relações assimétricas de poder. No entanto, a utilização que é feita pela livro ou SAE⁶² pelos alunos ou professores pode

61 “O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizados nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (Bittencourt, 2013. p.72).

62 SAE – Sistema de Apostilado de Ensino.

alterar os sentidos produzidos pelos discursos existentes nesses textos não verbais (imagens). Como reforça Bittencourt (*ibidem*, p.73):

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar.

Como colocado por Bittencourt (*ibidem*), os materiais didáticos, em especial os livros didáticos, e incluem também os sistemas de apostilados de ensino, são ainda instrumentos ou ferramentas fundamentais para os professores e alunos. No entanto, as figuras e os textos propostos são impregnados de ideologias⁶³ que podem reforçar negativamente estereótipos, racismos, relações sexistas, como destaca o estudo realizado por Santos (2012) ao enfatizar que as relações raciais existentes nos livros didáticos de Geografia podem exprimir estereótipos, ideologias racistas, colocando o “outro” ou não branco como inferior, reforçando relações assimétricas de poder.

[...] a forma mais usual de se ensinar geografia tem sido por meio do discurso do professor ou do livro didático. Não podemos perder de vista que muitos materiais didáticos têm desempenhado um papel muitas vezes decisivo na introdução de conceitos errados, de forma velada ou explícita, assim como de estereótipos. (ANJOS, 2005 apud SANTOS, 2012, p.77)

Nessa perspectiva, o SAE e os livros didáticos ganham peso na reprodução de relações de poder. A ideia de “introdução de conceitos errados” para Santos (2012) é a reprodução de ideologias dominantes, que por trás das iconografias pode se propagar de forma “explícita ou velada” difundindo estereótipos. Não obstante, podemos precisar a necessidade de análise das imagens nos materiais didáticos, ainda mais com a transferência de partes da (re)produção por diversos olhares, como ressaltado por Bittencourt

63 “A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ideias ou representações com teor explicativo (ela pretende dizer o que é realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las à divisão da sociedade em classes, determinada pelas divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural oferecendo aos membros da sociedade o sentimento de uma mesma identidade social, fundada em referenciais unificadores como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação” (CHAUÍ, 2013, p.117-8).

(2013), onde relata a existência de diversos profissionais na construção de um material didático, no qual nem sempre as imagens são escolhidas pelo autor. Sendo o livro ou SAE um instrumento de poder, as iconografias reforçam tais relações e servem para legitimar os discursos inseridos no texto.

AS IMAGENS DO SISTEMA DE APOSTILADO DE ENSINO SOB A NÉVOA DO NORTE⁶⁴

O capítulo doze da apostila de Geografia da Rede Positivo (1º ano do Ensino Médio) tem como tema norteador a dinâmica populacional mundial. Esse tema apresenta uma análise do processo de transição populacional ocorrida, de forma mais incisiva, nos países europeus. Segundo o tema proposto, fatores relevantes para esse processo são: a transformação de uma sociedade rural em urbana e a industrialização (estes fatores são os mais relevantes para o desenvolvimento de outros que podem gerar a redução das taxas de natalidade e de mortalidade), no entanto, geograficamente as transformações da pirâmide etária dos países é avaliada a partir de uma visão eurocentrada. Nesse sentido, questões culturais e políticas são negligenciadas pelo texto da matéria, elevando as transformações europeias como uma “evolução populacional”. Desse modo, cria-se a sensação de um atraso para aqueles países ou até mesmo continentes, em especial o africano, quando analisamos a população com esse olhar europeizado.

Sendo assim, escolhemos duas imagens para analisar. As imagens escolhidas são colocadas no final do capítulo da apostila em estudo, com o objetivo de legitimar o que os discursos propuseram ao longo de todo o capítulo.

Com a finalidade de facilitar a análise, iremos classificar as imagens em “A” e “B”.

⁶⁴ Utilizo como subtítulo deste ensaio uma parte do título utilizado na dissertação de mestrado apresentada por César Augusto Caldas dos Santos, com o título *Sob a névoa do norte: reflexões sobre a colonialidade, "raça" e livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental*, defendida no ano de 2013, pela UNIRIO.



IMAGEM A

IMAGEM B

As duas famílias nas imagens representam um momento, segundo o processo de evolução demográfica retratada no capítulo do SAE, de elevadas taxas de natalidade. Nesse sentido, são dispostas essas imagens para representarem famílias numerosas (como podemos identificar na própria legenda da imagem A). Mas as percepções criadas pelas imagens não ficam restritas ao número de membros familiares. Desenvolve-se uma relação assimétrica denominada de “corpo-política do conhecimento” (GROSGOUEL, 2008), onde a produção do “conhecimento” está situada a partir de um determinado “lugar” nas estruturas de poder.

Para Grosfoguel (ibidem, p.118), “Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”. Nessa perspectiva, Grosfoguel (ibidem, p119) ressalta que o conhecimento emana de um determinado lugar situado em uma esfera de poder e que o sujeito que fala é “aquele que está sempre escondido, oculto, apagado da análise”. A “egogeopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado”.

O autor reforça os argumentos anteriores quando coloca que:

[...] todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental. (idem, ibidem. p.119)

O desenvolvimento de uma análise universal da população construída com uma base epistemológica europeia é colocada como “um ponto de vista que se representa como não tendo um ponto de vista” (idem, *ibidem*). Segundo o autor, ao “esconder o lugar de enunciação a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores (idem, *ibidem*, p.120).

Dessa maneira, podemos indagar que o fim da exploração colonial pelos países europeus, com a retirada das administrações coloniais, não resultou no fim de uma colonialidade. Isto é, ocorre que ainda existem formas hierarquizantes que Grosfoguel (*ibidem*) denomina de colonialidade do poder.

[...] conceptualizo a colonialidade do poder como um enredamento ou, para usar o conceito das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Crenshaw, 1989;Fregoso, 2003) de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (“heterarquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistémica, económica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. (idem, *ibidem*, p.123)

Mas qual é a relação entre as ideias defendidas por Grosfoguel (*ibidem*) e as imagens selecionadas na apostila?

As imagens dispostas no final do capítulo legitimam o processo de transição demográfica na Europa como uma etapa da evolução humana. Para Grosfoguel (*ibidem*), os “Estados centrais desenvolvem estratégias ideológico-simbólicas ao incentivar formas de conhecimento ‘ocidentalistas’”. Portanto, vemos o continente africano como região problema dissimulando a Europa da responsabilidade na exploração do continente. Essa crença na perspectiva europeizada ou ocidentalista do mundo justificou o processo imperial e expansão da exploração, como destaca Grosfoguel (*ibidem*, p.135).

A postulação de regiões “patológicas” na periferia, por oposição aos chamados padrões “normais” de desenvolvimento do “Ocidente”, justificou uma intervenção política e econômica ainda mais intensa por parte das potências imperiais. Devido ao tratamento do “Outro” como “subdesenvolvido” e “atrasado”, a exploração e a dominação por parte das metrópoles tornaram-se justificáveis em nome da “missão civilizadora”.

Desse modo, as figuras legitimam a visão da epistemologia do norte como detentora das explicações do mundo, permitindo uma visão universal. “Os sabe-

res subalternos⁶⁵ foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados” (idem, *ibidem*, p.136).

Os aspectos levantados até aqui sobre as imagens podem ser ampliados quando passamos a avaliar a encenação nas imagens. A imagem B, a que representa uma família numerosa em um país desenvolvido (segundo a própria legenda), é colocada de forma extremamente diferenciada da família da imagem A. Em primeiro lugar podemos citar o deslocamento da imagem. É nítido que a imagem B não possui um fundo, representando uma produção para sua realização, como em um estúdio de fotografia. Depois, as vestimentas representam uma família mais “moderna”, criando ou postulando uma evolução na escala humana. Mesmo essas imagens representando o mesmo período da transição demográfica, percebe-se uma formatação diferenciada da imagem da família europeia.

Na imagem A, a família retratada na iconografia é espacialmente colocada como pertencente a um país africano subdesenvolvido. Ela (a imagem) reforça uma visão do continente africano como excluído, atrasado, não moderno e menos evoluído em comparação ao continente europeu. O fundo da imagem A, diferentemente da imagem B, é representado por uma casa de acabamento simples, aparentemente de barro. O chão e os pés descalços dos membros da família reafirmam a ideia de subdesenvolvimento, além, é claro, da ausência de roupas nas crianças, o que encaminha o pensamento para certa ideia de primitividade.

A escolha das imagens para finalizar o capítulo sobre a dinâmica populacional no SAE da Rede Positivo permite-nos indagar sobre o papel do material didático na manutenção de relações de poder assimétricas, funcionando como um instrumento em favor de ideologias dominantes (BITTENCOURT, 2013). A autora ressalta a importância de se estudar as imagens que são colocadas nos livros didáticos. Podemos pensar também nos sistemas de apostilados de ensino. Ainda mais que esses sistemas seguem uma proposta mercadológica, e que os fundamentos são voltados para a captação de mais escolas e alunos para um sistema que “dá certo”, levando em conta as aprovações nos vestibulares.

Outro posicionamento que pode ser levantado é a relação entre a legenda e as imagens A e B. Segundo a legenda das imagens, as famílias se encontram em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, sendo a família africana colocada como geograficamente em

65 Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais, não apenas no sentido tradicional de sincretismo ou mestizaje, mas no sentido das “armas miragrosas” de Aimé Césaire ou daquilo a que chamei ‘cumplicidade subversiva’ (GROSFOGUEL, 1996) contra o sistema. EsSas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira” (GROSFOGUEL, 2008, p.136).

um país subdesenvolvido. A questão que podemos levantar é se essa imagem não cria uma representação negativa do negro e uma positiva para o branco. Os alunos que visualizarem tais imagens podem desenvolver estereótipos de negros como pobres e inferiores. Essas questões nos levam a pensar nas escolhas das imagens que são colocadas nos SAE ou nos livros didáticos, pois elas estão reproduzindo ideologias dominantes de uma determinada classe ou raça. Uma imagem apresenta diversos discursos e sentidos e não pode ser utilizada em contextos que levem ao desenvolvimento ou manutenção de ideologias racistas, em especial no ambiente escolar.

Nas diversas escolas do país, o livro didático ou as apostilas podem ser os únicos instrumentos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades de acesso às novas tecnologias, a falta de infraestrutura das escolas, a pequena remuneração do professor, as elevadas cargas de trabalho, a falta de incentivo ao processo de qualificação e outros fatores engessam a prática docente, e acaba incidindo sobre o livro didático um apego exacerbado. Os livros ou apostilas são grandes construtores de visões de mundo, existe uma série de ideologias que são transmitidas e reproduzidas constantemente por esse instrumento de ensino, e o problema está na forma como essas ideologias “tomam conta das mentes das massas e se tornam uma ‘força material’” (HALL, 2003).

CONCLUSÃO

Os livros didáticos ou sistemas de apostilados de ensino são instrumentos de poder, sendo assim, podem transmitir as ideologias dominantes ou proporcionarem a formação de uma contraideologia ou contra-hegemonia. Os sistemas de apostilados de ensino apresentam uma história de expansão baseada na perspectiva de inserção do discente no Nível Superior de Ensino. Diversos colégios-cursos que obtiveram bons resultados nos processos seletivos universitários passaram a vender a metodologia e, atualmente, estão inseridos desde o ensino infantil até o terceiro ano do Ensino Médio. O rendimento no vestibular passou a ser definido como “qualidade ideal de ensino”. Com isso, os SAE chegaram a um grande público de alunos e professores.

Nesse sentido, percebemos que a ampliação desses SAE para diversas escolas leva com ela imagens (iconografias) que nem sempre são escolhidas pelo autor. Em alguns casos o “mercado” direciona a escolha ou profissionais de outras áreas. Essas imagens podem reproduzir e legitimar discursos universalistas, eurocêtricos. O conceito de colonialidade do poder nos permite apontar que há uma organização do mundo segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores. Ademais, não permitindo uma voz ao subalterno. Precisamos buscar uma nova “geopolítica do conhecimento” que

permita a inserção de outros paradigmas provenientes do sul, no qual o subalterno possa se encaixar nessa produção epistêmica. Para isso, há a necessidade do desenvolvimento de uma “geografia das existências” para dar voz ao subalterno e permitir a criação de novas visões sobre a dinâmica populacional, sem universalismos ou egocentrismos. Estes confirmados nas análises das imagens do capítulo doze do SAE da Rede Positivo, no qual reproduz uma relação hierárquica entre o norte e sul, além de transmitir estereótipos com relação aos afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEGO, A. M. *Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal*. Bauru, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12.ed.. São Paulo: Contexto, 2013, p.69-91.

CHAUÍ, M. Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro. In: ROCHA, A. (org.). *Escritos de Marilena Chauí*. v.2. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [s. l.], v.80, p.115-47, mar. 2008.

HALL, S.; SOVIK, L. (orgs.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília, representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LIMA, R. de. Escola apostilada: ilusão ou barbárie?. *Revista Espaço Acadêmico*, n.63, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/063/63lima.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SANTOS, B. de S. *Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro*. Conferência de abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: Coimbra, setembro de 2004, p.11-45.

SANTOS, W. O. dos. *Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia*. Curitiba, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

PRODUTO DIDÁTICO E FILOSOFIA: APROXIMAÇÕES

Maria de Lourdes Bastos

*Como o burrico mourejando à nora,
A mente humana sempre as mesmas voltas dá...
Tôlice alguma nos ocorrerá
Que não tenha dito um sábio grego outrora.
(Mário Quintana)*

INTRODUÇÃO

Buscamos neste texto pensar sobre as possibilidades que a elaboração e a utilização de material didático podem oferecer especialmente para o trabalho com a filosofia. Iniciamos esta reflexão a partir do questionamento sobre o que compreendemos como material didático. Como concebemos um material, qual sua origem e finalidade, e como se relaciona com o fazer pedagógico são algumas considerações que trazem maior clareza sobre o processo de interação que ocorre em uma sala de aula.

Pensamos o papel do professor em sua relação com os estudantes e como a utilização das tecnologias de ensino interage com o espaço da sala de aula. Os pressupostos que sustentam o trabalho com o pensamento e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, presentes no ensino de Filosofia, são também princípios norteadores da organização do trabalho didático. Assim, a partir da investigação sobre o que representa a elaboração de produtos educacionais, buscamos vislumbrar as possibilidades e os limites que encontraremos na produção de material didático para o ensino de Filosofia.

A RELAÇÃO ENTRE MATÉRIA E FORMA

Entendemos aqui material como o resultado de uma atividade, ou produto intencional de uma ação que tem como finalidade suprir uma necessidade. Vamos nos deter em cada um desses conceitos, buscando pistas que nos auxiliem a ampliar nossa compreensão sobre as características daquilo que chamamos de material didático.

Enfrentamos a dificuldade de argumentar a partir da teoria aristotélica, que constituiu o alicerce para a construção dos saberes por um longo período da história do pensamento ocidental. O peso de uma tradição amplamente revisitada e discutida nos obriga a ser cautelosos, buscando delimitar nossos passos de uma forma lenta e segura.

A escolha deste caminho será justificada pelo desejo de tomar como base um método seguro, propício para uma investigação que se orienta no sentido de um material específico, cuja intencionalidade está voltada para a produção de conhecimento. Nossa intenção ao tratar o material didático como elemento preponderante no processo de construção do conhecimento é demonstrar que os meios que utilizamos estão em estreita relação com os resultados que procuramos.

Encontramos em algumas obras de Aristóteles (*Metafísica*, livro VI, – I 1026a 20; *Ética a Nicômaco*, Livro VI; *Segundos analíticos*; 71,a-b) uma classificação das ciências de acordo com sua finalidade. As ciências teoréticas, que têm por objeto o saber ou a verdade, precedem as ciências práticas e as poéticas. Entre as ciências teoréticas, temos ainda uma divisão segundo os objetos de que se ocupam. A ciência das primeiras causas, posteriormente conhecida como *Metafísica*, se ocuparia dos objetos imóveis e buscaria investigá-los tendo em conta a sua existência. A Matemática cumpre cuidar dos objetos também imóveis, porém separados da realidade por abstração. Cabe à Física estudar os objetos que contêm em si a mudança, separando-os da realidade para investigar seus princípios (*Metafísica*; livro VI, – I 1026a 20).

Segundo Lucas Angioni (2009, p.19), estudioso da obra de Aristóteles, seu propósito nos livros da Física era “delimitar as causas e os princípios pelos quais os entes naturais podem ser cientificamente conhecidos”. Os entes da natureza são aqueles que possuem em si mesmo seu princípio de movimento e/ou repouso. As coisas produzidas pela técnica não têm nenhum impulso inato para a mudança, e são os seres humanos que agem para que a matéria esteja de acordo com sua função.

No capítulo sete do primeiro livro da Física, Aristóteles nos diz que tudo o que existe na natureza é sempre composto,⁶⁶ sendo a matéria o subjacente, aquilo que permanece presente quando ocorre uma mudança. Apresentando as teorias de seus predecessores, que buscavam explicar os seres naturais, Aristóteles conclui que estes apresentam dois princípios: a forma e a matéria. Sendo a matéria condição necessária para constituição de um ser natural, no entanto é a forma que determina suas propriedades funcionais. Partindo desse pressuposto e investigando o nexo entre os dois princípios, no segundo livro da Física demonstra que, para conhecer cada coisa, devemos conhecer seus princípios ou suas causas.

Muitas coisas podem ser ditas causas de outras, no entanto é preciso buscar a causa mais extrema de cada coisa, e assim Aristóteles vai delimitar as causas em quatro modos mais evidentes.⁶⁷ Teremos assim como causas o item imanente, aquilo de que alguma

66 ARISTÓTELES. *Física I e II*, 2009 [190^b 1] “[...] tudo que vem a ser, sem exceção, é sempre composto, e que há, de um lado algo que surge e, de outro, algo que vem a ser isso, de dois modos: o subjacente, ou o opost” (p. 36).

67 Idem. [195^a 15]. “Todas as causas aqui mencionadas caem em quatro modos mais evidentes” (p.49).

coisa é feita, que chamamos de causa material, a forma e o modelo, e aquilo que define ou delimita o que a coisa é, a causa formal. Porém temos ainda aquilo de onde provém o começo de mudança ou repouso, o produtor, que denominamos causa eficiente, e ainda a finalidade, aquilo *em vista de que* alguma coisa acontece.

No entender de Aristóteles, embora os elementos materiais sejam responsáveis por certos movimentos do ente natural que constituem, são insuficientes para explicá-los. As propriedades essenciais e efetivas na constituição dos seres vivos são propriedades funcionais, delimitadas pela forma. Fazendo uma analogia entre o conhecimento da natureza e o conhecimento técnico, busca mostrar que a forma governa os movimentos da matéria a partir de sua função e efetividade e introduz a teleologia ao estudo da natureza, dando maior destaque ao *telos*, a causa final.

Tomamos como ponto de partida a teoria das quatro causas de Aristóteles para pensar sobre o material didático, buscando estabelecer relações entre o produto final, que pretendemos que apresente uma função para o ensino de Filosofia, e seu processo de elaboração. Começamos pela constatação de que todo material possui um substrato, ou conteúdo, presente no próprio termo “material”. Em seguida identificamos o método, modelo ou desenho didático que escolhemos para a produção do nosso produto como a forma que a ele imprimimos. Não é custoso observar que esse material possui uma finalidade, uma intenção ou propósito. Para completar a comparação, apresentamos nossa vontade e habilidade como a causa eficiente que põe em prática a execução do produto didático, e assumimos então o papel de produtores.

Assim como Aristóteles, percebemos que os modos das causas são muitos, e ainda podemos pensar nas mídias pelas quais nosso produto trafegue ou nos instrumentos por onde atestará sua eficiência, mas seguindo o exemplo do mestre ao estudar a natureza, nos concentremos em buscar sempre, ou o mais das vezes, a causa mais extrema.⁶⁸

Tendo em mente um produto concreto, criado para intencionalmente produzir efeitos, poderíamos desejar que mantivesse em sua elaboração o equilíbrio entre as quatro causas, para que uma não predominasse sobre a outra. Outra opção seria esperar que a matéria e a forma se autodeterminem, estabelecendo uma a necessidade da outra. No entanto, seguindo o pensamento de Aristóteles, daremos atenção especial para sua finalidade.

Ao elaborar um material didático, estabelecemos objetivos gerais e específicos visando alcançar a aquisição de algum tipo de conhecimento, habilidade ou competência. Para além desses objetivos, somos guiados por uma visão de mundo, uma construção ideológica que sustenta nossa concepção de sujeito, de natureza e de cultura, nosso quadro de mundo. Sobretudo quando nossa finalidade é o ensino da Filosofia, estaremos sempre

68 Idem, *Livro II, capítulo III [195^b28]*. “É preciso sempre buscar a causa mais extrema de cada coisa, [...]”.

atentos para o propósito último que orienta nossas escolhas. E mantendo a postura da escuta, cuidadosamente perceberemos que, quando determinamos o propósito deste produto, não podemos deixar camuflado para quem se destina, o tipo de público que dele fará uso. “Para que” e “para quem” são as perguntas que não podem ser afastadas em um trabalho com o pensamento, que tem como características a procura das causas e a construção de conceitos.

O modelo que elegemos e o método que seguimos estão entrelaçados ao conteúdo que pretendemos trabalhar, mas é preciso ter sempre em mente que esse modelo deverá ser determinado pela função a que se destina, ao propósito que buscamos atingir. Procuramos adaptar o material pedagógico à finalidade que pretendemos, e por isso precisamos definir que concepção de filosofia e de trabalho pedagógico será para nós determinante. Começamos elegendo a formação do espírito crítico como uma das finalidades do trabalho com os estudantes na aula de Filosofia. Para isso é importante não permitir que modelos engessados e excludentes assumam a predominância, esmagando as outras causas e impedindo o espaço para o movimento. Gostaríamos de pensar a forma em nosso produto como possibilidade de ordenação, como molde ou modelo, e não como normas ou regras asfixiantes que entranham como uma cunha marcando de forma definitiva uma placa de argila.

ENTRE O DIDÁTICO E O PEDAGÓGICO

Ao pensar na produção de material para o ensino de Filosofia surge uma primeira dúvida. Que nome deveria ter esse produto: material didático ou material pedagógico? Trata-se apenas de uma mera variação de nomenclatura ou são conceitos diversos que provocam diferença marcante em sua utilização? Embora possa não parecer importante, essa dúvida nos coloca em contato com algumas relações que se estabelecem no caminho do professor.

O professor José Carlos Araújo, em seu texto “O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920”, observa que o trabalho pedagógico representa o vínculo entre a escola e a sociedade a que serve, tendo um contorno mais amplo que o trabalho didático. Este, por sua vez, garante a efetivação da escola pela sala de aula e se entrelaça ao trabalho pedagógico por meio do projeto político-pedagógico. Realizando um levantamento histórico, demonstra como a organização do trabalho pedagógico está relacionada à organização do trabalho em uma determinada época. Caberia ao trabalho pedagógico, por exemplo, reproduzir nas instituições escolares a organização do trabalho no âmbito capitalista a partir do século XVIII. O ideal iluminista que preconiza a divisão do trabalho, já representado por Adam Smith,

pode ser visto a partir do século XIX nas escolas normais (do termo latino *norma*), o modelo ideal para padronizar as outras escolas.

Nesse sentido, reconhecemos que o ato de ensinar estará atrelado quase sempre a uma instituição onde o encontro entre professor e alunos acontece. O professor terá que se adaptar a diretrizes e normas que são parte do projeto político pedagógico da instituição em que atua, e seu fazer pedagógico será determinado pelo grupo ao qual pertence, seja de uma forma democrática ou impositiva. Seu trabalho estará atrelado a justificações e teorias que buscam dar conta dos fenômenos sociais presentes em uma determinada época.

Por outro lado, a organização do trabalho didático será aqui entendida como um arranjo estrutural, uma ação intencional que envolve uma organização, exigindo a presença de alguns elementos estruturantes. Recorremos ainda ao texto de Araújo (2009) que nos traz um levantamento criterioso das categorias básicas encontradas no trabalho didático. Primeiramente implica a existência de um espaço físico e um período de tempo; consiste ainda na mediação dos recursos didáticos (conteúdos, métodos e tecnologias), e enquanto relação educativa envolve vários sujeitos em um determinado contexto histórico.

Uma aula, ponto central do trabalho didático, pode ser considerada uma ação intencional, que possui um “arranjo estrutural” (idem, *ibidem*, p.12), e como forma de comunicação revela-se na perspectiva da intersubjetividade. Atentemos então para o aspecto da interlocução de sujeitos, a aula enquanto uma relação de vários sujeitos em vista do conhecimento. Por meio da aula, a sociabilidade é elaborada, e sua construção gira em torno de uma compreensão de mundo (da natureza e da cultura). Nesse sentido podemos perceber o entrelaçamento entre o fazer pedagógico, que orienta a prática e o trabalho didático, visto como uma totalidade. Como um arranjo que reúne diversos elementos estruturantes, o trabalho didático traz em si toda rotina essencial da escola. Porém é também parte de um todo, na medida em que visa uma preparação para o mundo e que traz para a escola a presença do mundo por meio da interlocução de sujeitos.

Conseguimos perceber então as diversas dimensões presentes no trabalho didático, que alia a preparação prévia, o saber fazer (técnica), ao momento presente da interlocução de sujeitos, e a uma visão de futuro, que envolve o benefício de todos. Isso nos conduz a enfatizar o processo de elaboração no material didático. Em uma educação emancipadora, o questionamento será um critério importante na formação dos principais atores, professores e alunos, e incentivar e avaliar a atitude criativa e questionadora destes será um mecanismo para desenvolver esta habilidade. Ao possibilitar o trânsito entre experiências e vivências e a construção de um saber ordenado racionalmente, o

trabalho didático contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas, sobretudo, demonstra a possibilidade de novas formações e a necessidade da constante reconstrução de nossas justificativas.

O estudo de teorias pedagógicas diversas é uma ferramenta para o trabalho docente, e a partir dela o professor ganha a amplitude necessária para uma visualização de suas finalidades e objetivos. Esse estudo será aliado à sua experiência, que o ensina a adequar o conteúdo que pretende trabalhar ao público com o qual convive. Esse trabalho, realizado pelo professor, requer constante incentivo e avaliação, pois é a condição da originalidade do trabalho docente. A elaboração e aplicação de um material didático (idem, ibidem), na medida em que exige sistematização e entrelaçamento, é um ponto central do trabalho didático e demonstra a inesgotável fonte criativa que emana do fazer pedagógico.

FILOSOFIA E ENSINO: QUESTÕES

Ensinar ou aprender Filosofia é uma tarefa possível? O que deveria ser um pressuposto termina por se apresentar como pergunta. Reproduzimos ou criamos pensamentos e nos comunicamos, somos afetados e afetamos o mundo que nos cerca, e as trocas acontecem cada vez com maior velocidade. Nesse cenário encontramos a Filosofia, uma modalidade do pensamento seduzida pela dúvida. Buscando as causas, duvidando, fabricando conceitos, praticar filosofia é sentir a atração pelo abismo e, de diversas maneiras, tentar vislumbrar o outro lado do espelho.

São caminhos entremeados de dúvidas e afirmações, o que nos permite aproximações no sentido de aprofundar aquilo que conhecemos e nos provoca afastamentos, para que possamos buscar uma visão do conjunto. Consideramos então que a atração e o cuidado pelo conhecimento do mundo são suficientes para justificar uma proposta de aproximação entre a educação e a filosofia.

Marx (1986) afirmou que os filósofos ocuparam-se apenas de interpretar o mundo, esquecendo o mais importante, que é transformá-lo. Para o materialismo histórico, a produção ideológica não exerce um papel determinante na sociedade. Que efeitos então pode produzir uma aula de Filosofia? Do final do século XIX até os dias de hoje, vem se firmando cada vez mais a interpretação do mundo por meio da linguagem e da cultura. Não afirmamos mais que somente os aspectos materiais determinam a nossa existência. E pouco a pouco a Filosofia encontra seu lugar entre os diversos saberes que nos colocam presentes no mundo.

Temos agora o desafio de difundir a Filosofia para além das disputas acadêmicas. Enfrentamos a necessidade de encontrar uma unidade no eterno movimento presente

nas áreas, correntes, pensadores e escritos filosóficos. A luta inicial foi conseguir que a Filosofia ocupasse seu espaço no currículo do Ensino Médio. Agora enfrentamos a tarefa de permitir o acesso do aluno de Ensino Médio ao exercício do pensamento filosófico.

Segundo Deleuze (1992, p.11), “criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia”. Criar conceitos é dar uma forma, ainda que não limitada ou definida, mas que abarca um conjunto de elementos. O conceito não se cria a partir do nada, ele está presente em um plano de imanência e precisa de um filósofo que o apresente. Muito árduo com certeza será esse caminho, mas pistas nos são oferecidas pela história da Filosofia: é necessário possibilitar o trânsito entre saber e experiência.

O ensino de Filosofia exercerá forte influência nas habilidades discursivas, pois ao estimular a elaboração conceitual, exige o estabelecimento de pressupostos, a compreensão das regras de articulação, a observação dos subentendidos e a ênfase na enunciação (Rocha, 2008). Por outro lado, o trabalho com a argumentação, que tem início com o desconforto inicial, levando à desnaturalização e a conseqüente problematização, propicia o desenvolvimento das habilidades cognitivas, criando as condições para uma análise mais rigorosa, um olhar mais investigativo e uma curiosidade mais aprofundada.

Os conceitos da Filosofia são traçados a partir da instauração de um plano de imanência, nos diz Deleuze (1992, p.53); “[...] O problema da filosofia é de adquirir uma consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha [...]”. No universo da sala de aula recolhemos relatos de experiências, elegemos determinadas referências e fabricamos sentidos. Construindo problemas, estabelecemos pressupostos, elaboramos conceitos e abrimos a possibilidade para a identificação de funções gerais de enunciação. Analisando e confrontando argumentos, alcançamos a reconstrução dos discursos e despertamos a capacidade de emitir juízos fundamentados.

Para João Boavida (1996, p.97), “a relação filosofia/pedagogia é não só incontornável, mas também duplamente constituinte”. A Pedagogia, enquanto pressupõe uma visão de homem e de sociedade e advoga um conjunto de valores, possui uma dimensão filosófica. Por outro lado, a Filosofia, com seu caráter dialógico e analítico, utilizará os mesmos processos dos modelos pedagógicos mais comuns, preocupada em analisar, relacionar, deduzir e integrar. Na ordem da fundamentação, a Filosofia antecede a Pedagogia, no entanto nasce de uma base pedagógica que lhe é anterior, pois o filósofo aprendeu a filosofar e estudou os filósofos que hoje o influenciam. Na ordem prática, a educação é estruturada socioculturalmente, de acordo com cada época, cada povo, cada grupo social. A tarefa da Filosofia é descobrir os enquadramentos dessas práticas educativas, seja para fundamentá-los ou para reformulá-los.

Nessa relação entre filosofia e educação podemos ver a profundidade do entrelaçamento entre a teoria e a prática. É ainda João Boavida (idem, p.99) quem defende a necessidade de uma didática específica para o ensino de filosofia, uma vez que “o modo de ensinar e aprender filosofia tem influência sobre a própria filosofia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não criamos a partir do nada, é a partir do encontro de muitas vozes que nosso pensamento toma forma. Oferecemos modelos que têm como finalidade despertar o desejo de novas criações. A capacidade criadora do discurso foi objeto de intensa preocupação do povo grego, e Aristóteles soube como ninguém colocar em evidência a função do *logos* na relação entre o homem e a natureza. Ao voltarmos o olhar para as bases do pensamento ocidental, já encontramos os princípios ou causas que devem guiar nossa produção: o efeito que desejamos e o público para o qual nos dirigimos.

Se pensarmos na produção de material didático a partir de sua finalidade, ao elegermos o que ensinamos, teremos nosso olhar voltado ao seu propósito e objetivo. Tendo como proposta a construção de conceitos, a origem desse processo parte de uma atenciosa escuta para perceber a diversidade de oportunidades e situações da educação escolar. Os processos culturais presentes no espaço escolar, mais do que meros acréscimos, deverão constituir matéria necessária para a elaboração e aplicação de nosso produto. Ainda que não desejemos a rigidez de metas pré-estabelecidas, devemos nos preocupar com a orientação de nossos objetivos e a forma como se relacionam. Dependendo das decisões que tomamos a respeito do que pretendemos com o ensino de Filosofia, teremos estratégias e metodologias distintas a adotar.

Acima de tudo, faz-se necessário que o professor tenha direito a optar. Terá o poder de escolher se deseja introduzir a história da Filosofia, apresentando o esforço do pensamento que ao longo do tempo se abre para novas conquistas. Terá, ainda, outras opções, como a perspectiva temática ou trabalhar a partir de problemas, mas é importante que o texto filosófico se faça presente, pois nele encontramos os elementos que nos ajudam a mergulhar na aventura do pensamento.

Os problemas filosóficos apresentados aos alunos devem proporcionar efeitos, que servirão de guia para o surgimento de novos conceitos e o desenvolvimento de um discurso consistente e bem construído. Quanto maior for nossa possibilidade e capacidade de perceber para que e a quem ensinamos, maiores serão as chances de favorecer aos vetores e trajetórias que ajudamos a construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C. S. *O trabalho pedagógico e didático e o protagonismo do professor no Brasil dos anos de 1920*. UnB/UFU, 2009.

ARISTÓTELES. *Metafísica* – ensaio introdutório de Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Física I e II*. Prefácio, introdução, tradução e comentários de Lucas Angioni. Campinas: Editora Unicamp, 2009..

BOAVIDA, J. Por uma didáctica para a filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, n.9, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach* – em anexo à “A Ideologia Alemã”. 68.ed. São Paulo: Hucitec, 1986, p.128.

ROCHA, R. P. *Ensino de Filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E DE
MATERIAL DIDÁTICO**
Textos dos Professores

AUTORIA E AUTONOMIA – OU PAULO FREIRE E OS ALEMÃES

Edgar Lyra⁶⁹

O presente trabalho foi apresentado pela primeira vez na comemoração dos 30 anos do NOAP – Núcleo de Apoio e Orientação Psicopedagógico da PUC-Rio –, numa mesa que se propunha a discutir as noções de *autoria e autonomia*. Seguiu sendo compartilhado em seminários e aulas ligados de uma forma ou de outra à formação de professores, enfim, sofrendo alterações e acréscimos até o surgimento desta oportunidade de publicação.⁷⁰

A ordem de abordagem dos conceitos foi de invertida. *Autonomia* é, de fato, uma noção mais pontualmente tratada na bibliografia filosófica. Immanuel Kant (1724-1824) é a referência mais conhecida. O conceito aparece em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), contraposto ao de *heteronomia*.⁷¹ Alude diretamente à capacidade que tem o ser humano de dar a si mesmo (*auto*) as máximas, regras ou leis (*nomos*) do seu agir. Perfaz com as noções de *liberdade, vontade livre e dever* o traço distintivo dos seres racionais sobre o qual se sustenta toda a ética ou filosofia moral do autor.

Diz Kant: “Autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional”.⁷² Logo em seguida indaga: “[...] que outra coisa pode ser, pois, a liberdade da vontade senão *autonomia*, isto é, a propriedade da vontade de ser lei para si mesma?”⁷³

Paulo Freire (1921-1997), que em sua *Pedagogia da autonomia* é mais filosófico do que nunca, e mesmo, nesse ponto, algo kantiano, diz-nos dos animais que “falta-lhes a liberdade de opção” e que, “por isso, não se fala de ética entre os elefantes”.⁷⁴ Seguindo essa linha de pensamento, não se pode dizer de um tubarão que é cruel ou glutão ao comer sua presa, posto que apenas age segundo sua própria natureza e, portanto, sem liberdade de escolha. Seria o homem o único animal capaz de escolher e de racionalizar seu cardápio com vistas a fins por ele mesmo postos, via de regra *contra* apetites que nele agem como forças heterônomas.

69 Professor adjunto no Programa de Pós-graduação em Filosofia da PUC-Rio e colaborador no Programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia do CEFET-RJ.

70 Auditório do RDC, 19 de outubro de 2012.

71 KANT, Immanuel: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995, Segunda seção, p.75.

72 Idem, p.79.

73 Idem, p.94.

74 FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia* (1996). São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.56.

Mas não são só os apetites do corpo que podem agir no homem como fatores heterônomos. O temor que um adolescente possa ter de ser excluído do grupo que lhe confere temporária identidade pode perfeitamente levá-lo a agir sem autonomia. A necessidade de conseguir imediatamente dinheiro para dar tratamento médico a um filho doente pode muito bem levar um policial a corromper-se. Logo se vê o traço distintivo do homem em relação aos demais animais leva-o diretamente ao problema do que é moralmente defensável, ou seja, à questão da legitimidade dos seus critérios de escolha e à questão da responsabilidade que daí decorre. *Autonomia*, nesse sentido, nada tem a ver com arbitrariedade, capricho, liberdade para fazer o que “der na telha”, mas necessariamente com dignidade e responsabilidade. Podemos, portanto, já preliminarmente afirmar que educar para a autonomia significa desenvolver no educando, sim, a capacidade de fazer suas próprias escolhas, mas, igualmente, levá-lo a responsabilizar-se por elas.

Kant não foi decerto o primeiro autor a tratar da legitimidade das nossas escolhas. A discussão sobre o que é admissível, justo, bom e digno, sobre o que é essencial ou inegociável, sobre o que leva à perene felicidade, individual e/ou coletiva, atravessa toda a história da Filosofia. O resgate dessa história nos obrigaria a um excuro muito longo, que nos faria retroagir pelo menos até Sócrates. Nos limitaremos, por isso, a partir mesmo de Kant, que no século XVIII propôs que nossas tentativas histórico-filosóficas de estabelecer princípios morais universais e definitivos teriam desaguado num “palco de infundáveis disputas”,⁷⁵ e que a ideia de seguir buscando para a moral uma fundamentação teórica não nos levaria muito longe. Exemplo maiúsculo das divergências com que se via Kant às voltas era o antagonismo Hobbes-Rousseau acerca a natureza humana, ambos afirmando, de forma pretensamente fundamentada teoricamente, respectivamente o “homem como lobo do homem” e o “bom selvagem”. Bem se vê, decorrem mandamentos diferentes de cada um desses pontos de partida.

Kant não era, todavia, partidário de nenhum relativismo moral, tampouco do retorno a puros princípios religiosos, e, por isso, buscava encontrar caminhos para preservar a razão em sua necessidade de fornecer direções para o que *se deve e o que não se deve fazer*. O insucesso filosófico em definir princípios universais de conduta não podia significar para ele nenhum signo de indiferença humana em relação às escolhas morais, até porque tal indiferença tornaria incompreensível a insistência filosófica precedente nessa busca de princípios. Postulou, então, como um *fato de razão*,⁷⁶ que todo homem – como homem – seria possuidor de uma *consciência moral* (*Gewissen*), decerto

75 KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Prefácio da primeira edição (1781). Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1994, p.3.

76 Cf. idem: *Crítica da razão prática*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994, §7 et seq.

mais ou menos desenvolvida, mas *a priori* sempre presente. Como ser racional, cada homem teria condições de distinguir o certo do errado; mais, somente por isso poderia ser responsabilizado por suas escolhas e atos. Residiria aí o *princípio de imputabilidade*, que faz com que cada indivíduo com posse plena de suas faculdades – e isso significa aí, precisamente, *dotado de consciência moral* – possa ser punido por seus delitos e recompensado por seus feitos. Tal postulação de uma consciência moral, enfim, se não garante a impossibilidade de agir mal, torna possível a *responsabilização*. Citando novamente Paulo Freire, é porque somos “seres de opção, de decisão, éticos, que podemos negar ou trair a própria ética”.⁷⁷

Não só isso, Kant entendia, ainda, caber à Filosofia, mesmo incapaz de definir mandamentos morais substantivos, colaborar para o fortalecimento da consciência capaz de resistir ao assédio das forças heterônomas a ela contrárias. Seu famoso *imperativo categórico* – sem entrar aqui no mérito de suas diversas formulações – prescrevia que deveríamos *formalmente* agir sempre tratando os outros como fins, e nunca como meios,⁷⁸ ou seja, respeitando-os como seres capazes de escolher por si mesmos. Trata-se, no final das contas, de zelar pela possibilidade mesma de continuar deliberando e escolhendo, que, segundo ele, nos define como homens e nos difere dos animais.

Kant foi, não obstante, deveras criticado por filósofos importantes como Georg Hegel (1770-1831) e Karl Marx (1818-1883). Hegel acusou-o explicitamente de *formalista*,⁷⁹ alegando dar pouca atenção aos *contextos* nos quais cada indivíduo tem sempre já que fazer suas escolhas. Por que motivo, afinal, alguém deveria individualmente sacrificar seus interesses mais imediatos em nome da preservação de uma humanidade e de uma liberdade que apenas formalmente existe, quando à sua volta vigora a esperteza e a luta pelo poder, isto é, quando a história mesma teria sido uma história de senhores e escravos, e não propriamente uma história de homens livres. A noção hegeliana de autonomia abandona, assim, uma esfera ética formalmente centrada no indivíduo, em direção à necessidade de resgatar uma *eticidade* para o próprio mundo e para a própria história, para Deus mesmo, eticidade sem a qual não faria sentido cobrar moralidade de indivíduo algum. Esse resgate se dá, para ele, como ponto de chegada de uma história que somente em seu tempo, isto é, depois da *Revolução Francesa* (1789) e da ascensão de Napoleão ao poder (1805), encontraria forma exemplar de administrar concretamente o exercício individual da liberdade. Agir autônoma e responsabilmente passava assim

77 FREIRE, op. cit, p. 63.

78 Cf. KANT. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Segunda seção, p. 69.

79 Cf, p.ex. HEGEL, G. W. F. *Filosofia da História*. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: UNB, 1995, p.363-4.

a ser, antes de tudo compreender a necessidade de legitimação da forma final de um Estado – segundo Hegel, o Estado ideal monárquico-burguês –, somente ele capaz de garantir as liberdades individuais, posto que com elas acima de tudo comprometido.⁸⁰

Marx, logo em seguida, teceu forte crítica à noção de liberdade supostamente garantida no Estado burguês enaltecido por seu antecessor.⁸¹ Mas, como ele, dedicou formidável atenção aos contextos históricos nos quais os indivíduos já se encontram sempre inseridos. *Autônomo* passaria então a ser, no jargão do jovem Marx, o *não alienado*, mais precisamente aquele que compreende a *desigualdade material* como impeditiva de uma real liberdade de escolha. A busca de *igualdade material* torna-se, assim, carro-chefe da sua ideia de autonomia. De fato, como poderia um trabalhador agir “incoagido” sob um Estado que mal lhe garante a “liberdade” de trabalhar para viver? Em outras palavras, por que deveria um trabalhador autonomamente agir para preservar a liberdade de uma humanidade que lhe parece sobretudo desigual, desonesta e injusta? É mesmo bem provável que só heteronomamente, isto é, por ameaça de coação, oferta de recompensas pessoais e fabricação de adestramentos de naturezas várias possa esse trabalhador encontrar motivos para “colaborar” com essa humanidade dita “livre”.

Mais um filósofo alemão, Martin Heidegger (1889-1976), apropriado por Paulo Freire inclusive terminologicamente,⁸² nos ajudará num terceiro momento de problematização da noção de autonomia e, por aí, na transferência do nosso foco para a noção de *autoria*. Heidegger propôs, em sua obra magna *Ser e tempo* (1927), que cada homem encontra-se já sempre lançado no mundo, mundo que, todavia, somente nele é compreendido e pensado como *mundo* – e que, portanto, pode ser por ele, dentro de certos limites, transformado. Esse mundo “dado” conta a cada tempo com um estofamento histórico, linguístico, político, religioso, instrumental e psicossocial, estofamento que decerto *condiciona* as possibilidades humanas de decisão e ação, mas não as engessa ou predetermina. Uma das lições mais importantes legadas por esse pensador – lição, em minha opinião, por ele mais concreta e tragicamente apreendida em seu infeliz envolvimento com o nacional-socialismo da década de 1930 – diz respeito à necessária aquisição de lucidez quanto ao *grau de condicionamento* a que a cada momento nos encontramos submetidos.

80 Cf. HEGEL, G. W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.260-2.

81 Cf. MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

82 Registram-se obras de Heidegger e sobre Heidegger na biblioteca pessoal de Paulo Freire, conservada no CRPF – Centro de Referência Paulo Freire, ainda que nenhuma delas tenha anotações de margem ou grifos feitos pelo autor. Cf. <<http://biblioteca.paulofreire.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/>>.

Paulo Freire sugere mesmo, reservando para isso título de uma das seções de capítulo da citada *Pedagogia da autonomia*, que “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”; chama simultânea atenção para a “diferença profunda entre ser condicionado e ser determinado.”⁸³ E acrescenta coisas como: “Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”.⁸⁴

A palavra de ordem freireana é, a partir daí, *conscientização*, sem a qual o indivíduo correria o risco de, desconhecendo as forças que sobre ele – e nele – agem, achar-se o mais autônomo dos seres quando apenas reproduz comportamentos e tendências que, no mais das vezes, nada têm a ver com qualquer construção responsável de sociedades mais livres ou mais justas. O grande problema passa a ser o *como* dessa conscientização em meio a um mundo que, como bem propuseram os pensadores da Escola de Frankfurt Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), cada vez mais sofisticadamente “heteronomiza” – ou aliena, se preferirem – fabricando necessidades, desejos e toda a sorte de ilusões consumistas de liberdade por meio de uma verdadeira *indústria cultural*.⁸⁵

Passando finalmente à questão da *autoria* – aqui apresentada com uma espécie de pontuação à de *autonomia* –, cabe notar que cada um dos *autores* por mim citados é ao mesmo tempo original e produto de influências várias, simultaneamente condicionado e autônomo. O que faz deles todos autores tão referenciais, tão capazes de acrescentar, de influenciar e de transformar, se não o mundo, pelo menos o pensar à sua volta, suponho que seja uma invulgar capacidade de seleção, articulação, digestão e devolução criativa das diversas influências a que se viram expostos, influências, bem entendido, não limitadas às grandes obras do espírito de que se serviram, mas identificadas com tudo que os constituiu e viabilizou como sujeitos.

Não se trata aqui exatamente de idolatrar qualquer desses grandes autores, ou seja, de ignorar as singularidades e precariedades que os tornam ao mesmo tempo humanos e geniais. Até porque a lembrança da íntegra de suas vidas nos ajuda a pensar sobre *autoria* em termos mais amplos que o das grandes realizações. Mais uma vez, socorre-nos Heidegger com o conceito de *autenticidade* (*Eigentlichkeit*),⁸⁶ levando-nos a indagar

83 FREIRE, op. cit., p.59.

84 Ibidem, p.60.

85 In: ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

86 Cf. HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988, p.27 et seq.

sobre aquilo que cada um de nós é capaz de fazer de próprio ou autêntico com as influências que nos concernem. Essas influências são de fato constitutivas: perfazem o mundo, o *ethos*, a teia de costumes que ao mesmo tempo suporta e condiciona nossa existência. Resta saber, política e pedagogicamente falando, o quanto cada uma dessas teias de costumes nos permite, dissuade ou incentiva a questioná-la, de modo a autonomamente *ratificá-las* ou *retificá-las* e, assim, assumira autoria das nossas próprias vidas.

De um ponto de vista psicopedagógico, por exemplo, podemos tentar identificar e tratar, em meio ao emaranhado de influências que atravessam nossa vida, aquelas que traumatizam, escravizam ou interdita qualquer tomada de distância mais própria em relação ao mundo dado, distância que nos permita, como indivíduos, encontrar nossos próprios caminhos. É óbvio que alguém que se deixe influenciar pelo *crack* – ou seja, *viciar* – terá sua autonomia incrivelmente diminuída, ou mesmo aniquilada, assim como é razoável supor que alguém psicologicamente traumatizado faça sua existência girar, de formas mais ou menos inconscientes, em torno desse trauma.

O tema é decerto muito amplo e instigante e poderia gerar uma miríade de exemplos de interdição à autonomia e à autoria. Cabe especialmente atentar para possíveis círculos viciosos, pois quanto mais “alienado” torna-se o mundo, mais improvável se faz o surgimento de professores, juízes, artistas, publicitários e psicólogos capazes de fazer mais do que simplesmente dançar *conforme a* música – ou alegadamente *contra* ela, o que dá quase no mesmo.

Permanece de todo modo enigmático e maravilhoso, como nos lembrou Hannah Arendt (1906-1975), que à *condição humana* pertença a capacidade de iniciar algo novo mesmo em meio a condições totalitárias.⁸⁷

Cabe, enfim, a todos os que se imaginam educadores, num sentido aqui ao mesmo tempo freireano e arendtiano, cuidar, onde e quando quer que seja, para que os “recém-chegados” cresçam capazes de responsabilmente renovar o mundo, para que suas faculdades desabrochem atentas ao milagre, risco e grandeza de ser num mundo nunca pronto.⁸⁸

87 Cf. ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Capítulo I. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

88 Cf. idem: A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro B. W. Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

SÍSIFO, TRABALHO IMATERIAL & PANOPTISMO NA ERA DA INFORMAÇÃO⁸⁹

Úrsula Maruyama⁹⁰ – maruyama.academic@hotmail.com
Maurício Castanheira – mauricio.castanheira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Novas tecnologias promovem mudanças intelectuais e cognitivas em seus usuários, transformam o campo relacional com elementos, humanos e não humanos (LATOURE, 2000), afetando inclusive a forma como pensamos e agimos, expostos aos efeitos positivos e negativos que a disputa tecnológica pode gerar.

Este estudo procura discutir sobre o novo modelo de exploração do capital cognitivo com foco na obra de André Gorz, *O imaterial*, com outros autores tais como Lazzarato e Negri (2001); Latour (2009); Vaidhyathan (2011); Albagli (2013, 2014); Bauman e Lyon (2014).

A pesquisa classificada como teórica, baseada em pesquisa bibliográfica, de caráter analítico, busca por meio de elementos alegóricos e reais remeter a uma reflexão acerca do tema: Qual a relação entre o trabalho imaterial e o panoptismo? Quais as estratégias presentes nessa relação que submetem o homem ao estado de uma “vigilância voluntária” nessas estruturas de poder?

Com essas questões, espera-se que cidadãos comuns e consumidores reflitam não apenas sobre os aspectos positivos, como também sobre o aspecto subversivo da vigilância, a fim de se tornarem menos animados quanto ao comportamento de “nada a esconder” ou quanto à troca de sua “privacidade” por mais “segurança”.

A fim de estruturar este trabalho, foi realizada a seguinte organização: primeiro apresenta-se o período fordismo-taylorismo, após a implantação da produção em série ou em massa, como elemento propulsor da lógica capitalista. Utiliza-se neste momento a figura mitológica de Sísifo para representar as suas lutas engendradas; segundo, é observado que, ao longo dos tempos a percepção do trabalho foi alterada, assim como a sua base de valoração: surge o capital intelectual; terceiro, a seção *Capital humano, trabalho imaterial capitalismo cognitivo*, busca elucidar esta questão. Finalmente, na quarta seção, *Panoptismo e vigilância líquida*, são iniciadas as apresentações dos conceitos que

89 Trabalho elaborado para avaliação final da disciplina Informação, Conhecimento e Mudança Social, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI (IBICT/UFRJ). Professores Sarita Albagli e Arthur Bezerra, 2015.

90 Doutoranda PPGCI. Professora do curso de graduação em Administração, CEFET-RJ.

irão dialogar com *Entre fluxos e redes: o capital vigiado*, observando-se que “a verdade se aplica a um contexto particular e nunca será a mesma para todos”. Nesse momento busca-se analisar o trabalho imaterial no Google, associando-o à vigilância com o advento da Era da Informação.

FORDISMO-TAYLORISMO

O rolo compressor da subjetividade capitalista obriga os indivíduos a escolherem livremente o que lhes é imposto, regras e condutas previamente delimitadas, o ato de fingir a livre escolha de algo que é compulsório. (ZIZEK, 2006, p.21)

Sísifo acorda orgulhoso para trabalhar, afinal, é um dos trabalhadores da produção do Ford T, cujo custo, em 1912, foi reduzido de 600 dólares para 265 dólares, tornando-se um verdadeiro fenômeno de vendas. A sua empresa dominava o mercado de automóveis, que no período de apenas cinco anos (1920-1925) saltou de 4 milhões para 12 milhões de veículos produzidos. A tarefa de Sísifo não era difícil – apertava parafusos do eixo principal no automóvel –, mas era cansativa e repetitiva. Embora a sua tarefa fosse simples, o seu gerente controlava o serviço, pois acreditava que os trabalhadores eram indulgentes e preguiçosos, precisando de sua contínua supervisão para manter o foco na produtividade. Cartões de ponto e amplas janelas na sala da gerência da produção facilitavam a rotina da vigilância.

Sísifo representa o *homo economicus* da Administração Científica, vivendo num sistema fechado, guiado por incentivos materiais, buscando “*the best way*” para padronizar e aumentar a sua produtividade. Baseado na especialização e divisão do trabalho, o seu escopo é realizado com enfoque no estudo dos tempos e movimentos. O conceito de “mais valia” era produzido e fundamentado na diferença entre o tempo de trabalho necessário e o tempo de trabalho excedente.

Sísifo não tinha tempo para descansar, ganhava pouco, sentia-se explorado, mas se dedicava com afinco, na esperança de um dia ver o seu trabalho reconhecido e andar num carro parecido com os que ajudava a fabricar todas as manhãs. Observa-se neste exemplo uma lógica fordista-taylorista, que pressupõe uma “máquina-ferramenta que demandava uma mão de obra desqualificada, muda, repetitiva”, gerando uma expropriação dos conhecimentos do trabalhador.

No entanto, o fordismo também entrou em crise – seja pelas suas relações de poder, pelas disputas, aumento de competitividade e concorrência, seja pelas suas forças produtivas, mudanças na técnica e na tecnologia –; o que não deve ser utilizado é uma explicação

simplista por meio de determinismos da técnica ou do capital (ALBAGLI, 2014). Na transição desse pós-fordismo, observa-se a o surgimento de um capitalismo cognitivo.

O CAPITAL HUMANO, O TRABALHO IMATERIAL E O CAPITALISMO COGNITIVO

Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder, mas é preciso considerar o contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 2013, p.30)

Partindo da concepção supracitada de Foucault, procura-se observar as relações de poder-saber por meio da análise conjunta dos conceitos de “capital humano”, “trabalho imaterial” e “capitalismo cognitivo”. Objetiva-se por meio dessa relação levar ao diálogo com a questão da vigilância, que será considerada mais adiante.

Capital humano

Atualmente, coexistem diversos modos de produção, e sob a égide capitalista pós-moderna centrada num capital imaterial e suas múltiplas variações terminológicas: “capital humano”, “capital intelectual”, “capital conhecimento”, “capital inteligência”. O capital está abstrato, não somente nos multiplicadores de numerários do mercado financeiro e de capital, como também na forma de adicionar valor: “o valor encontra hoje sua fonte na *inteligência* e na *imaginação*. O *saber* do indivíduo conta mais que o tempo da máquina” (GORZ, 2005, p.16).

A informatização da indústria tende a transformar o trabalho em gestão de um fluxo contínuo de informações. O trabalho programado das máquinas perde o seu valor, e o conhecimento em torno do sistema produtivo, as informações que permeiam as qualidades de discernimento, a capacidade de enfrentar o imprevisto, de identificar e de resolver os problemas são valorizados.

Para Gorz, o que as empresas consideram como “seu” capital humano é, pois, um recurso que se produz sozinho e o qual se mantém em contínua elaboração, na qual as empresas apenas captam e canalizam a capacidade de se *produzir*. Nenhuma instituição pode – seja empresa, pais, educadores, sistema de ensino e de formação – no lugar dos indivíduos, realizar o trabalho de aprendizagem, de apropriação, de subjetivação. Portanto, considerar como “seu” um capital que não “se produz” na organização acaba se tornando um equívoco de apropriação.

No entanto, os conhecimentos são fundamentalmente diferentes dos saberes e da inteligência: o conhecimento é composto por conteúdos formalizados, objetivados, que não pertencem às pessoas (conhecimento explícito). Os conhecimentos específicos formalizados podem ser aprendidos em escolas técnicas, por exemplo. Já o saber não pode ser formalizado, é vinculado ao tácito, à experiência, ao discernimento, à capacidade de coordenação, auto-organização e comunicação.

Uma vez que a organização se vê “incapaz” de se apropriar desse conhecimento advindo do capital humano, inicia-se um processo de emancipação desse indivíduo e desse saber. Assim, cada um deverá se sentir responsável pela sua saúde, bem-estar, mobilidade, por sua adaptação aos horários flexíveis, pela sua empregabilidade e atualização de seus conhecimentos. Surge o conceito de autoempreendedor: “*a pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa*; ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado” (idem, *ibidem*).

Trabalho imaterial

Uma crise de mediação do valor antecede o conceito de trabalho imaterial, remetendo à reflexão da relação de equivalência das mercadorias. O capital não pode deixar de tratar e de fazer funcionar o conhecimento *como* se ele fosse um capital (idem, *ibidem*, p.31). No entanto, “trabalho imaterial produz acima de tudo uma relação social” (ALBAGLI, 2013).

Nesse sentido, decresce em importância o trabalho objetivo de repetição verificado no fordismo, valorizando-se o processo, as relações e o tempo intersubjetivo da criação e inovação. O processo, a forma pela qual uma ideia será desenvolvida é colocada em pauta. Além disso, a comunidade de usuários assume um novo papel como fonte de valor para o capital.

Lazzarato e Negri (2001) apresentam algumas diferenças específicas do ciclo do trabalho imaterial, tais como: (i) a autonomia das sinergias produtivas, questionando as definições clássicas de “trabalho” e “força de trabalho”, sua constituição é baseada na forma de rede e fluxo; (ii) os produtos ideológicos inerentes ao processo de comunicação social são então transformados em mercadorias; (iii) o público transforma-se em observador e cliente; (iv) se a inovação da produção imaterial é introduzida por esse processo aberto de criação, o empreendedor, para alimentar o consumo pelo consumo e a sua perpétua renovação, será obrigado a atingir “os valores” que o público/consumidor produz.

Deve-se ressaltar que o conhecimento técnico-científico, para Gorz (2005), não está apenas do lado do capital como dominação e subsunção do trabalho vivo pela

maquinaria; ele faz parte do capital fixo como meio de extorsão do sobretrabalho. A partir dessa concepção, encontra-se o cerne do capitalismo cognitivo.

Capitalismo cognitivo

O conceito de *capitalismo cognitivo* como apresentado por Gorz (2005) difere do capitalismo em “seu sentido mais estrito”, pois precisa oferecer respostas a uma situação inédita: o “conhecimento como fonte de valor” economiza as quantidades imensas de trabalho social remunerado, ao mesmo tempo em que anula ou reduz drasticamente o valor de troca monetária de um número crescente de produtos e de serviços. Ou seja:

O “capitalismo cognitivo” é a crise do capitalismo em seu sentido mais estrito. Nessa situação, um duplo problema se coloca para a economia capitalista: o da solvência da demanda para o que é produzido com cada vez menos trabalho; e o problema da “capitalização” e da valorização de um produto, o conhecimento, do qual, para o capital, trata-se de se apropriar para impedir que ele se torne um bem coletivo, e de fazê-lo funcionar como “capital imaterial”. (idem, ibidem, p.37)

Jeremy Rifkin, conhecido no âmbito empresarial pela obra *O fim dos empregos*, publicada pela primeira vez em 1994, é citado por Gorz devido a sua nova produção, *The Age of Access: the new culture of hypercapitalism where all of life is a paid-for experience*, publicado em 2000, com a seguinte questão: “Pode a civilização sobreviver quando somente a esfera comercial for deixada como mediadora primária da vida humana?”.

O autor defende que a nova ameaça à vida social contemporânea não é externa ou ideológica, mas tecnológica e empresarial: *software*, telecomunicações, a *internet*, e o comércio B2B (*business-to-business*) aliaram-se para criar um rival nesse novo sistema econômico que difere do antigo mercado capitalista. Desta forma, a dimensão imaterial dos produtos levará vantagem sobre a realidade material deles.

O filme *The Corporation* (2003) traz relatos de pessoas que participaram ou fizeram parte intensivamente do próprio sistema, apresentando imagens, entrevistas, reportagens e dramas humanos, relativos às ações das corporações. Apesar de alguns problemas serem relativamente conhecidos, pouco se reflete acerca das conexões, desdobramentos e implicações pelas quais as ações dessas grandes empresas foram responsáveis.

O capitalismo cognitivo pode ser considerado nesta obra ao analisar a representação por meio da avaliação psicológica da pessoa jurídica: seria uma pessoa psicologicamente saudável, correta, depressiva, histérica, violenta, esquizofrênica ou psicopata? Ao mesmo tempo, deve-se considerar que a psicologia das corporações gasta aproximadamente um trilhão de dólares em propaganda. Portanto, considera-se que:

A qualidade de uma cultura e de uma civilização depende do equilíbrio dinâmico que elas conseguem criar entre os saberes intuitivos do mundo vivido e o desenvolvimento dos conhecimentos. Essa qualidade depende da sinergia, da retroação positiva que se instaura entre o desenvolvimento dos conhecimentos e dos saberes vividos. Ela depende também da capacidade que terá o desenvolvimento dos conhecimentos para aumentar a qualidade do mundo vivido. (GORZ, 2005, p.80)

Assim, analisando a máxima do “guru da Administração”, Peter Drucker (1909-2005), “a meta do marketing é conhecer e entender o consumidor tão bem, que o produto ou serviço se molde a ele e se venda sozinho”, uma propaganda não visa vender qualquer produto, mas visa vender a sua própria imagem. Dessa forma, o consumidor não compra um bem por necessidade, ele passa a comprá-lo de alguém que o ensinou a ser “de confiança”. Partindo desse princípio, por onde e como as corporações buscariam o perfil ideal para estimular o aumento da demanda ou obsolescência programada? A partir dessa premissa, o panoptismo e a vigilância líquida na Era da Informação serão apresentados em nossa análise.

PANOPTISMO E VIGILÂNCIA LÍQUIDA

Como descrever o momento em que vivemos? Imaginar uma sociedade em que o poder é exercido de forma que ninguém consegue identificar os seus algozes. Cria-se um controle psicológico em que os indivíduos se autocontrolam, se fiscalizam. Assim, no século XVIII, Jeremy Bentham apresentou o conceito que mais tarde seria utilizado por Foucault na apresentação de sua sociedade disciplinar.

Bentham pensou numa arquitetura de prisão na qual as celas formam um anel em torno de uma grande torre. Nela fica um guarda que não pode ser visto pelos presos, que são vigiados o tempo todo. As celas são vazadas, de modo que os encarcerados não conseguem fugir da vigilância permanente do guarda na torre central.

Do protótipo inicial de Bentham ao projeto Mundaneum de Paul Otlet e La Fontaine (FERREIRA, 2006), para a Rede de Display Google,⁹¹ observa-se a tentativa de centralizar as informações e poder.

91 A Rede de Display do Google é composta por sites do próprio Google, como YouTube, Blogger, Orkut, e por diversos sites parceiros, como G1, Estadão.com, Época, entre diversos outros que, como informado, cobrem 95% dos sites da internet brasileira. A Rede de Display Google é utilizada para a exibição dos anúncios do Google Adwords.

Figura 1 – Esquema ilustrativo dos sistemas de vigilância I



Neste sentido, é a consciência permanente, por parte do indivíduo controlado, do seu estado de visibilidade contínua que garante a eficiência, mais que o simples funcionamento do poder. É fundamental saber-se vigiado, mesmo na impossibilidade de determinar o momento e o autor da vigilância (idem, ibidem, p.11).

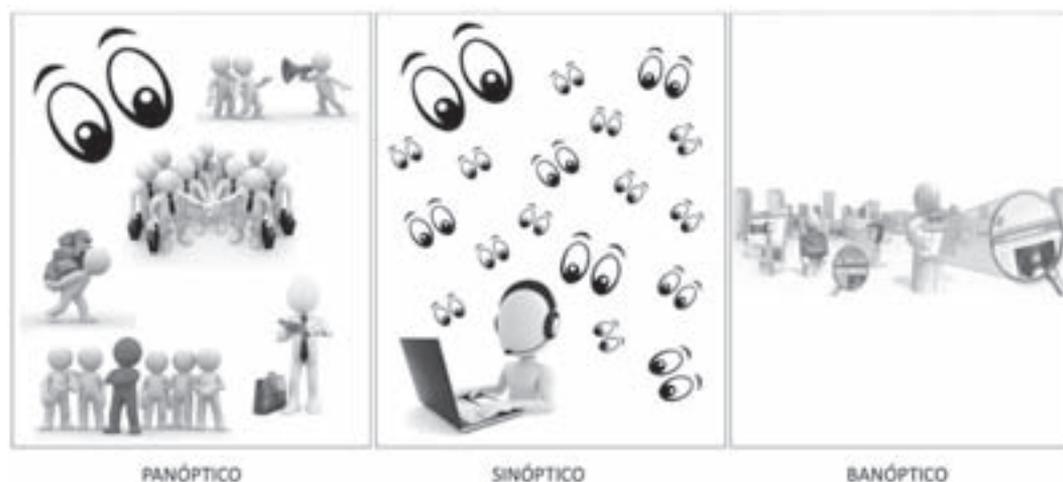
Zygmunt Bauman e David Lyon apresentam a “vigilância líquida” como pós-pan-óptico. As variações de panópticos eletrônicos e superpanópticos da modernidade são apresentadas pelos autores descrevendo o ponto de vista foucaultiano de que:

Quem está sujeito a um campo visual, e sabe disso, assume responsabilidade pelas limitações de seu poder; faz com que elas explorem espontaneamente suas fraquezas; inscreve em si mesmo a relação de poder na qual desempenha simultaneamente dois papéis; torna-se o princípio de sua sujeição, fazendo da visibilidade uma armadilha que nós mesmos ajudamos a construir. (LYON, 2013, p.56)

No entanto, Thomas Mathiesen apresenta “o ponto cego de Foucault” ao identificar que em sua análise sobre panóptico ignora o processo oposto e simultâneo de “sinopticismo”. Lyon exemplifica essa questão dizendo que “o censo populacional e o registro para pagamento de impostos foram precursores do panóptico, ao mesmo tempo em que espetáculos organizados pelos detentores do poder precedem o sinóptico” (idem, 2014, p.125). Nesse sentido, os dois sistemas interagem intimamente e talvez estejam unidos um ao outro.

A seguir algumas representações de vigilância apresentadas por Bauman e Lyon (2013).

Figura 2 – Esquema ilustrativo dos sistemas de vigilância II



Fonte: Adaptação das ilustrações do professor Arthur Bezerra, PPGCI (2015).

Pela lógica do panóptico, as câmeras de vídeo servem para manter os olhos em ambos os espaços públicos e privados, com a aparente meta de garantir a segurança física da população, assim como consolidar a normalização do comportamento. Já na lógica sinóptica, as câmeras permitem que muitos acompanhem a vida de poucos, graças à estrutura predeterminada de vigilância, a qual tipifica o comportamento das pessoas que são observadas.

Observa-se também que há um constante bombardeamento de imagens, inscritas em certas estruturas narrativas que tipificam os infratores em potencial em determinados setores. No caso no banóptico, observa-se uma intenção de “cercar aqueles em que estiverem dentro” de uma estrutura e “impedir a entrada de *outsiders*”. Por exemplo, os “elementos considerados suspeitos” em *shopping centers* e lugares privados. Ou seja, utilizando-se as questões corporativas em análise, quais funcionários ou colaboradores deveriam ser observados, estariam mais comprometidos e dispostos a dedicarem-se em tempo integral à organização?

Contudo, seria necessário pensar além do Panóptico de Bentham e suas variáveis. Há dispositivos de controle muito mais sutis que as câmeras repressoras dos circuitos fechados, uma vez que as pessoas se acostumaram a ser vigiadas e parecem não se importar mais com isso (OLIVEIRA, 2012). Destarte, como essa lógica pode ser compreendida no contexto de grupos inseridos em determinado poder político e econômico? Como essa perspectiva estaria inserida no mercado? De que forma quem vigia também pode ser vigiado? A próxima seção procura exemplificar esta condição.

ENTRE FLUXOS E REDES: O CAPITAL VIGIADO

A fé no Google é perigosa não devido a qualquer coisa específica que o Google possa fazer. Ele é perigoso devido ao modo como permitimos que influencie nossas expectativas e informações sobre o mundo. (VAIDHYANATHAN, 2011, p. 95)

Latour defende que a única maneira de compreender a realidade dos estudos científicos é acompanhar os cientistas em ação, já que a ciência está fundada sobre uma prática, e não sobre ideias (FREIRE, 2006). Na teoria ator-rede (TAR), a noção de rede refere-se a fluxos, circulações, alianças, movimentos, em vez de remeter a uma entidade fixa. Por conseguinte, ao analisar simetricamente não apenas o erro e o acerto, busca-se todo e qualquer efeito das negociações em rede, inclusive a natureza e a sociedade (MORAES, 2004).

Latour, que também critica a própria TAR, reforça que um ator é definido pelos efeitos de suas ações, e somente podem ser considerados atores aqueles elementos que produzem efeito na rede, sendo uma rede de atores, não redutível a um ator sozinho, nem a uma única rede, mas composta de séries heterogêneas de elementos, animados e inanimados conectados, agenciados.

O autor apresenta a seguinte questão: “Será nossa culpa se as redes são ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como o discurso, coletivas como a sociedade?” (LATOURE, 2009, p.12).

Ao dissertar sobre a obra recente de Latour, os autores Gonzales e Baum (2013) dizem que não se trata mais de separar o conhecimento exato sobre a natureza do exercício do poder entre os homens, mas seguir a rede que liga constantemente homens é que permite a construção de nosso coletivo. O que está em questão é reconhecer que a construção social e a realidade autônoma são a mesma coisa.

Além disso, a cada nova circunstância, novos agregados se formam e novas concepções são reformuladas, pois as anteriores já não falam das associações mais recentes e, ao estabilizarem-se, perdem o rastro das controvérsias que tencionam para um movimento a mais. Os lugares são sempre provisórios e enquadrados por outros locais, da mesma forma que na concepção da própria *internet*.

Outra discussão apresentada por Latour remete ao movimento antagônico e paradoxal do conceito de modernidade. “Moderno”, portanto, é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos (LATOURE, 2009, p.15). A ambiguidade desafia o leitor, assim como a dúvida sobre quem de fato ganha essa retórica permanece no imaginário do fluxo social da informação, dando vazão a novos integrantes, como os “não humanos”.

A relação de “não humanos” com humanos é evidenciada por meio do trabalho imaterial: o tempo e o espaço nas comunicações são reduzidos, a forma de se comunicar é modificada, assim como a forma de valorar a tomada de decisão. Plataformas subjetivas são necessárias para se contabilizar o valor desse capital humano que atua na construção de um novo capital intelectual.

Para Moraes (2004), foi a atitude de não mais ignorar a presença dos “não humanos” que permitiu constatar a complexidade de pessoas e coisas que povoam o mundo em constante interação, dando-lhe corpo e sentido. É a partir de semelhante reflexão que será iniciado o estudo a seguir.

O capital vigiado

A falta de posicionamento dos indivíduos somada a uma intolerância quase ingênua estabelecem um cenário em que tudo é bom, nada é ruim; não há quaisquer valores, mas todos são felizes. (BAUMAN, 1998, p.131)

O Google não possui um território definido, atuando entre o real e o virtual, entre o público e o privado. Não existe algo capaz de delimitar o campo de ação da empresa. Uma das áreas que mais trazem retorno para as empresas que anunciam no Google atualmente é a Rede de Display, uma plataforma única que cobre 95% dos sites da internet brasileira.

De acordo com Oliveira (2012), por meio de um imperialismo infraestrutural e ideológico, o Google influencia os modos de usar a internet e também hábitos de pensamento em configurações predefinidas, numa espécie de universalização da vigilância. Será apenas isso? E na sua relação com o trabalho imaterial? Qual influência invisível está sendo realizada com o exemplo dessa organização? Essa análise será realizada a partir do relato a seguir.

A *Fortune Magazine* apresenta anualmente as cem melhores empresas nas quais trabalhar nos EUA. Uma questão a destacar é a razão pela qual a empresa possa ter ganhado: uma “sala de jogos”, onde funcionários param para jogar se quiserem; onze restaurantes gourmet no escritório com comida gratuita; um centro de fitness gratuito; uma cabeleireira que vem até você; um lavador de carros em seu local de trabalho; um bilhar no escritório; piscinas experimentais; quadras de vôlei; uma terapeuta de massagem dentro da empresa.

Além disso, se algum funcionário quiser comprar um automóvel híbrido, a empresa oferece um incentivo de US\$ 5.000,00 para comprá-lo. Se quiser levar os seus chinelos de casa para o trabalho, poderá usá-los sem problemas. Pensando em fazer a lavanderia? Outro serviço fornecido gratuitamente. Sentindo sinais de mal-estar ou resfriado?

Existem pelo menos cinco médicos contratados no local de trabalho, e são todos gratuitos. O Google é a melhor empresa para se trabalhar nos Estados Unidos.

Todos esses prêmios são o resultado de uma grande engrenagem localizada em Mountain View, Califórnia: esse é o ambiente mais atraente dentre todas as corporações norte-americanas. As pessoas passam realmente bom tempo trabalhando aqui. E como o Google é recompensado? Com funcionários leais e muita produtividade. Tudo é voltado para o profissional se concentrar, ser mais produtivo. E, de fato, esse objetivo é alcançado. Dispostos a trabalhar durante a noite, se necessário, os jovens dizem que nunca tiveram tanta diversão.

Apesar de todos esses investimentos vultosos, a empresa continua captando benefícios, com altas margens, e crescendo tão rápido que manter essa cultura será um desafio. Atualmente, a Google recebe mais de 3 mil pedidos de emprego por dia. Os *googlers*, como eles chamam a si mesmos, também podem trazer seus animais de estimação para o trabalho. Assim aparecem os minigrupos criativos altamente flexíveis e motivados, que recebem aumento salariais significativos, comparados ao seu último trabalho. “Eu amo meu trabalho!”, cita um *googler* (LAUER; VIEIRA, 2010).

Weber situou a exclusão de qualquer lealdade pessoal, compromisso, crença e preferência que não aqueles declarados relevantes para atender aos propósitos da organização; tudo que fosse “pessoal”, ou seja, não determinado pelos regulamentos da empresa, deveria ser deixado na chapelaria, na entrada do prédio, e recolhido após o fim do “horário de trabalho”. Assim, o homem-máquina (*homo economicus*) do modelo taylorista, o homem burocrático de Weber, entrou na Era da Informação apoiado pela vigilância nessa nova lógica capitalista cognitiva.

O “bom clima organizacional” transformara-se numa forma de atrair “talentos”. Assim, “concentrados” num mesmo local, com todos os serviços necessários ao seu entretenimento e conveniência, a vigilância e controle de suas atividades, não só laborais como da própria vida, passa a ser permitida voluntariamente. A empresa que se iniciou com apenas três funcionários realiza entre 2 e 3 mil contratações por ano no mundo todo e é uma das mais procuradas pelos jovens para trabalhar. No entanto, conforme dito por Gorz (2005, p.25), deve-se observar:

A fronteira entre o que se passa fora do trabalho, e o que ocorre na esfera do trabalho, apaga-se, não porque as atividades do trabalho e as de fora mobilizem as mesmas competências, mas porque o tempo de vida se reduz inteiramente sob a influência do cálculo econômico e do valor. [...] Tudo se torna mercadoria, a venda do si se estende a todos os aspectos da vida; tudo é medido em dinheiro. A lógica do capital, da vida tornada capital, submete todas as atividades e espaços nos quais a produção de si era originalmente considerada

como gasto gratuito de energia, sem outra finalidade senão a de levar as capacidades humanas ao seu mais alto grau de desenvolvimento.

É sabido que a forma pela qual a empresa Google inovou no mercado virtual e tornou-se concentradora de audiências foi pelo rastreamento de links de maior importância na internet, onde os seus mecanismos de busca são indexados.

Dessa forma, apesar de não poder considerar que suas informações são criadas, também não se pode afirmar que suas escolhas sejam aleatórias: a indexação não é neutra. Além disso, como um grande sistema de vigilância mundial, absorvendo cada busca, cada passo que o usuário dá *online*, o Google funciona de maneira tão discreta que não levanta suspeitas (OLIVEIRA, 2012).

Embora existam muitos estudos acerca das relações de vigilância do Google (o programa administrado pela empresa) sobre usuário por meio de seus indexadores (OLIVEIRA, 2012; BAUMAN; LYON, 2014), não foram encontradas muitas análises que refletissem sobre a questão do trabalho imaterial e da vigilância no âmbito corporativo. Com isso, vale a observação de que, mesmo com inúmeras facilidades e incentivos, deve-se considerar que:

A servidão, com a vigilância do desempenho 24 horas por dia, sete dias por semana, está se tornando plena e verdadeiramente, para os subordinados, uma tarefa do tipo “faça você mesmo”. A construção, administração e manutenção de panópticos foi transformada de passivo em ativo para os chefes, prevista nas letras miúdas de todo contrato de emprego. (BAUMAN, 2014, p.61)

Nesse capitalismo cognitivo vigiado, “o que antes era visto como dever dos gerentes, a ser realizado à custa deles e por seu esforço, foi transferido para os *objetos* do gerenciamento”. Embora o monitoramento, a verificação e o processamento da volátil distribuição de iniciativas sinópticas individuais mais uma vez exijam profissionais, são os “usuários” dos serviços do Google ou do Facebook que produzem a “base de dados” – matéria-prima que os profissionais transformam nas “categorias-alvo” de compradores potenciais, na terminologia de Gandy – mediante suas ações difusas, em aparência autônomas, embora sinópticamente pré-coordenadas (BAUMAN; LYON, 2014, p.73).

A relação “usuários” apresentada é refletida nos seus próprios funcionários, pois, de acordo com Bauman (2014), um marketing eficaz precisa tanto do sinóptico de Thomas Mathiesen (muitos vigiando alguns) quanto do banóptico de Bigo (grupos que são excluídos por esse sistema que não se encaixam na classificação social padrão e que, portanto, serão alvo dessa vigilância específica).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se por meio deste estudo desenvolver as seguintes questões: Qual a relação entre o trabalho imaterial e o panoptismo? Quais as estratégias presentes nessa relação que submetem o homem ao estado de uma “vigilância voluntária” nessas estruturas de poder?

Após a análise dos autores pesquisados, observa-se que, apesar da suposta autonomia das equipes autogerenciadas e das novas terminologias que estimulam, o autoempresendedorismo, o trabalho imaterial inicia o seu processo de vigilância por meio dos dispositivos digitais. Quanto à segunda pergunta, deve-se observar que o aumento da demanda por novas oportunidades de trabalho nos *headquarters* da Google representa uma adesão voluntária na dedicação exclusiva à vigilância organizacional num *trade off* imaterial de benefícios materiais (e imateriais não plenamente identificados).

Com isso, considera-se o exemplo de Sísifo, que “não tinha tempo para descansar, ganhava pouco, sentia-se explorado, mas se dedicava com afincamento na esperança de um dia ver o seu trabalho reconhecido e andar num carro parecido com os que ajudava a fabricar todas as manhãs”. A empresa Google financia e subsidia hoje aos seus funcionários a compra de determinados veículos. A empresa, como expoente da sociedade mundial de controle, está em todos os lugares todo o tempo: seria o *googler* um novo Sísifo taylorista? O carro que agora poderia comprar, as regalias obtidas e os benefícios obtidos por meio de sua contribuição laboral teriam realmente eliminado a lógica dominante no mercado?

Assim, a relação entre trabalho material (exploração física) e trabalho imaterial (exploração intelectual) encontra-se em ponto de convergência, ao mesmo tempo em que se observa a similaridade quanto à lógica da vigilância organizacional dominante.

O inimigo sem rosto tece os contornos do imaginário coletivo, alimentado por ideias vazias de que, devido ao grande potencial colaborativo da rede, é possível se posicionar de forma livre. Uma vez que o Google encara os usuários como uma grande inteligência coletiva, ele opera a partir de uma ideologia universalizante: a corporação acredita que não exista uma grande diferença cultural entre seus usuários, não importa em que parte do mundo eles estejam. Não obstante, Oliveira (2012), em seus estudos sobre a organização, apresenta a seguinte questão: até que ponto a coletividade está preparada para julgar o que é verdadeiro, valioso e relevante?

A maneira como os indivíduos vivenciam a subjetividade vai determinar como eles afetam sua produção e por ela são afetados. Por conseguinte, não só os *usuários* do Google, mas igualmente os *funcionários* da empresa Google são interpassivos, vivem na falsa impressão de atividade, de participação. Pois, uma vez que dedicam horas dentro do universo criado para suportar o seu trabalho imaterial, acabam controlando sua rotina e organização.

Voltando-se a Gorz, é necessário que haja uma mobilização por parte do “comunismo dos pesquisadores”, que só será possível se for de alguma forma difundida pelo seu corpo social catalisando a sua recomposição, considerando-se então que as revoluções são formadas pela aliança dos mais oprimidos com os que são mais conscientes da sua própria alienação e da dos outros. O que nos leva a uma questão para futuras pesquisas: até que ponto o capital imaterial já foi alienado a ponto de definir se ainda possui condições para reação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, J.; ACHBAR, M. *The Corporation*. Filme adaptado da obra de Mark Achbar. *The Corporation: the Pathological Pursuit of Profit and Power*. Distribuição: Zeitgeist Films. 145 min. 2003.

ALBAGLI, S. Informação, saber vivo e trabalho imaterial. In: _____ (org.). *Fronteiras da Ciência da Informação*. Brasília : IBICT, 2013, p.107-26.

_____. Inovação no capitalismo cognitivo. In: SIQUEIRA, M.; COCCO, G. (orgs.). *Por uma política menor: arte, comum e multidão*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2014, p.211-24.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____; LYON, D. **Vigilância líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.

FERREIRA, H. Otlet realizador ou visionário? O que existe em um nome? *Ciência da Informação*, Brasília, v.35, n.2, p.9-16, maio-ago. 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 41.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, L. de L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. *Comum*, Rio de Janeiro, v.11 n.26, p.46-65, jan.-jun. 2006.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GONZALEZ, Z.; BAUM, C. Desdobrando a Teoria Ator-Rede: reagregando o social no trabalho de Bruno Latour. *Polis e Psique*, [s. l.], v.3, n.1, p.142-57, 2013.

GORZ, A. *O imaterial*. São Paulo: Annablume, 2005.

LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Jamais fomos modernos*. 2.ed. Lisboa: Editora 34, 2009.

LAUER, M.; VIEIRA, M. *Mejor lugar para trabajar: Google*. NBC News. Vídeo You tube. 02/12/2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YB6lLCXM8w>>. Acesso em: 02 maio 2015.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho imaterial*. Formas de vida e produção de subjetividades. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Capítulo 2: O ciclo da produção imaterial, p.43-53.

LYON, D. 11 de setembro, sinóptico e escopofilia: observado e sendo observado. In: BRUNO, F. *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre: Salinas, 2013.

MORAES, M. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.11 (2), p.321-33, maio-ago. 2004.

OLIVEIRA, B. V. de. *Google e o capitalismo cognitivo: uma cartografia da subjetividade na internet*. [S. l.], 2010. 96f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

VAIDHYANATHAN, S. *A googletização de tudo*. São Paulo: Cultrix, 2011.

ZIZEK, S. *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NOS TIMES VIRTUAIS

Antonio José Caulliriaux Pithon

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de globalização e a transnacionalização dos sistemas produtivos têm acelerado o intercâmbio de pessoas de diferentes regiões, proporcionando um deslocamento setorial do trabalho e do emprego (TENÓRIO, 2002).

A globalização está relacionada aos novos processos de trabalho que abrangem as mudanças organizacionais decorrentes das reestruturações produtivas. Por reestruturação produtiva entendem-se as estruturas econômicas e suas entidades regulamentadoras, que, por sua vez, envolvem as relações entre empresas e, conseqüentemente, entre seus trabalhadores.

Mudanças tecnológicas e organizacionais têm alterado de forma substancial os processos de trabalho e a forma como os trabalhadores se inserem nesse mercado. O trabalho flexível tem gerado um campo enorme de estudo, uma vez que rompe com o modelo tradicional de administração e controle da produção, seja de um produto ou um serviço. Antunes (2007) aponta para uma precarização do trabalho em escala global. Para Castells (2007), há realmente uma transformação da organização da sociedade, do trabalho e do trabalhador. Na visão de Grey (2004), grande parte das mudanças no processo de trabalho ocorre devido aos avanços tecnológicos (tecnologia da informação e da comunicação), especialmente por meio do uso da internet.

O aumento da flexibilidade e da adaptabilidade às novas tecnologias possibilitou a reunião de mão de obra para projetos e tarefas específicas, a qualquer momento, em qualquer lugar, envolvendo comunicação não presencial intermediada por e-mail, videoconferência etc., composta por pessoas que se comunicam quase que exclusivamente por meios eletrônicos, podendo ser dispersadas com a mesma facilidade com que foram reunidas: as equipes virtuais.

O objetivo deste artigo é analisar os desafios na implementação das equipes virtuais sob uma perspectiva filosófica da precarização do trabalho. O artigo também apresenta os conceitos de equipes presenciais e equipes virtuais, as tecnologias que possibilitam a existência destas e os comportamentos e hábitos para que as equipes virtuais maximizem seu potencial.

TIME/GRUPO DE TRABALHO

A popularização da internet, e mais especificamente sua grande explosão de uso na década de 90 do século passado, pode ser considerado o principal elemento alavancador da formação, difusão e adoção dos times virtuais. A crescente redução nos custos da tecnologia, bem como a sua melhor qualidade, propiciou meios para se estabelecer comunicação entre times, independente da localização geográfica de seus membros.

O termo “time” tem sido aplicado para um número diferente de tipos de trabalho em grupo. Definições do tipo “para que serve um time” ou como o “time é estruturado” ou “como os membros do time diferem dos empregados tradicionais” ou “quais as limitações que são estabelecidas aos times” podem variar de uma empresa para outra (PITHON, 2004).

Segundo Gibson (1990), um grupo é uma unidade social que consiste de dois ou mais indivíduos mutuamente dependentes, interativos e que se esforçam para atingir metas comuns. Um grupo de trabalho pode ser caracterizado como um grupo que interage principalmente para partilhar informações e para tomar decisões que ajudem cada membro a se desempenhar na realização de suas responsabilidades (ROBBINS, 1999). Desta forma, o desempenho do grupo é simplesmente a soma das contribuições individuais de cada membro.

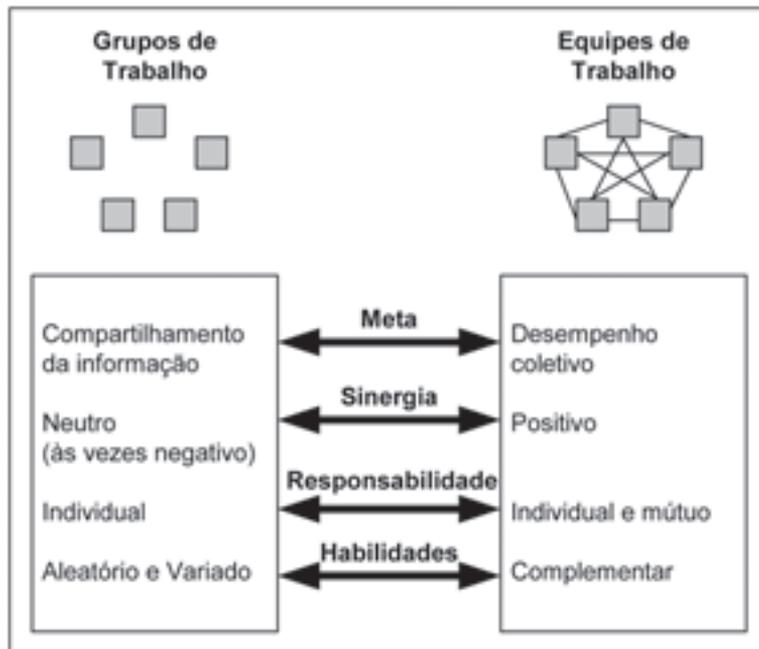
Um time de trabalho ou grupo⁹² pode ser mais bem definido como

um grupo de empregados que trabalham através de uma meta comum, atuando uns sobre os outros para partilharem informações sobre os melhores procedimentos ou práticas, e tomando decisões as quais encorajem todos os membros do time a atuarem com todas as suas potencialidades. (KATZENBACH; SMITH, 1993; MUSSNUG; HUGHEY, 1997)

A Figura 1 apresenta a comparação entre grupos e equipes de trabalho, com base na meta, sinergia, responsabilidade e habilidades (ROBBINS, 1999).

92 A diferença básica entre um grupo e uma equipe está na interdependência, ou seja, uma equipe é formada por um grupo de pessoas com alto grau de interdependência dos componentes, direcionada à realização de uma meta ou conclusão de uma tarefa.

Figura 1 – Comparando grupos de trabalho e equipes de trabalho



Fonte: Robbins, 2002.

Neste trabalho usaremos o termo “time” para referenciar um grupo ou uma equipe.

TIMES PRESENCIAIS

Em um time presencial (tradicional), o aprendizado não é uniforme, e geralmente os membros apresentam algumas dificuldades em contribuir para a modificação do produto ou serviço final. A atribuição de tarefas em um time presencial é realizada com o aval do gerente ou líder de projeto.

Na grande empresa tradicional, o chefe só tem contato com os chefes de departamento, mas não com os executantes: suas ordens seguem o caminho hierárquico, transmitidas e retransmitidas grande número de vezes, deturpadas às vezes nessas transmissões e sempre retardadas. Como as iniciativas individuais não são toleradas, as ordens de cima precisam ser numerosas e detalhadas: é o reino do papel. A atitude das pessoas torna-se passiva. O indivíduo já não é parte da engrenagem num conjunto anônimo, não submetido a pessoas, mas a regulamentos (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

TIMES VIRTUAIS

Por conta dos avanços recentes em comunicação e tecnologia da informação, surgiu um novo tipo de time: os times virtuais.

Times virtuais podem ser definidos como “grupo de trabalhadores dispersos geograficamente e/ou organizacionalmente (que estão separados fisicamente por espaço e/ou tempo), que se encontram usando uma combinação de tecnologias de telecomunicação e informática para executar suas tarefas” (PITHON, 2014).

Lipnack e Stamps (2000) conceituam que os membros dos times virtuais possuem habilidades únicas para realizar importantes tarefas organizacionais, e são situados em diferentes localizações e colaboram entre si usando a tecnologia para superar o espaço e o tempo.

Para Robbins (2002), um time virtual usar a tecnologia da informação para “juntar fisicamente” os membros do time, como acontece nos times presenciais, é impossível no meio virtual, já que o sentido figurado da palavra pode indicar essa ideia.

Para Thownsend, DeMarie e Hendrickson (1998), o “juntar fisicamente” pode se dar tanto geográfica como organizacionalmente, deixando clara assim a possibilidade da atuação dos times virtuais também no mesmo espaço físico, só que utilizando para isso não de contatos presenciais, mas da informática e da telecomunicação.

Segundo Lipnack e Stamps (2000), é inegável que para as equipes virtuais é muito mais difícil obter sucesso do que para os tradicionais times face a face. Tudo que der errado para um grupo convencional de trabalho também dará errado para as equipes virtuais, frequentemente com pior intensidade. Egos, jogos de poder, pobre autoestima, sentimentos e opiniões contrariadas, ausência de liderança e falta de confiança, por exemplo, contribuem para o enfraquecimento das equipes virtuais. Ou seja, quando a comunicação não está sendo mais eficiente, é necessário que as pessoas tomem providências para recuperá-la.

Para um melhor entendimento a respeito dos times presenciais e virtuais aqui descritos, apresentamos a Tabela 1, que compara o funcionamento de um time presencial e de um time virtual.

Tabela 1 – Time presencial *vs* time virtual

Presencial	Virtual
recursos são colocados	recursos são distribuídos
trabalho serial e sequencial	trabalho em paralelo
discussões face a face	discussões eletronicamente controladas
troca de papel	troca de documentos eletrônicos
informação distribuída	informação globalizada
armazenamento local de informações	armazenamento global de informações
baseada em poder	baseada em resultado e confiança
presença marcante da hierarquia	menos hierarquia e mais trabalho em rede
local físico indispensável	meio de comunicação e tecnologia é indispensável
pouca flexibilidade	alta flexibilidade
time trabalha em proximidade	time não precisa estar fisicamente concentrada
menos resistência em sua implementação	mais resistência devido à quebra na estrutura vigente
normalmente restrita à esfera da companhia	pode contemplar outras empresas e outros elementos da cadeia logística do projeto

Fonte: Pithon, 2004.

TIMES PRESENCIAIS *VERSUS* TIMES VIRTUAIS

As diferenças entre as equipes tradicionais e virtuais são inúmeras e crescem proporcionalmente ao nível das tecnologias utilizadas. Algumas características continuam as mesmas, mas nos últimos dez anos o avanço tecnológico reformulou os conceitos de equipes e trabalhos virtuais. Novos modelos, metodologias, processos colaborativos de desenvolvimento de produtos, ferramentas tecnológicas, outros elementos e ideias surgiram para auxiliar a gestão dos projetos com equipes distantes fisicamente.

Parece, então, que a questão entre os times presenciais e virtuais não deve ser de natureza quantitativa, mas sim qualitativa, pois aspectos como comunicação, comprometimento com a equipe, relacionamentos interpessoais, liderança e principalmente o estabelecimento da confiança podem mudar de um time para outro.

Uma característica importante de um time virtual que os diferencia dos times presenciais é o fato de ser composta por pessoas que usam meios eletrônicos de comunicação (e-mail, videoconferência, workflow, chat etc.) para realizar suas tarefas e que não estão presentes face a face (presencial). Mesmo porque times presenciais também se utilizam de comunicação digital, mas nos times virtuais é justamente a ausência de proximidade ou de interações face a face constantes que determina a diferença entre esses times (BELL, 2002).

ASPECTOS SOCIOCOMPORTAMENTAIS

Alguns aspectos sociais relacionados aos times tradicionais e virtuais devem ser observados.

Um dos aspectos mais importantes relacionado ao comportamento dos times é o impacto que a ausência ou diminuição do contato presencial tem com o desempenho da equipe. Num time presencial, essa ausência ou diminuição pode acarretar uma menor empatia entre os membros do grupo, provendo desse modo uma maior produtividade (ROBBINS, 2002). Ao contrário, num time virtual, onde o contato presencial pode ocorrer esporadicamente ou nunca ocorrer, haveria uma menor satisfação com o processo de integração entre seus membros e, justamente, por isso, os membros se voltariam mais para a realização das tarefas do que necessariamente para as trocas afetivo-emocionais que normalmente vivenciam em times presenciais.

O segundo aspecto mais importante relacionado ao sucesso dos times virtuais é a confiança entre seus membros. A confiança tem sido identificada como um importante aspecto do relacionamento interpessoal e também é identificada como um pré-requisito para o sucesso, quando a tarefa envolve risco de individualismo ou de conduta enganosa pelos outros membros. Embora a confiança seja importante em qualquer time, ela é mais importante no time virtual.

Por fim, podemos citar as barreiras culturais como uma dificuldade de comunicação dos times virtuais. Essas barreiras podem ampliar a possibilidade de contato com outros costumes, valores e idiomas (JARVENPAA; LEIDNER, 1998).

Vale ressaltar que, devido aos membros dos grupos virtuais atuarem geograficamente dispersos, tendem a possuir diferentes horários (fusos) de trabalho. Isso implica, em alguns casos, o membro do time trabalhar fora do horário habitual de trabalho, isto é, trabalhar de madrugada.

PRECARIZAÇÃO NO TRABALHO

A reestruturação produtiva gerada no capitalismo contemporâneo vem provocando grandes modificações no mundo do trabalho, criando a precarização das relações de trabalho e a flexibilização dos modelos de produção (SANTOS, 2012).

O trabalho estável torna-se, então, quase virtual, uma vez que estamos vivenciando a erosão e mesmo corrosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e vendo sua substituição pelo trabalho terceirizado, flexibilizado, pelas formas de trabalho *part time*, pelo “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “terceiro setor”, expressões cada vez mais frequentes do que poderia ser denominado anteriormente como trabalho atípico (VASAPOLLO, 2005).

A constatação parece inevitável: em plena era da informatização do trabalho, do mundo maquinal e digital, estamos conhecendo a época da informalização do trabalho, dos terceirizados, precarizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, do subproletariado (SANTOS, 2012).

O universo dos times virtuais é caracterizado pelo uso intensivo das tecnologias de informação, em que seus membros têm como principal instrumento um terminal de computador, um celular ou quaisquer outros equipamentos informacionais (ANTUNES, 2009). Em geral, os membros dos times virtuais vivenciam condições de trabalho bastante intensas, uma vez que trabalhando em casa e tendo contato com membros em diversas regiões, com fusos horários diversos, trabalham pela manhã, à tarde, à noite e de madrugada.

A precarização do trabalho é decorrente dos processos de reestruturação produtiva, isto é, surge como produto dos sucessivos processos de transformação nas empresas e indústrias, caracterizadas pela desregulamentação e flexibilização do trabalho.

CONCLUSÃO

O aumento da tecnologia da informação e da comunicação a partir da globalização (CASTELLS, 2007) trouxe para a sociologia a necessidade de novos estudos que considerassem de forma mais eficaz os efeitos do uso da tecnologia nos processos de trabalho, em especial no trabalho virtual. Por se tratar de um campo de estudo recente, o ambiente de trabalho virtual, aqui exposto neste trabalho, merece especial atenção no campo da sociologia do trabalho, em que o membro do time virtual encontra-se vulnerável aos novos formatos de trabalho flexível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho* (ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho). 11.ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Infoproletários – degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BELL, B.; KOZLOWSKI, S. W. J. A Typology of Virtual Teams: Implications for Effective Leadership. *Group & Organization Management*, Thousand Oaks, v.27, n.1, p.14-49, 2002.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Tradução de Roneide Venâncio Majer com a colaboração de Klaus Brandini Gerhardt. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIBSON, J. Whitney. *The Supervisory Challenge*, 2.ed. [S. l.]: Prentice-Hall, 1990.

GREY, C. O fetiche da mudança. *RAE*, v.44, n.1, p.10-25, jan.-mar. 2004.

JARVENPAA, S.; HNOLL, K.; LEIDNER, D. E. Is Anybody Out There? Antecedents of Trust in Global Virtual Teams. *Journal of Management Information Systems*, Armonk, v.14, n.4, p.29-64, 1998.

KATZENBACH, J. R.; SMITH, D. K. *The Wisdom of Teams*. [S. l.]: Harvard Business Scholl Pres, 1993.

LIPNACK, J.; STAMPS, J. *Virtual Teams: People Working across Boundaries with Technology*. 2.ed. New York: Wiley & Sons, 2000.

MUSSNUG, K. J.; HUGHEY, A. W. The Trust about Teams. *Training for Quality*, [S. l.], v.5, n.1, p.19-25, 1997.

PITHON, A. J. C. *Projeto organizacional para a engenharia concorrente no âmbito das empresas virtuais*. Minho, Portugal, 2004. Tese (Doutorado) – Departamento de Produção e Sistemas, Universidade do Minho.

ROBBINS, S. P. *Comportamento organizacional*. 9.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SANTOS, L. *Sociologia do trabalho*. Rede e-Tec Brasil. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Inhumas – GO, 2012.

TENÓRIO, F. G.; PALMEIRA, J. N. *Flexibilização organizacional: aplicação de um modelo de produtividade total*. Rio de Janeiro: FGV/ELETRONORTE, 2002.

TOWNSEND, A.; DEMARIE, S.; HENDRICKSON, A. Virtual Teams: Technology and Workplace of the Future. *Academy of Management Executive*, Biarcliff Manor, v.12, n.3, p.17-29, 1998.

VASAPOLLO, L. *O trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

NATUREZA E CULTURA

Roberto C. Zarco

No encerro do período dito “Antigo” da História da Filosofia, a possibilidade compreensiva do relacional entre os conceitos “Natureza” e “Cultura”, conforme apontam Ostwald⁹³ e Heinimann,⁹⁴ dar-se-á na querela entre *φύσις* e *νόμος*, aquela que podemos considerar a primeira e mais extensa *querelle* (querela) na historiografia das ideias. A rigor, a tradução da palavra *φύσις* por “Natureza” não representa problema, pois a origem etimológica do substantivo “Natureza”, a qual se encontra no latino-romano *natura*, possui conexão semântica com o nome *φύσις* no seu berço originário no antigo dialeto ático utilizado em Atenas, *circa* séc. V a.C.⁹⁵ A conexão, como aponta o filólogo e lexicógrafo Antenor Nascentes,⁹⁶ arranja-se de tal forma estreita que *natura*, em toda duração da língua latina, enraiza-se em matéria de significado a *φύσις*, legando para o verbete “Natureza”, e demais cognatos neolatinos e germânico-ocidentais, tal enraizar. Portanto, a compreensão de Ostwald e Heinimann de que *φύσις* pode-se verter para o que, nos idiomas neolatinos e germânico-ocidentais, escreve-se “Natureza”/ *Naturel*/ *Natur*/ *Natura* não representa algo de absurdo ou inusual. Contudo, o entendimento de “Cultura” como um válido verter para *νόμος* merece, neste pequeno preâmbulo, ser mais bem explorado antes de entrarmos no mérito filosófico da querela supracitada.

A principal dificuldade em imediatamente aceitar os juízos de Ostwald e Heinimann como válidos, por mais que *a posteriori* uma investigação mais detida de tais prove o acerto de ambos, dá-se no dado de que em boa parcela das línguas neolatinas e germânico-ocidentais a palavra “Cultura”, em campo etimológico, tenha nenhuma relação com *νόμος*. Como vez mais aponta Nascentes,⁹⁷ o substantivo grego antigo *νόμος*, em dialeto ático do séc. V. a.C., tão só aparece como origem etimológica remota ou direta de algo em eruditismos do séc. XIX em diante, quando “Cultura” e cognatos neolatinos e germânico-ocidentais já se encontravam em uso. Entretanto, independente da pouca materialidade etimológica, poder-se-á encontrar bases para verter-se *νόμος* por “Cultura”, desde que se analisem certos significados compartilhados por ambos os

93 Cf. OSTWALD, M., *Nomos and the beginning of the athenian democracy*. Westport: Greenwood Publishing, 1979, p.20-61.

94 Cf. HEINIMANN, F., *Nomos und Physis*. Basileia: Friedrich Reinhardt, 1945, p.45-55.

95 Período de maior recrudescimento da *querelle* em questão.

96 Cf. NASCENTES, A., *Dicionário etimológico da língua portuguesa* – Vol. I: palavras. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1955, p.378.

97 Cf. *Ibidem*, p. 280.

verbetes.⁹⁸ Cotejando as duas palavras, percebe-se que ambas protraem como significados possíveis de si mesmas os seguintes:

A) Lei no sentido de convenção ou costume.

B) Conjunto de crenças, costumes ou convenções acreditados e praticados por uma pessoa, ou grupo de pessoas, e que pode possuir valor legal ou próximo ao legal (principalmente em civilizações antigas).

Logo, mesmo não detendo uma filiação etimológica direta, poder-se-á, pelos significados mais basilares dos verbetes e um certo uso sincrônico dos idiomas, considerá-los afins o suficiente para “Cultura” surdinar-se uma elegível tradução de *νόμος*.

Feito o importante introito supra, apto a considerar como plausível cogitar a querela entre *νόμος* e *φύσις* na Grécia Antiga como uma forma de delinear a discussão do relacional, e litigioso, entre “Natureza” e “Cultura”, passar-se-á ao mérito explanativo em-si-mesmo da helênica *querelle*. Sem, claro, olvidar-se de expor a forma pela qual, nos termos filosóficos de então, pode-se expor a *querelle* compreensivamente. Mas, antes de se usarem fontes filosóficas que *strictu sensu* lidem com o relacional e litigioso entre *νόμος* e *φύσις* na Grécia Antiga, deve-se ter algo em mente. Por tratar-se duma querela fruída no âmbito da ágora ateniense, e envolvendo personagens de *milieux* tão díspares quanto, por exemplo, o filósofo Platão, o historiador Heródoto e o sofista Antiphon, faz-se mister esboçar em genéricas linhas os “termos do debate” quando do apogeu da disputa nos sécs. V a.C. – IV a.C. Feito isto, partir-se-á, ainda antes de entrar no mérito específico das fontes estritamente filosóficas, para um bosquejo do “*status* geral do debate” na sua época de ocorrência. Tais preâmbulos conceituais e panorâmicos são importantes, porque não há como abarcar a profundidade e magnitude dos posicionamentos críticos das múltiplas personagens filosóficas da disputa entre *νόμος* e *φύσις* sem compreender certos elementos fundamentais da questão na própria civilização grega, e especificamente ateniense, dos sécs. quinto e quarto a.C.

O termo *φύσις*, no contexto da *querelle* em questão, possui uma clara conexão de significado com a forma pela qual boa parte da intelectualidade grega da metade do séc. V. a.C e começo do séc. IV a.C. ajuizava a produção filosófica pré-socrática. Produção filosófica, entonces genericamente nomeada *περί φύσεως* (acerca da Natureza; entorno da Natura). Em diversas obras de tais “Filósofos Naturais”, o que a grega intelectualidade do apogeu da querela delas depreende é o conceito de *φύσις* como natureza básica, fundamental, de um indivíduo ou “tipo” de cousa qualquer em contraste às suas

98 Cf. a entrada “Cultura” em: HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; MELLO FRANCO, F. M., *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001; cf. a entrada *νομος*, em: LIDDELL, H. G.; SCOTT, R.; *A greek-english lexicon*, Oxford: Clarendon Press, 1996. 9.ed.

adquiridas características. Destarte, a “*φύσις* dalgo” desvela seus atributos permanentes ou essenciais, e amiúde “como esta seria caso nada lhe interviesse”. Outra acepção para *φύσις* também comum no auge da querela, e não necessariamente conectado com o trabalho filosófico pré-socrático, revelar-se-ia no entender do verbete como o que se apensa ao sentido de como as cousas real ou fundamentalmente – quiçá a despeito das aparências – são.

Em grossas linhas, o sentido mais perfunctório de *νόμος* traçou-se anteriormente quando se fundamentou sua forte semelhança com “Cultura”. Porém, na ocasião da querela em questão, mais do que um conjunto de crenças e práticas sociais de contornos legais, o *νόμος* detinha uma força moral e legal prescritiva. Haja vista não se tratar de só aquilo acreditado em níveis coletivos, e sim acreditado como correto. Não apenas o *modus vivendi* de uma pessoa, mas esse modo como o correto modo de se viver em obediências às leis (*νομοί*). Na hipótese de limitarem-se os *νομοί* enquanto a positiva lei “escrita” de um Estado, fato/compreensão compartilhado por quase todos os atenienses, há a crença de que tais, como produtos da humana invenção, podem ser criados, abolidos ou alterados pelos cidadãos na ágora. Como confirma o sofista Hippias, na *Memorabilia* de Xenofonte:

As Leis [*νόμους*], disse Hippias, não podem para qualquer um, ó Sócrates, serem uma séria questão, ou [mesmo] à sua observância, desde que amiúde as próprias pessoas que as fizeram repudiam-nas, as substitui e colocam outras em seus lugares.⁹⁹

Outro importante adjetivo de *νόμος* descansa em sua frequente variabilidade, pois, como Heródoto sublinha diversas vezes nas semietnográficas *Histórias*, crenças e práticas ligadas aos costumes, apanágios do *νόμος*, diferem entre os homens dos diversos e existentes povos.¹⁰⁰ Mesmo em fontes anteriores a Heródoto, como Xenófanos de Colofão, por exemplo, a variabilidade de étnica articulação do *νόμος* desvela-se e chega a invadir domínios “sacros”:

*Αἰθίοπές τε θεοὺς σφετέρους σιμοὺς μέλανάς τε Θρηῆκές τε γλαυκοὺς καὶ πυρρούς φασι πελέσθαι.*¹⁰¹

Etiópes dizem que seus deuses [θεοὺς] têm narizes arrebitados e são negros, Trácios que os seus são ruivos de olhos azuis.¹⁰²

99 Xenofonte, *Memorabilia*, 4.4.14 (tradução nossa).

100 Cf. Heródoto, *Histórias*, 3.38.2-4.

101 Xenófanos de Colofão, DK 11.16.

102 Tradução nossa.

Expostas as linhas-mestras de significação de *νόμος* e *φύσις* no seio originário de seu embate, partir-se-á, como dito, para um “*status* geral do debate” entre ambos os termos no ponto culminante da querela. O contraste entre *νόμος* e *φύσις*, no cerne da querela vivificada em Atenas, é, antes de tudo, uma oposição entre o variável, efêmero e artificial (representado pelo *νόμος*) e o necessário, universal e o permanente (representado pela *φύσις*). A partir dessa oposição, vêm à tona diversos questionamentos que, a despeito dos tratamentos metodológicos distintos empregados pelos diversos atores em questão, gozam de certo horizonte filosófico:

- “Os deuses existem naturalmente ou tão só por costume [*νόμος*]?”
- “A sociedade existe como resultado da *φύσις* dos homens ou de seu *νόμος*?”
- “A virtude e a moralidade são partes concernentes a *φύσις* ou apenas produtos do *νόμος*?”

Os desdobramentos e questionamentos do debate estendem-se quase interminavelmente, em uma profusão de oposições contínuas e aptas a criar e recriar conceitos que alimentaram a sofisticada, filosofia, comédia, tragédia e história por um longo período de tempo. Tratar-se-ia algo impossível, dados os limites temporais e espaciais do presente escrito, aprofundar, inda que tão só em campo filosófico, a totalidade dos tratamentos e questões suscitados pela antítese entre *νόμος* e *φύσις* na Antiguidade na ocasião do zênite da querela. Assim, limitar-se-á a exposição filosófica dessa belicosa relação de termos a momentos específicos da vasta obra sobrevivente dum filósofo emblemático ao escopo presente. O filósofo pinçado para tanto desempana-se Platão, haja vista que por meio da socrática figura, quer como sua *personagem* quer como inspiração filosófica, as tintas platônicas fomentam a representação e escrutínio da disputa entre *νόμος* e *φύσις* num dos primeiros e mais complexos tratamentos da querela.¹⁰³

Ao longo de seus diálogos, principalmente dos hoje considerados “Diálogos Médios”,¹⁰⁴ Platão tenderá a apresentar personagens que em seus discursos, questionamentos e réplicas costumam encarnar uma das posições na disputa entre *νόμος* e *φύσις*. Nas linhas a seguir apresentar-se-ão duas personagens de diálogos desse período mencionado e que, cada uma ao seu modo, ilustram uma radical defesa dum dos partidos da *querelle*.

103 Cf. TAYLOR, C. C. W., *Pleasure, Mind and Soul* – Selected Papers in Ancient Philosophy. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008, p.153-5.

104 Para uma atual, e a cá acatada, periodização dos diálogos platônicos, cf. KAHN, Charles, *On Platonic Chronology*. In: ROWE, C. J.; ANNAS, J. *New Perspectives on Plato: Modern and Ancient*. Cambridge: Harvard University Press, 2003, p.120-45.

No diálogo *Górgias*, mais especificamente em 482c – 484c, a personagem Cálicles intensamente defenderá a superioridade da *φύσις* sobre o *νόμος*, e, com isto, afirmará que os “naturalmente superiores”, donde melhores homens podem e devem se utilizar de suas superioridades para seus próprios benefícios, tornando-se o que Platão consideraria “homens tirânicos”. A infraestrutura dessa tese/discurso da personagem Cálicles, suposto aluno de Górgias, resume-se:

- 1 - Algumas cousas são justas e outras injustas apenas pelo(s) *νόμος(ί)*.
- 2 - Algumas cousas são justas e outras injustas por natureza [*φύσις*].
- 3 - O que é justo pelo(s) *νόμος(ί)* é injusto por natureza [*φύσις*] e vice-versa.
- 4 - O que é injusto pelo(s) *νόμος(ί)* é justo por natureza [*φύσις*] e vice-versa.
- 5 - O que é justo e injusto por natureza [*φύσις*] possui prioridade normativa sobre o que é justo e injusto segundo o(s) *νόμος(ί)*.

Mais adiante em *Górgias* (488b – 492c), Cálicles retoma suas teses as aprofundando, ao dispor que se alguém é superior pela *φύσις*, por exemplo, mais sábio, corajoso e/ou poderoso, a “Natureza” convoca-lhe a perseguir e fruir sua vantagem natural, gratificando seus desejos de modo desenfreado. Por nenhuma outra pessoa, por um *νόμος* qualquer, aquele por natura excelente poderá ser impedido, já que as *ἀρετή* (excelência; “virtude”) e *εὐδαιμονία*¹⁰⁵ resumir-se-iam ao exercer dessa força natural. Findada sua retomada argumentativa em 492c, a posição de Cálicles, além do já explicitado anteriormente, conecta-se, mais silente e ético-epistemologicamente, à assunção, importante no desenvolver da querela em questão, e mesmo para a História da Filosofia, de que no fundo todos os entes são naturalmente egoístas. Por isto, a todo ente constrói-se inevitável a criação de meios de obtenção de vantagens pessoais sobre os demais. Donde que, por meio de Cálicles, conjectura-se que até a decadente subversão da *φύσις* pelo *νόμος* movida pelos “fracos” arranja-se uma deliberada ação com vistas a usufruírem *egoicas* vantagens. Creem, enquanto “fracos”, que mais benefícios extraem dum ambiente regido pelas limitações impostas pelos *νομοί* em vez dum constituído pela liberdade plena da *φύσις*.

105 Faz-se válido mencionar que na contemporaneidade há um acalorado debate acerca da tradução de *εὐδαιμονία*. As principais posições põe-na como “felicidade”, “vida-apropriada” [εὐ ζῆν] ou “florescimento”, tendo, ainda, ferrenhos defensores da impossibilidade de tradução do termo (com isto, propondo que Aristóteles sequer defenda a “Felicidade” em suas *Éticas*). No presente escrito, contudo, segue-se a corrente majoritária e tradicional que tende a considerar o significado do substantivo como “Felicidade”. Para um aprofundado debate acerca de *εὐδαιμονία*, atuais dificuldades em circunscrever seu significado intrínseco e principais polêmicas neste mérito, cf: KRAUT, Richard. Two Conceptions of Happiness. *Philosophical Review*, Durham 88: p.167-97, 1979.

Nas antípodas de Cálicles, Platão disporá Protágoras, redesenhado como uma das personagens do diálogo homônimo, na sua defesa da superioridade do *νομοί* sobre a *φύσις*¹⁰⁶. Tal defesa exposta pela boca da *personagem* Protágoras¹⁰⁷ surdinar-se-á por meio dum mito, recorrente na Hélade dos sécs. IV a.C. e V a.C., de que o *νομοί* exerce influência cabal e indemissível no processo de civilização. Por sua ação, os Homens abandonam um estado “primitivo” e pré-urbano de existência para outro considerado avançado e cosmopolita. Nas letras platônicas, o mito narrado pela personagem Protágoras pode resumir-se desta maneira:

No princípio de sua formação coletiva, os Homens receberam, como prendas de Prometeu, a técnica engenhosidade e o fogo, por meio dos quais desenvolveram a fala e proveram-se com abrigo, vestimentas e alimento. Porém, viviam uma existência errante, destituídos de cidades (*πόλεις*), graças ao não deter da *πολιτική* (*τέχνη*), isto é, do conjunto de técnicas próprias à ciência administrativa da *pólis*. Como resultado deste *modus vivendi* primitivo, as pessoas eram presas fáceis das bestas selvagens e o risco de extinção da espécie era alto, desde que seus componentes não conseguiam cooperar entre si até para se defenderem. Compadecido pelo miserável e provável destino dos Homens, Zeus concedeu-lhes a *αἰδώς* (sentimento de vergonha e respeito por si e pelos outros) e a *δίκη* (sentimento de retidão e justiça), as quais lhes permitiram a ordem política e unirem-se por laços, como os de amizade. Logo, sem as tardiamente adquiridas *αἰδώς* e *δίκη*, descortina-se impossível alguém vivenciar uma civilizada existência humana.

Apesar de o mito, de forma geral, ser autoexplicativo, Protágoras desenvolve mais ideias a esse conexas ao término de sua mitológica exposição.¹⁰⁸ Dispondo ser do interesse de cada um desenvolver seu caráter moral, passa-se um contínuo processo de *παιδεία* (formação espiritual; educação; treinamento/aprendizado; arte/ciência) *que se inicia* na infância do indivíduo e prolonga-se pela vida adulta adentro, tendo como partícipes todos os setores sociais (família, amigos, *pólis per se* etc.). Cada *pólis* estabelece os *νομοί* como guias terminais aos seus cidadãos na manifestação da *ἀρετή*, da “virtude”

106 Alguns comentadores de renome, como C. C. W. Taylor (TAYLOR, CHRISTOPHER C. W., *Commentary*. In: PLATO, *Protagoras*: Translated with Notes, tradução, comentários e notas de C. C. W. Taylor. Oxford: Clarendon Press, 1991, p.79-81), preferem fitar no diálogo *Protagoras* uma quebra da querela por parte da personagem que dá nome ao escrito. Por este viés, apagar-se-iam as oposições entre *νόμος* e *φύσις*: os *νομοί* de uma comunidade possuiriam base substancial na “natureza” [*φύσις*] humana, isto é, em uma distintivamente humana *φύσις*. Aqui, como se pode perceber pelo tom, percurso e aportes bibliográficos usados, não se aquiesce, apesar do reconhecimento de sua força e valia na atualidade, com tal leitura de *Protagoras*, e, tampouco, a crença de que no ambiente filosófico de entónces existissem espaços para concessões a teses reconciliatórias na disputa.

107 Cf. Platão, *Protagoras*, 320c - 323a.

108 Cf. Platão, *Protagoras*, 323c - 326c.

capaz de ser ensinada, pois que se articula e sedimenta por uma cônica *παιδεία*. Outro vital aspecto dos *νομοί* à existência dos Homens, segundo Protágoras, dá-se no forjar das punições às suas eventuais transgressões, que, em última análise, moldam e compelem o cidadão a governar e ser governado pelos *αἰδώς* e *δίκη*. Mais do que um caráter *personalista* ou de “emenda do ocorrido”, o conjunto das punições cria uma função regulatória para a existência em sociedade.

Em conclusão, a postura de Protágoras com relação às posteriormente adquiridas qualidades morais, *αἰδώς* e *δίκη*, é a de que tais tornam a vida civilizada plausível aos Homens, enquanto os *νομοί* criam padrões, mudáveis e variáveis na superfície terrestre, nesta vida civilizada mesma. Tendo em conta, de modo mais detido, o mito popular e na boca *protagórica* posto, distingue-se uma tensão primária entre *νόμος* e *φύσις*. A técnica engenhosidade compor-se-ia uma parcela inata da humana *φύσις*, isto é, os Homens a possuiriam pela virtude de *sua* “Natureza”, enquanto a *αἰδώς* e *δίκη* não seriam inatas, porém suplementares a *φύσις*. Em verdade, se fazendo um necessário apontar instrumental para a formação do *νόμος* e, por isto mesmo, sendo, um “proto- *νόμος*” que se sobrepõe a *φύσις* a retificando e dominando pelo bem da Humanidade.

Por meio dos esboços argumentativos de Cálicles e Protágoras antes dispostos, ambos interlocutores da socrática personagem na *platonis opera*, vê-se de que forma o litígio entre *νόμος* e *φύσις* teve considerável impacto em Platão, que, última análise, compõe-se a primeira e mais importante fonte filosófica acerca desta *querelle* na Grécia Antiga. *Querelle* a qual se findou inconclusiva, como bem quer toda polêmica capaz de amealhar participantes habilidosos e radicais. O impacto na obra platônica estende-se muito além da composição de personagens, como Cálicles e Protágoras, que, cada um ao seu modo, refletem o *status* do embate em seu apogeu. Como ratifica *A República*, a partir das reflexões da personagem Sócrates nela contida e as suas conversações com Trasímaco (I.338c em diante), Glauco (II.357a – 362c), e Adimanto (II.362e – 367b), a *querelle* torna-se motor e cerne das mais intensas reflexões éticas de Platão.

Até mesmo fora da esfera filosófica diretamente em diálogo com o tratamento e exposição platônicos da tensão entre *νόμος* e *φύσις* observa-se como o cenário amplo do Pensamento, e da Filosofia, ainda revolve nos principais problemas desta primal antítese. Nas suas obras da maturidade, Nietzsche muito possivelmente poder-se-ia demonstrar um seque de diversas posturas defendidas por Cálicles, e os demais defensores da *φύσις*. Questões de foro deontológico, as quais na sua essencialidade estão consonantes a problemas pertinentes à reflexão do *νόμος*, abundam em Alistair McIntyre e John Rawls. Em suma, mais do que um interesse para classicistas e passadistas, a primeira e mais extensa *querelle* na historiografia das ideias continua vívida em diversas das mais inquietantes preocupações do Homem de hoje, ontem e, porventura, amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURNET, J. (ed.), *Platonis opera*. Oxford: Clarendon Press, 1907-1910. 5 vols.

DIELS, H. A. (ed.), *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Berlin: Weidmann, 1903.

HEINIMANN, F. *Nomos und Physis*. Basileia: Friedrich Reinhardt, 1945.

HERODOTUS. *History*. Col.: Loeb classical library. Tradução de A. D. Godley. New York: G. P. Putnam's Sons, 1921. t.2.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; MELLO FRANCO, F. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAUT, R. Two Conceptions of Happiness. *Philosophical Review*, Durham 88: p.167-97, 1979.

LIDDELL, H. G., SCOTT, R. *A Greek-english Lexicon*. 9.ed. Oxford: Clarendon Press, 1996.

NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa – Vol. I: palavras*. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1955.

OSTWALD, M. *Nomos and the Beginning of the Athenian Democracy*. Westport: Greenwood Publishing, 1979.

PLATO. *Protagoras*: Translated with Notes. Tradução, comentários e notas de C. C. W. Taylor. Oxford: Clarendon Press, 1991.

ROWE, C. J.; ANNAS, J. *New Perspectives on Plato: Modern and Ancient*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TAYLOR, C. C. W. *Pleasure, Mind and Soul – Selected Papers in Ancient Philosophy*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.

XENOPHON. *Memorabilia; Oeconomicus; Symposium; Apology*. Col.: Loeb classical library. Tradução de E. C. Marchant e O. J. Todd. London: Harvard University Press, 1997.

NIETZSCHE: O PENSADOR-ARTISTA

Ana Zarco Câmara

anavieirazarcocamara@gmail.com

(Universidade Federal Fluminense – UFF)

INTRODUÇÃO

O pensamento filosófico, desde suas antigas origens, toma para si a difícil tarefa de pensar sobre a arte, seus objetivos, suas relações com a investigação racional, sua utilidade. Abraçando, genericamente, o desafio de conceber a configuração artística como uma forma privilegiada de dar sentido à existência, ainda que muitos, como os seguidores do platonismo, contraponham o saber racional, abstrato, a dialética metafísica, da qual são partidários, por assim dizer, ao caráter ilusório, *mimético* das artes, mesmo que ironicamente Platão se utilize de alegorias e de um método quase teatral em seu filosofar. Na obra nietzschiana, em todas as suas possíveis fases,¹⁰⁹ a arte ocupa lugar central, e em muitos momentos é justamente este caráter ilusório, tão criticado pelo platonismo, que é destacado por Nietzsche e apresentado positivamente, como em *Genealogia da moral*: “[...] a arte, na qual precisamente a mentira se santifica”, a vontade de ilusão *tem a boa consciência a seu favor, opõe-se bem mais radicalmente do que a ciência ao ideal ascético*.¹¹⁰ E ainda no Prólogo de *A Gaia ciência*:

Oh, esses gregos! Eles entendiam do viver! Para isto é necessário permanecer valentemente na superfície, na dobra, na pele, adorar a aparência, acreditar em forma, em tons, em palavras, em todo o Olimpo da aparência! Esses gregos

109 No que diz respeito à filosofia da arte nietzschiana, apesar de sua obra atestar um antagonismo entre ciência e arte, em um primeiro momento a análise recai sobre a experiência artística por meio da metafísica de artista, que se contrapõe à metafísica racional, na medida em que nela a dicotomia essência (dionisíaco) x aparência (apolíneo) é apresentada a partir do modelo grego, com sua arte trágica, afirmando a necessidade da aparência em sua tarefa transfiguradora da realidade, por meio da qual é possível estrategicamente encobrir, velar e transformar a dor essencial da existência, rompendo com o pessimismo característico do saber popular grego. Em uma segunda fase, em que o foco assenta-se na crítica à moral, o fundamento da valorização dada ao conhecimento se baseia no valor atribuído à verdade, considerada de forma metafísica como um valor superior, melhor que a mentira. Neste sentido o solo de depreciação da vida é um solo moral, e a ciência, em vez de se impor como antagonista da moral, seria sua última e sofisticada morada. Aqui a arte, enquanto valorizadora da vida e da ilusão, surge como real antagonista da moral e consequentemente do niilismo e da decadência característicos da Modernidade.

110 NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral*: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998, p.141.

eram superficiais – por profundidade! E não é precisamente a isso que retornamos, nós, temerários do espírito, que escalamos o mais elevado e perigoso pico do pensamento atual e de lá olhamos em torno, nós, que de lá olhamos para baixo? Não somos precisamente nisso – gregos? Adoradores das formas, dos tons, das palavras? E, precisamente por isso – artistas?¹¹¹

Inúmeras formas de arte atuam intensamente na filosofia de Nietzsche. Sob forte influência de Schopenhauer, a música se apresenta como a arte mais importante, e, segundo Clément Rosset, é o que ocupa todos os centros nervosos da filosofia de Nietzsche.¹¹² Ainda de acordo com o intérprete, a importância da música é tão decisiva na obra de Nietzsche que este não seria um filósofo-músico, mas um músico-filósofo, e a importância dessa arte em seu pensamento se evidenciaria pela seguinte afirmação nietzschiana: “Quão poucas coisas são necessárias para a felicidade! O som de uma gaita, – Sem música a vida seria um erro. O alemão imagina Deus cantando canções”.¹¹³ A relação visceral entre música e vida assume maior destaque se considerarmos que a vida é o grande tema do pensamento de Nietzsche, e elogiá-la é tarefa de toda sua obra. Em *Ecce Homo*, vincula o seu Zarathustra à música ou à arte de ouvir: “Talvez se possa ver o Zarathustra inteiro como música; – certamente um renascimento da arte de ouvir era uma pré-condição para ele”.¹¹⁴

Em *O nascimento da tragédia no espírito da música*, Nietzsche afirma ser a essência comum do trágico e do dionisíaco exatamente a música ou o efeito musical. A tragédia grega aparece como união entre as pulsões ou potências artísticas da natureza, o apolíneo e o dionisíaco, estando o primeiro em sintonia com a ordem, a beleza das formas e o processo de individuação, e este último em sintonia com o uno primordial, as potências titânicas da natureza, um caos e uma unidade originária, exatamente como o universo é apresentado em suas origens na teogonia proposta por Hesíodo: caos, trevas, indiferenciação, desordem, uma massa homogênea, uma verdadeira totalidade. A dança, arte frequentemente esquecida pela tradição filosófica, pontua o pensamento do filósofo que acreditaria apenas num deus que dançasse e que considera que os livros devem ser julgados exatamente por sua capacidade de dançar. Os bons livros dançam e fazem dançar, surgem de movimentos livres e nos remetem a uma atmosfera de leveza, onde é possível saltar com desenvoltura, fazer piruetas.

111 NIETZSCHE, F. W. *A Gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001, p.15.

112 ROSSET, C.. *Alegria: a força maior*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p.44.

113 NIETZSCHE, F. W. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Tradução de Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p.14.

114 NIETZSCHE, F. W. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995, p.82.

Se a arte povoa a obra de Nietzsche e nesta é tematizada dentro do espírito de seu perspectivismo, os artistas não deixam de elencar esse cenário, dos poetas gregos até os gênios da cultura alemã, como Wagner¹¹⁵ e Goethe. Mas para além da tematização, o pensamento de Nietzsche parece atingir uma relação com a arte ainda muito mais íntima: nele se faz arte. Essa filosofia canta, representa, cria imagens plásticas como o mosaico, tece fios conceituais, caricaturiza seus rivais, é trágica *par excellence*. Ao nosso ver, não se trata simplesmente de tomar a arte como tema central, mas de fazer arte, de incorporar configurações artísticas ao próprio discurso ou meio expressivo. E, o que é decisivo, não se trata de utilizar a arte de forma instrumental para tornar mais claro ou interessante o conteúdo do discurso, mas antes de compatibilizar forma e conteúdo, ou melhor, tornar indiscernível o que se fala e o meio pelo qual se fala. Nietzsche não cria arte por prazer ou vaidade, mas pela impossibilidade de deixar de fazê-lo, como se a própria obra exigisse de seu autor o cunho estético e/ou esteticista. Essa filosofia que fala de arte lança-se artisticamente, como influência significativa para uma *imagem de pensamento* peculiar que se delinea, sobretudo, no filosófico panorama francês contemporâneo.

É assim que vemos Deleuze apresentar o conceito extremamente teatral de “personagem conceitual”, falar sobre a “arte nômade”, de “orientação múltipla”, que passa *entre* pontos, figuras e contornos. Michel Serres, que defende um modelo híbrido de subjetividade e de saberes, apresenta em sua obra uma colagem de personagens como o Arlequim, com seu casaco colorido, o Pierrô Lunar e a radicalização das misturas, o Branco Total, soma de todas as cores, além de abordar de forma exaustiva as relações, conexões, preposições. Isto é, o *entre* em lugar de analisar os pontos, e o monoteísmo característico da tradição filosófica onde o substantivo “ser” se afirma por meio da depreciação da conjunção “e”. É no recurso constante nas mais diversas expressões na arte, na ciência, na mitologia, na literatura, que o pensamento de Serres se forma denunciando o artificialismo das compartimentações dos saberes juntamente com o privilégio concedido à ciência desde o “Século das Luzes”.¹¹⁶

O ponto comum entre estes pensamentos é que neles a arte, produção rejeitada pela metafísica tradição científico-filosófica como o usual lugar da mentira e da irracionalidade, ganha destaque em sua autonomia, e por sua vez a filosofia é elogiada justamente por seu caráter artístico, pela força de sua criação. Não é por acaso que Deleuze, embora trace claramente diferenças entre filosofia, arte e ciência, defina a filosofia como

115 Evidentemente até a definitiva ruptura do filósofo com o músico, a qual se deu na estreia de *Parsifal*, em janeiro de 1878, a posição de Wagner e sua obra musical possuíam destaque “positivo” e “cocriativo” maior na obra nietzschiana. Sobre o longo processo de rompimento de Nietzsche com Wagner, em sentido tanto pessoal quanto estético-filosófico, cf. SAFRANSKI, R., *Nietzsche – a Philosophical Biography*. Tradução de Shelley Frisch. Londres: Granta Books, 2002, p.362-70.

116 Final do séc. XVII, doravante.

a arte de formar, inventar e fabricar conceitos.¹¹⁷ E na mesma trilha de Deleuze, Serres questione: “Para que a filosofia se ela não dá à luz o mundo do porvir?”¹¹⁸ Tratam-se de pensadores para quem a filosofia não reina sobre as demais formas de criação, como a arte, a literatura e a ciência. Essas produções são tomadas em um terreno plano, não hierárquico, e concebidas em suas múltiplas *inter-conexões*.

Deleuze e Guattari desenham entre ciência, filosofia e arte uma relação transversal, onde todas as três são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. São as três grandes formas de pensamento (por sensações, por conceitos e por funções), três formas por meio das quais podemos nos elevar a uma zona indeterminada, rica em possibilidades, exatamente na fronteira, no *entre*, e o que as diferencia é a forma como traçam um plano sobre o caos:

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico. E retornaremos sempre à questão de saber para que serve esta atividade de criar conceitos, na sua diferença em relação às atividades científica ou artística [...].¹¹⁹

Já Serres mostra o quanto considera a filosofia apenas uma entre as mais variadas produções culturais, com a seguinte provocação: “A filosofia é profunda o bastante para fazer compreender que a literatura é mais profunda do que ela”.¹²⁰ Ou ainda na resposta matreira que oferta àqueles que chamam sua filosofia de literatura e poesia: “Que sinal dos tempos, que para criticar cruelmente uma obra afirme-se a respeito dela que ela é somente poética! Poesia, em grego, significa fabricação, criação: está tudo bem, obrigado”.¹²¹ No pensamento de Michel Serres, o plano que vincula ciência, arte e filosofia é determinado no espaço e no tempo, ou melhor, em uma concepção original do que se denominaria *paisagem dos saberes* e de uma inusual temporalidade, onde o modelo linear, cronológico, da seta unidirecional, cede lugar para um tempo dobrado, onde arcaísmos se encontram com atualidades. Temporalmente, não se referenciaríamos os acontecimentos em termos de antigo ou contemporâneo, ou seja, cronologicamente, porque a história (da humanidade ou dos saberes) não mais se permitiria ser pensada como linha ascendente, em constante progresso e evolução. Essa noção de temporalidade

117 Cf. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p.10.

118 Cf. SERRES, M.; LATOUR, B. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unimarco, 1999, p.109.

119 Deleuze e Guattari, op. cit., p.17.

120 Serres, op. cit., p.36.

121 Ibidem, p.62.

dade pretende se contrapor à ideia, ou, melhor dizendo, à falácia, a qual fundamenta a epistemologia e história das ciências desde o Iluminismo, segundo a qual estamos na “crista da onda” de um positivo processo de evolução, e, por isso, seríamos a última palavra em termos de progresso. Ao mesmo tempo em que o tempo dobrado aproxima temporalidades distantes e afasta movimentos sincrônicos, a nova concepção de saberes ou *paisagem dos saberes* desmistifica a, também iluminista, ideia de que o saber científico é desinteressado ou que trabalha em um domínio puro sem relação com as outras produções culturais. Todos os domínios se encontram conectados, são interdependentes, até mesmo a menor e mais inocente pretensão de verdade desinteressada não passa de um científico mito da ciência, assim como justamente acreditar que se está livre de mitos.

Portanto, é na conexão entre filosofia e arte, conceito e imagem, pensamento e materialidade que tais concepções se encontram, neste terreno onde intensidades e acelerações múltiplas derrubam as fronteiras entre razão e desrazão, saber e sentimento, conhecimento e intuição. Nessa faixa multicolorida e mestiça, deserta e povoada, do branco soma de toda as cores, a arte é tema, estilo, conceito, forma e conteúdo. A figura de Nietzsche indubitavelmente repercute com suas sonoridades trágicas, suas cores saltitantes, seus movimentos poéticos. Levando em consideração a repercussão da obra nietzschiana nesse panorama, nosso objetivo é investigar a conexão entre arte e filosofia no pensamento de Nietzsche que leva tal pensamento a um lugar fronteiro onde se mesclam forma e conteúdo, conceitos e sensações.

SOBRE O AFORISMO-MOSAICO

O aforismo [...] evita a dogmática da obra entendida como uma totalidade fechada que tem um único sentido; põe em questão a própria ideia de autor como dono de sua significação; suscita a multiplicidade e a renovação constante das interpretações; move o leitor na direção de si mesmo.¹²²

Como se permite entrever a partir da citação supra de Larrosa, o aforismo capacita-se a uma abertura, tríplice possível que envereda em movimentos interdependentes: a ideia de obra aberta em que as significações se multiplicam; a ideia do leitor como criador de significados e sentidos; e a ideia de um movimento do leitor em direção a um si mesmo que de forma alguma se confunde com um modelo de subjetividade hermética e autossuficiente, aos moldes cartesianos.

122 LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.40.

O aforismo aparece como um enigma a ser decifrado, um trabalho artesanal bem cunhado e moldado “[...] que não foi ainda decifrado, ao ser apenas lido: deve ter início, então, a sua **interpretação**, para a qual se requer uma **arte da interpretação**”¹²³ O aforismo é obra moldada, feita de matéria plástica, assumindo variados contornos e fazendo surgir diversas imagens. Quem frui essa obra também é artista, já que é quem deve terminar de moldá-la. A obra em aforismos é feita de movimentos rápidos, de intensidades bruscas, em que um mesmo motivo, no sentido musical do termo, é abordado em seus múltiplos aspectos, sempre em novas variações. Não se tratam de movimentos arbitrários, mas de um mosaico em que cada peça contém de alguma maneira o todo. O aforismo nietzschiano não pode, univocamente, significar qualquer coisa (o que equivaleria a dizer que nada significa), e é exatamente aí que entra a figura do leitor-artista, que deve ruminar, se engajar na arte interpretativa, trabalhar com afinco na decifração de um multifacetado enigma.

A leitura não possui caráter descontraído, nem serve de instrumento para outros fins (ganha-pão, crítica ou resenha). Esse leitor, aos olhos de Nietzsche, deveria ser ágil, ter “pés ligeiros”, “saber dançar”, mas ao mesmo tempo ler sem a pressa característica do homem moderno, *viver* o texto, e não simplesmente lê-lo, ter os sentidos afiados, ler sua obra como os bons filólogos de outrora liam o seu Horácio. Em *Ecce Homo*, ao descrever o leitor de suas obras fisiologicamente, Nietzsche resgata a corporeidade e visceralidade a uma atividade – ler – que tradicionalmente se vincula a uma atitude contemplativa, abstrata. É preciso que esse leitor não tenha nervos e tenha um ventre feliz. É aos órgãos e membros do corpo que se recorre para ler bem Nietzsche, exige-se um equilíbrio de dedos ternos e punhos bravos e certamente um bom estômago (para a arte de ruminar), como indica *A Gaia ciência*:

Ao meu leitor
Bons dentes e bom estômago
Eis o que lhe desejo!
Se der conta de meu livro,
Certamente se dará comigo!¹²⁴

A leitura, tarefa para a qual a tradição filosófica e intelectual exige somente o cérebro e o olhar, aqui é feita com o corpo inteiro, e espera-se que este esteja em movimento, o que também é exigido para quem escreve:

123 Nietzsche, *Genealogia da moral*, p.14 (grifo nosso).

124 Nietzsche, *A Gaia ciência*, p.43.

Escrevendo com o pé
Não escrevo somente com a mão:
O pé também dá sua contribuição.
Firme, livre e valente ele vai
Pelos campos e pela página.¹²⁵

É interessante observar que ao tratar da “arte nômade”, Deleuze, provavelmente harmonizado esteticamente com Nietzsche, nos fala de um espaço háptico, diferente do espaço óptico. Enquanto esse último nos dá uma visão distanciada, o primeiro nos fornece visão aproximada e pode ser tátil, auditivo ou óptico. Essa proximidade é aquela que os bons pintores têm em relação ao objeto que pretendem pintar, como Cézanne, por exemplo, que falava da necessidade de *já não ver* o campo de trigo, porém de ficar próximo demais dele, perder-se sem referência, em espaço liso.¹²⁶ Talvez seja essa a exigência principal de Nietzsche para todos aqueles que pretendem lê-lo: estar perto demais de sua obra a ponto de já não mais vê-la, mas se confundir com ela. A imagem nietzschiana do leitor perfeito reúne dureza e serenidade, uma vivência plena e prenhe de futuro, é sábia o bastante para abandonar sua formação e se embrenhar em novos ares, sentir novas paisagens. Ao mesmo tempo em que se aventura no precipício sem medo da queda, sabe que o cenário ou a paisagem são aqueles das alturas, do ar, leve e azul.¹²⁷

Quem sabe respirar o ar de meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar forte. É preciso ser feito para ele, senão há o perigo nada pequeno de se resfriar. O gelo está próximo, a solidão é monstruosa mas quão tranquilas banham-se as coisas na luz! Com que liberdade se respira! Quantas coisas sente-se abaixo de si! – filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu.¹²⁸

COMO TORNAR-SE O QUE SE É?

Se, conforme diz Larrosa, o aforismo nietzschiano move o leitor na direção de si mesmo – o que será esse *si mesmo* tão presente nas obras nietzschianas? Não poderia

125 Ibidem.

126 Paul Cézanne apud DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 40, 1997, v.5, p.204.

127 Cf. o belo trabalho de Bachelard sobre Nietzsche e o temperamento aéreo de suas imagens: BACHELARD, G. Nietzsche e o psiquismo ascensional. In: _____. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação dinâmica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.127-62.

128 Nietzsche, *Ecce homo*, p.18.

evidentemente se tratar de uma subjetividade hermética e originária, já que Nietzsche formula uma forte crítica à noção metafísica de sujeito, desacredita no estado de coisas, em uma realidade anterior ao puro devir, algo encerrado em si mesmo que somente em um segundo momento sofre modificações na ordem temporal. Só existe devir, não há nada que o anteceda. Não existe um sujeito, mas configurações de força que só existem em relação. Uma característica do pensamento tradicional acerca do sujeito é a homogeneidade, seu caráter transcendental, que aos moldes de Kant determina o compartilhamento da mesma estrutura subjetiva. Antes, o *si mesmo* de que trata Nietzsche é o resultado de uma busca, e não uma configuração prévia. O homem não vai encontrar uma essência de si se libertando de camadas, cavando a superfície em busca de algo profundo, que seria seu verdadeiro ser, da mesma forma que o Arlequim, personagem da obra de Michel Serres, que, ao se despir no palco diante de uma plateia atônita, vai aos poucos se descascando sem encontrar nenhuma “essência-cerne” ontologicamente verdadeira:

Combinação descombinada, feita de pedaços, de trapos de todos os tamanhos, mil formas e cores variadas, de idades diversas, de proveniências diferentes, mal alinhavados, justapostos sem harmonia, sem nenhuma atenção às combinações, remendados segundo as circunstâncias, à medida das necessidades, dos acidentes e das contingências.¹²⁹

Curiosamente, as camadas seguintes não remetem a um núcleo essencial, antes mostram novos casacos de Arlequim, coloridos, com as mais diversas formas e texturas. Por fim, a nudez do Arlequim revela uma tatuagem imensa: estriada, matizada, recamada, tigrada, adamsada, mourisca. Abaixo dessa tatuagem surge a carne esfolada, a radical mestiçagem, a massa branca, incandescente. O que pretensamente revelaria a absoluta identidade se apresenta como máxima fusão, hibridismo generalizado.

Para Nietzsche, o que escrevemos, o que lemos, assim como nossos afetos, dão o real testemunho do que somos. Portanto, é da ordem do afetar e do ser afetado que encontramos pistas de nosso *si mesmo*. A leitura que nos ajuda no cultivo *de si* parece envolver uma espessa camada de afetividade, como se se tratasse de um encontro alegre. Admiração, amor e simpatia: por fim, nos confundimos com o próprio autor, suas palavras parecem sair de nossa boca. Já não estamos sozinhos, como se a obra fosse fruto de um amor incondicional entre autor e leitor, ambos artistas. Esses livros parecem ser feitos para nós, como se nossos ouvidos tivessem esperado por eles por toda uma vida. Contra o erudito colecionador de livros, o crítico perseguidor de falhas, o leitor esperado por Nietzsche – e que ele mesmo admite ser – escolhe suas leituras felizes. Longe de ser

129 SERRES, M. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p.2.

uma escolha racional e refletida, trata-se de uma seleção feita por seu corpo, suas emoções, enfim, no campo do sentir. Esse *si mesmo* que escolhe parece se assemelhar com a concepção homérica de corporeidade, que ignorando a distinção entre corpo e alma, natureza e *sobrenatureza*, compreende o corpo como um conjunto de elementos heterogêneos: realidades orgânicas, forças vitais, atividades psíquicas, inspirações, influxo divino ou fluxos do fora. Aqui se indiferenciam interior e exterior, material e espiritual, humano e divino, e as fronteiras de uma possível subjetividade se dissolvem e abrem caminho para uma existência plena e mais feliz. O homem homérico é habitado por pulsões que ele experiencia na sua consciência orgânica, mas que insufladas nele por um deus, lhe percorrem e atravessam como um visitante que lhe chega de fora.

A GAIA CIÊNCIA

Ao mistral Canto-Dança: Dança agora sobre mil dorsos,/Dorsos de ondas,
malícias de ondas /Salve quem *novas* danças cria!/Dancemos de mil maneiras,
Livre seja chamada a *nossa arte*/ E gaia a *nossa ciência*.¹³⁰

A obra *A Gaia ciência* é marcada pelo sentimento de renascimento, de retorno à saúde. Gaia se refere à jovialidade, à alegria, à afirmação irrestrita da vida sem um compromisso com a gravidade da ciência e da filosofia, em sua busca pelo profundo e pelo verdadeiro. Nietzsche chega a afirmar que a filosofia até sua época seria uma má compreensão do corpo e que sua Gaia ciência pretende exatamente se libertar do peso da moral judaico-cristã em sua relação doentia com o corpo e a boa digestão, já que tudo ressentido, de nada pode dar conta.

Essa obra é marcada também por um duplo pluralismo: por um lado, um pluralismo formal, já que suas páginas reúnem poemas, textos argumentativos, diálogos, parábolas, aforismos, versos humorísticos, alegorias e poemas em prosa. Como complemento necessário a essa variedade de formatos, a matéria que povoa a obra também traz o signo da multiplicidade, já que Nietzsche faz comentários sobre as mais diversas temáticas: arte, moral, virtudes antigas e modernas, ciência, verdade, trabalho, sofrimento, amor, mulheres etc. Teríamos então na jovem ciência nietzschiana um bom exemplo da compatibilidade buscada pelo autor entre forma e conteúdo, o que se diz e o meio pelo qual se diz. Aí a metáfora da dança se multiplica (o termo aparece em nove aforismos) exatamente porque os movimentos no ar, as piruetas do balé se coadunam com a leveza proposta pelo filósofo contrariando o peso da tradição filosófica, científica e moral. Mas a dança também é privilegiada na obra por ser a arte em que o corpo em sua plenitude e vigor é mais requisitado, contrariando a atitude contemplativa privilegiada por essa

130 Nietzsche, F. *A Gaia ciência*, p.313.

mesma tradição. Vemos, por exemplo, em *Ecce homo*, no capítulo reservado à *Gaia ciência*, Nietzsche se referir ao poema *Ao mistral* como um radiante canto-dança em que ele baila sobre a moral. Esse bailar sobre, esse vento leve que consegue colocar abaixo as mais pesadas ideias, nos remete à forma como Nietzsche faz de seus rivais caricatura, método que se distancia da dialética e que zomba da argumentação característica do discurso filosófico.

OS RIVAIS COMO CARICATURA

Em *Genealogia da moral*: uma polêmica, Nietzsche afirma nada ter a ver com refutações e apresenta seus estudos genealógicos como uma tentativa de substituir o menos provável pelo mais provável. Por trás dessa afirmação se revela um pensamento que não pretende tomar como ponto de partida de suas criações conceituais a negação de teorias que o antecedem; “Nietzsche não é um dialético, o sim de Nietzsche se opõe ao não dialético; a leveza, a dança, ao peso dialético; a bela irresponsabilidade, às responsabilidades dialéticas”.¹³¹ O caráter antidialético de sua filosofia não se evidencia somente pela recusa de uma interpretação dialética da existência e pela defesa do elemento empírico da diferença e da afirmação. Em sua obra, o ponto de partida é a afirmação de seus próprios conceitos e valores (independentemente de ser a forma verdadeira ou não) e não concepções hegemônicas. Refutar uma ideia pressupõe falar a partir desta, e conforme aponta Michel Serres em *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*:

Uma ideia contra outra ideia continua sendo a mesma ideia, embora dotada do sinal negativo. Quanto mais se opõe a algo, mais se permanece no mesmo âmbito de pensamento. As ideias novas provêm do deserto, dos anacoretas, dos solitários, daqueles que se retiram e que não estão mergulhados no ruído e furor da discussão, repetitiva.¹³²

Ora, não pode haver diálogo lá onde já não se fala a mesma língua, os problemas que ecoam não se compatibilizam, o território problemático se distancia. Refutar uma ideia pressupõe também que se substitua essa ideia por outra, esta sim verdadeira. Ora, uma ideia só pode ser considerada verdadeira se pretende dar conta de uma realidade compreendida como um estado de coisas sem dinamismo. Há certamente uma imagem de pensamento, apontada por Deleuze como sua imagem dogmática, que não aceita autores como Nietzsche exatamente porque este não pretende fazer uma reflexão descritiva

131 Deleuze, G. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976, p.7.

132 Serres, M. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*, p.111.

sobre o que quer que seja, não pretende dizer do real o que ele é, mas libertar o pensamento para o campo do possível, estimular o experimentalismo e a liberdade do criar.

Portanto, sem a pretensão de atingir a verdade do real, por meio de um método único capaz de revelá-la, não há sentido em refutação, negação, contraposição. A filosofia nietzschiana destrói a marteladas. Em lugar de retirar de um edifício teórico tijolo por tijolo (argumento por argumento), trata-se de implodir o prédio, mas deixando o terreno vazio, sem construir nele nenhum outro edifício, por saber que a nova construção se eleva em outro terreno, serve a outros fins, abriga outras personagens. Demolição e não reforma; diferença no lugar de negação. Aliado a esse caráter demolidor da filosofia nietzschiana, vislumbramos o elogio do riso, da paródia, da bufonaria. Esse pensamento prefere a caricatura à discussão, a leveza ao espírito da gravidade, o riso ao mau-humor, como atesta o trecho de *A Gaia ciência*:

Levar a sério – O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de pôr em movimento; chamam de levar a coisa *a sério*, quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica séria! e onde há riso e alegria, o pensamento nada vale: – assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda gaia ciência. Mostremos que é um preconceito!¹³³

Nietzsche nos oferece uma divertida caricatura dos autores com o quais rivaliza, deformando-os, tal como ocorre na sala de espelhos, ressaltando seus pontos fracos, ridicularizando suas teses, sem no entanto expô-las em seus detalhes e conexões de ordem lógica. A imagem engraçada, por seu turno, é rápida como relâmpago, comunica facilmente um estado de ânimo, provoca no leitor uma reação imediata, faz rir. Em *A Gaia ciência*, Nietzsche comenta a existência de um punhado de canções nas quais um poeta, dificilmente perdoável, zomba de todos os poetas que apareceriam na obra. É disso que se trata: zombaria, paródia, graça, piada: “Não, se nós, convalescentes, ainda precisamos de uma arte, é de uma *outra* arte uma ligeira, zombeteira, divinamente im-

133 Nietzsche, F. *A Gaia ciência*, p.217. Vale ressaltar que em seu ensaio *Da educação das crianças*, Montaigne relaciona filosofia e alegria: “É estranho que em nosso tempo a filosofia não seja, até para gente inteligente, mais do que um nome vão e fantástico, sem utilidade nem valor, na teoria como na prática. Creio que isso se deve aos raciocínios capciosos e embrulhados com que lhe atopetaram o caminho. Faz-se muito mal em a pintar como inacessível aos jovens, e em lhe emprestar uma fisionomia severa, carrancuda e temível. Quem lhe pôs tal máscara falsa, lívida, hedionda? Pois não há nada mais alegre, mais vivo e diria quase mais divertido. Tem ar de festa e folguedo. Não habita onde haja caras tristes e enrugadas”. Cf MONTAIGNE, Michel de. *Da educação das crianças*. In: *Ensaio*. São Paulo; Abril Cultural, 1972, p.86. Coleção "Os Pensadores".

perturbada, divinamente artificial, que como uma clara chama lampeje num céu limpo! Sobretudo: uma arte para artistas, somente para artistas!”¹³⁴.

ECCE HOMMO: ESPETÁCULO NIETZSCHIANO

Antes de fechar definitivamente as cortinas de seu eterno teatro de conceitos, Nietzsche, que sempre exigiu muito de seus leitores, resolve dar-lhes o maior dos presentes: uma obra-prima que narra como num filme uma rica conexão de sua vida e obra, sua doença e sua grande saúde. Longe de se caracterizar como uma ligação causal, do tipo que Nietzsche rechaça, *Ecce Hommo* tece uma rede de repercussões recíprocas entre o homem e o pensador, passando em revista os grandes afetos e acontecimentos de sua vida. Aqui, o pensador-artista oferece ao público, como que desafiando os possíveis críticos de seu pensamento, seu próprio olhar para cada uma de suas obras. Segundo Paulo César de Souza, no posfácio da obra, em *Ecce Hommo*, a filosofia aparece como uma grande arte da transfiguração: o filósofo como alquimista, a transmutar sofrimento em conhecimento. A arte da transfiguração consiste em aceitar a dor, a doença, como trampolins para a alegria e a grande saúde. Nietzsche chega a afirmar que mesmo nos momentos de maior doença não se tornou doente, pois é, no fundo, sadio. Sendo fundamentalmente saudável, detentor da grande saúde da alma, Nietzsche se utilizou da doença e do sofrimento para afirmar a vida em sua plenitude, por meio da sua fórmula para a grandeza do homem, o *amor fati*: nada querer diferente, seja para trás, seja para a frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo todo idealismo é mendacidade ante o necessário, mas *amá-lo*...¹³⁵

Tal como o poeta Manoel de Barros, Nietzsche em muitos momentos privilegia as coisas ínfimas, desprezadas pela sociedade. Parece-nos que o filósofo aplica à filosofia, deusa do ser e da verdade, temas tão elevados, as sábias palavras do poeta do mínimo, que afirma: “Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve poesia”¹³⁶ e que diz preferir “[...] as palavras obscuras que moram no fundo de uma cozinha tipo borra, latas, cisco do que as palavras que moram nos sodalícios tipo excelência, conspícuo, majestade”.¹³⁷ Alimentação, clima e lugar são abordados minuciosamente na obra como condições para o bem pensar: movimentos livres, ar seco, céu puro, leitura como distração, chá pela manhã, água fresca, principalmente das fontes vivas, refeições fortes para estimular a atividade estomacal. Eis algumas das considerações

134 Nietzsche, F. *A Gaia ciência*, p.14.

135 Nietzsche, F. *Ecce hommo*: como alguém se torna o que é, p.51.

136 Barros, M. *Gramática expositiva do chão* (Poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992, p.180.

137 Barros, M. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p.61.

de Nietzsche, que, em tom confessional, destaca o corpo e seu metabolismo, assim como as condições climáticas, como instrumento privilegiado para o pensamento, assim como afirma a doença como condição para a grande saúde.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Ao denunciar o artificialismo das compartimentações das diversas produções da cultura, Serres aponta para o caráter derivado das divisões afirmando o originário hibridismo das disciplinas, a essencial mistura entre os elementos do campo dos saberes. É nesse sentido que Serres faz um elogio explícito ao conceito de deleuziano de personagem conceitual. A presença e mesmo a necessidade da personagem, elemento artístico, como elemento produzido ou criado pela filosofia, atestaria a ausência de fronteiras definidas entre filosofia e arte. Segundo ele, há toda uma tradição de língua francesa – Montaigne, Diderot, Voltaire, Pascal – que não compreende como obstáculo a passagem da literatura à filosofia:

Porque a filosofia cria, além de conceitos, personagens. Deleuze, novamente disse-o melhor, há pouco, do que eu poderia dizer. Eis uma amostra: Hermes, o Parasita, o Hermafrodita, o Terceiro-Instruído, o Arlequim. Mas como deixá-los livres para viver e partir? [...] O obstáculo provém das divisões, ao mesmo tempo arcaicas e muito recentes, impostas pelas instituições universitárias. A passagem é natural e o obstáculo artificial.¹³⁸

É em *O que é a filosofia* que Deleuze e Guattari afirmam que os conceitos, cuja criação é a finalidade da filosofia, têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição.¹³⁹ Longe de serem mera alegoria, os personagens conceituais operam movimentos que descrevem o plano de imanência do autor e intervêm na própria criação de conceitos. O filósofo é invólucro de seu personagem conceitual, que passa a ser seu heterônimo, e o destino do filósofo é transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo em que esses personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são histórica, mitológica ou comumente (o Sócrates de Platão, o Dioniso de Nietzsche, o Idiota de Cusa).¹⁴⁰ Longe de ser o objeto do enunciado, é o personagem conceitual quem diz Eu; é ele o agente da enunciação. Deleuze e Guattari tomam por exemplo Nietzsche, que deixa falar em seu plano de imanência a voz do Anticristo ou

138 Serres, Michel. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*, p. 99.

139 Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. *O que é a filosofia?*, p. 10.

140 Idem, p. 86.

de Dioniso crucificado. Nele, Dioniso se torna filósofo, ao mesmo tempo em que Nietzsche se torna Dionísio.¹⁴¹

Mas os filósofos insistem em explicitar que, se por um lado ciência, filosofia e arte são igualmente pensamentos, por outro lado cada um desses pensamentos se relaciona de uma forma peculiar com o caos, com o infinito: a filosofia pensa por conceitos e tenta salvar o infinito; a ciência pensa por funções e renuncia ao infinito, e a arte pensa por sensações e pretende criar um finito que restitua o infinito. Mas ao mesmo tempo em que nos advertem de que as três produções atuam em diferentes planos, os autores apontam para o entrelaçamento que elas operam entre si, afirmando que “um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos... Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogêneses”.¹⁴² Talvez a filosofia de Nietzsche se localize justamente nesse ponto, onde se conectam filosofia e arte, conceitos e sensações, e pode ser que esse ponto preciso a partir do qual se estende sua belíssima imagem de pensamento seja o responsável pela atração irresistível da obra, pelo alegre arrebatamento que exerce, tal como ocorre quando estamos diante das mais belas obras de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Coleção “Os Pensadores”.

_____. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação dinâmica*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARROS, M. *Gramática expositiva do chão* (Poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

_____. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

141 Idem, p. 87.

142 Idem, p. 255.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. v.V. São Paulo: Editora 40, 1997.

_____; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FERRAZ, M. C. F. *Nove variações sobre temas nietzschianos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

LAROSSA, J. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Zaratustra: tragédia nietzschiana*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MONTAIGNE, M. de. *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972. Coleção “Os Pensadores”.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

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

_____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Tradução de Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *A Gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.

_____. III Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador. In: *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio, [s. d.].

PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986, p.138.

ROSSET, C. *Alegria: a força maior*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

SERRES, M. *Filosofia mestiça Le tiers-instruit*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: [s. n.], 1999.

VERNANT, J.-P.; VIDAL-NAQUET, P. *Mito e tragédia na Grécia Antiga*. v.II. Tradução de Bertha Halpem Gurovitz. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MÚSICA, LINGUAGEM E ABISMO

Eduardo Gatto

Em que medida podemos nos referir ao trinômio música, abismo e linguagem de modo que o discurso se mantenha coeso como sentido e unidade? Música e linguagem são termos que trazem consigo uma grande tradição de pensamento. Consoante essa tradição se encontra também um percurso trilhado pela prática, uso e desenvolvimento de ambas as instâncias ao longo da cultura ocidental, de modo que historicamente essas duas possibilidades de mundo marcam inequivocamente os rumos do Ocidente. Diante do panorama exposto, o aparecimento tanto de música como de linguagem não causa estranheza em qualquer empenho que seja resguardado na cultura em que nos localizamos. No entanto, a partir do momento em que se procura pensar a condição de música e linguagem frente ao abismo, algo se interpõe na medida do estranho. Há muito que abismo, vazio e nada são termos que são vislumbrados na perspectiva da negatividade. Sob a alcunha do niilismo, a tradição procurou rechaçar a questão do nada. Pensando em outra direção, Heidegger, ao longo de sua obra, buscou se render ao nada enquanto questão ontológica, promovendo o aprofundamento e a entrega que a questão por si suscita. Transitando nos caminhos instaurados por essa via de pensamento, em nosso discurso, a condição de vazio, de nada e abismo, na medida do aniquilamento, de ausência de sentido e de vigor, não pode se sustentar.

Assim, o abismo a que nos referimos se revela de maneira distinta. Livre de qualquer negatividade, bem como de qualquer positividade, aqui abismo mostra-se como o que se impõe por si mesmo. No entanto, subsiste ainda de maneira estranha como que tal imposição se apresenta e se mantém. Quando dizemos abismo nos referimos a este no âmbito poético-hermenêutico. Aqui a unidade hermenêutica-poética é entendida enquanto o fluxo que constantemente se revela transitando pelos caminhos do real na sua radicalidade. Tal acontece de modo que o real assim confia o acolhimento de sua destinação, onde ele resplandece oculto e livre por si mesmo. A partir dessa possibilidade pretende-se a apresentação do abismo livre de equívocos. No entanto, sabemos sem dúvidas que nos encontramos caminhando pelas vias da errância, e que esta é a que possibilita toda constituição e produção dos empenhos que se apresentam. Por isso, estar livre de equívocos diz antes aqui uma busca pelo aprofundamento no que sustém o erro por si mesmo. Dessa maneira, pretendemos que o abismo possa dar conta de si.

Abismo é uma palavra que, no curso dos acontecimentos, chega a nós, entre outros, como o que é de fundo inexplorado, dando conta, ainda, do que é misterioso, insondável. Tal modo contemporâneo de compreender se mostra oriundo da antiga experiência

grega do abismo em que ele se mostra como o radicalmente sem fundo. Para o modo de formação do homem atual, a ideia de um não fundo é aterradora, ela transmite a ideia de não haver uma saída para o homem, como se não houvesse onde se sustentar, ou seja, é a ausência de um pilar fundamental que sustenta todas as coisas. Isso porque a tradição em que somos formados se funda em apenas uma perspectiva radical do real: na permanência, só que vista enquanto estaticidade. Entretanto, aqui não se dá o momento de nos atermos à questão do sustento da tradição do Ocidente, mas sim de debatermos a partir do que o abismo enquanto questão nos sugere em unidade com música e linguagem. Portanto, a intenção é deixar claro o abismo a que nos referimos.

Sem dúvida, enquanto radicalidade, o abismo, na perspectiva retomada por Heidegger, se mostra ontologicamente. Abismo mostra-se dizendo sem fundo. Para nós, abismo enquanto imposição nos deixa mais atentos para a questão a que nos propomos quando se dá como uma expressão, ou melhor, como o conceito-questão¹⁴³ a seguir: abismo de simplicidade. A simplicidade aparece na medida em que traz a si mesma para o âmbito da discussão como a não dobra originária. Nesse âmbito, abismo de simplicidade é a não dobra originária que aprofunda no sem fundo. Tal acontece aprofundando de maneira ontologicamente anterior a toda e qualquer possibilidade de dobra e desdobramento, assim, a simplicidade do abismo resguarda permitindo toda dobra e todos os desdobramentos. Ou seja, permitindo tudo o que se dá como coisa, como ente que é o que é sempre dinamicamente, ou seja, *sendo* o que é no âmbito do real. O abismo de simplicidade enquanto conceito e enquanto questão revela-se de modo que a partir dele possamos fazer a tentativa de tecer algum caminho. A maneira de procurarmos algum entendimento está posta a partir do panorama que diz que, enquanto ausência radical de qualquer possibilidade de dobra, o abismo é ao mesmo tempo a condição radical de toda dobra e dobradura. A simplicidade do abismo é que concede à complexidade toda sua condição de existência. Após esse primeiro esclarecimento, podemos fazer a tentativa inicial de vislumbrar o abismo ontologicamente, ou seja, disposto a partir de seu próprio lugar e, assim, pronunciá-lo frente à unidade a que aqui faz parte.

Portanto, devemos prosseguir em busca da unidade música, linguagem e abismo, posto que a interferência de todos se mostra delimitada na própria unidade em questão. Aqui iniciamos nossa busca afirmando que linguagem e música mantêm-se em uma referência. Podemos dizer de tal referência que esta traz sempre como possibilidade radical de acontecimento o abismo de simplicidade em sua profundidade como

143 Conceito aqui é compreendido na perspectiva da germinação, da possibilidade de germinar a partir da questão no âmbito da linguagem. Assim, a germinação é também um florescer que se dá a partir do que se impõe no âmbito do questionar. Questão aqui é busca, é um lançar-se transitando nos caminhos das coisas que se dão e que se mostram dispostas ao confronto. Conceito-questão é, portanto, toda a busca enquanto lançamento que acontece a partir do que se interpõe ao questionamento e o que de tal busca germina e floresce.

não dobra. No âmbito da unidade de música, linguagem e abismo, a questão é que tanto linguagem como abismo, na medida em que sustentam a música e todo seu discurso, nessa unidade, somente o são enquanto linguagem e abismo tomando para si a música e ao mesmo tempo sendo doados pela sua musicalidade. Assim, na unidade de música, linguagem e abismo, abismo e linguagem são musicais enquanto se apresentam poeticamente já retraídos na dinâmica da musicalidade da música. Dizendo de outro modo, somente na poeticidade da música é que linguagem e abismo podem ser o que são na unidade em questão na medida da musicalidade que os sustenta.

Essa maneira de fazer ver a questão estabelece um dizer distinto das diversas afirmações em que a música é colocada enquanto uma linguagem, ou ainda como linguagem. Aqui se diz música, linguagem e abismo em referência originária. Mostra-se interessante esclarecer o que compreendemos com o dizer da palavra referência, já que ela se revela determinante para o entendimento da unidade insinuante enquanto questão a partir da perspectiva que pretendemos. Trazemos referência quando esta diz a respeito do levar consigo, mas também recolocar, dar, oferecer. No que concerne ao modo em que nos encontramos na investigação pretendida, os sentidos para referência apresentados nos trazem música, linguagem e abismo em referência de modo que na unidade destes – música, linguagem e abismo – cada um traz o outro consigo. Nessa unidade cada um oferece-se ao outro enquanto diferença radical na medida em que cada um se dá ao seu modo já oferecendo o outro. Neste dar a si mesmo, cada um, ao mesmo tempo, recoloca o outro enquanto diferença. Assim, recolocados e dados, cada um oferece-se ao outro já oferecendo neste oferecer a possibilidade de o outro ser ele mesmo. O oferecer enquanto dobra é ao mesmo tempo um oferecer-se enquanto identidade para o outro e ao mesmo tempo, nesse oferecimento, oferecer ao outro a condição de próprio, na afirmação própria da diferença. O dar enquanto referência acontece da mesma maneira enquanto dobra na medida em que este dar é um dar-se para o outro que ao mesmo tempo concede ao outro seu próprio modo de ser. A recolocação posiciona cada um, como diferença frente aos outros, no seu vigor próprio e, desse modo, também se mostra enquanto sentido que revela-se na própria dobra do um em confronto com o outro. Assim, a referência aqui é o que reafirma e confirma a unidade de música, linguagem e abismo, unidade esta que se insinua na firmeza de toda fluidez de movimento do próprio real, este que concede ao mesmo tempo em que se dá na própria unidade acontecendo enquanto real na poeticidade que revela.

Como outro pequeno desvio a título de esclarecimento, devemos dizer que em nosso empenho não seria fora de propósito delimitarmos o modo de apresentação a que se dispõe a linguagem. Em discordância com a tradição ocidental estabelecida com o advento da metafísica, procuramos perceber a linguagem enquanto ela é o que

é por si mesma. Sendo por si, ela dá-se, ou seja, acontecendo na sua própria dinâmica, ela é. A tradição ocidental percebe a linguagem no escopo de algo que a sustente. No caso, a partir da dinâmica metafísica, a linguagem aparece basicamente enquanto representação. Mas, sendo a linguagem por si mesma, ou seja, a partir do momento em que entendemos que a linguagem é,¹⁴⁴ ela mostra-se anterior à representação ontologicamente. Isso quer dizer que antes de representar qualquer coisa que seja, a linguagem mostra, diz, fala.¹⁴⁵ Toda representação que se pode atribuir à linguagem torna-se possível devido à condição ontológica da própria linguagem. Toda representação pode acontecer como tal devido ao mostrar originário que se revela linguagem enquanto o brotar radical da fonte originária do real. Todo o brotar manifesto, toda apresentação que se rende ao real na sua possibilidade de ser, sempre se dá como brotar radical que assim se dá. É nessa apresentação em que misteriosamente o real concede-se à linguagem, revelando-a. Desse modo, a linguagem aparece como o resguardo do real, ou seja, a linguagem é o resguardo do real naquilo em que ele é o que é por si mesmo. A título de esclarecimento, podemos dizer que o fato de algo que é, como uma coisa, aparecer, manifestar-se como uma obra musical, por exemplo, faz com que ela dê conta de si mesma. Mostrando-se, sendo o que ela é, é o modo em que ela diz a si mesma. Silenciosamente na sonoridade em que lhe é própria, a obra mostra-se já abrigada na e pela linguagem naquilo que ela é. Nesse sentido, a obra brota de maneira radical no resguardo da linguagem enquanto fonte originária que abriga o real em si mesmo.

Na dinâmica em que nos colocamos na disposição de um pequeno esclarecimento a respeito da linguagem, podemos dizer ainda que ela é reunião. A linguagem é reunião na medida em que reúne o real e o homem. Reunindo desse modo, entendemos que ela mostra-se na perspectiva dinâmica do diálogo, na perspectiva de fala e escuta,¹⁴⁶ como um tecer radical que entretete em todo o âmbito de possibilidades e impossibilidades resguardado no abismo. Assim, a linguagem se mostra como reunião trazendo consigo os que com ela e por ela são reunidos. Portanto, não haveria problemas em dizermos que a linguagem também é o que determina o homem enquanto homem frente ao real.

144 Aqui o entendimento usual de intransitividade não é suficiente para dar conta da discussão ontológica. Ontologicamente, o ser ultrapassa todas as coisas, posto que é ele quem conduz todas as coisas que são, de modo que tudo que é, é pelo ser.

145 Cf. Heidegger, M. A linguagem. In: *A caminho da linguagem*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

146 Fala e escuta se mostram aqui não apenas na perspectiva em que estamos acostumados. No âmbito da linguagem, todo empenho de fala se dá no silêncio que essencialmente mostra. Nesse aspecto, a fala se dá em todos os empenhos em que a linguagem se revela. Do mesmo modo podemos compreender a escuta. Fala e escuta, portanto, não se restringem ao homem e tampouco prescindem dele. Desse modo, não podemos compreender na perspectiva apresentada fala e escuta enquanto possibilidades da boca e do ouvido apenas. No empenho em que nos encontramos, fala e escuta por essência já ultrapassam o homem.

A linguagem reunindo o homem mostra-o naquilo que ele é enquanto este está na linguagem no âmbito do ser. Na perspectiva de fala e escuta, podemos perceber o homem enquanto este deve à linguagem o seu modo de ser. Dentro dessa pequena tentativa de buscar um aceno da linguagem, é importante dizer que ela aqui é vista perante a própria unidade a que está inserida na discussão que segue. Portanto, não podemos perder de vista a condição em que a linguagem é ao modo da reunião enquanto musicalidade e abismo na unidade música, linguagem e abismo.

De modo que a linguagem se dá ao modo da reunião, enquanto reunião ela é referência, e do mesmo modo a música. A música dá e oferece à linguagem aquilo que ela é na medida de sua musicalidade, assim a linguagem mostra-se já musical num dar e oferecer, onde ela é recolocada em si mesma aparecendo no oferecimento musical. O abismo enquanto radicalidade também ao seu modo reúne, posto que guarda e resguarda, velando tudo o que é, já falando musicalmente em tal unidade. Nesse resguardo ele aparece já oferecido e disposto na poética musical na medida em que concedido ao mesmo tempo em que concedendo, ele mostra-se poeticamente no âmbito musical desvelando-se e vindo à presença enquanto simplicidade própria.

Música e linguagem enquanto referência mútua se dão como um. Nessa unidade resguardam-se. Tal resguardo vela-se no sem fundo abismal que é revelado ao mesmo tempo em que revela resguardando a própria reunião de música e linguagem como referência. Sendo ao modo de uma referência enquanto unidade, eles estreitamente se dão. Assim, podemos dizer que em toda apresentação de música a linguagem é. De modo distinto, mas no mesmo caminho, em tal presença dinâmica o abismo também é. Por isso, dizemos que nessa unidade linguagem e abismo são, pois musicalmente se dão. A referência em questão se sustenta na própria possibilidade em que a música como dinâmica apresenta. Referem-se na medida em que enquanto unidade copertencem. A copertinência de tal pertencimento mostra-se, posto que, como presença, a dinâmica musical sempre traz consigo linguagem e abismo. Enquanto dinâmica, a música, na medida em que revela músicos, ouvintes, obras e saber musical – já revelando musicalmente o abismo em que estes se sustentam, bem como o seu próprio sustento como unidade que os reúne e resguarda – somente se mostra já reunião destes trazendo e sendo trazida, reunida linguagem e abismo, permitindo a estes, linguagem e abismo, serem o que são, revelando-se radicalmente musicais.

Parafrazeando Heidegger, a música como um com a linguagem fala,¹⁴⁷ permitindo e sendo permitida pelo abismo de simplicidade que musicalmente se insinua. Falando, necessariamente a música traz em unidade de reunião a escuta. Falando já como fala e escuta musicais, ela pode, reunida como um com a linguagem e com o abismo,

147 Idem nota iii.

nomear musicalmente. Assim, a música reúne dialogalmente o que por ela é nomeado e pode assim sustentar-se, de modo que também os sustenta. Os nomeados são as obras musicais, os músicos e ouvintes, bem como o saber musical em sua dinâmica. Toda a possibilidade de música e linguagem se darem enquanto unidade de reunião acontece já no âmbito do abismo de simplicidade, que, enquanto absoluta negação de tudo que é, enquanto a simplicidade da não dobra radical e originária, se desvela como o que permite toda possibilidade de qualquer desdobramento se fazer verdade. Música e abismo como unidade radical de reunião se revelam no âmbito da linguagem, trazendo-se já musicais. É importante que possamos entender que o abismo de simplicidade assim não passa para outro lado e pode desse modo ser compreendido, visualizado, tornado presença, do mesmo modo que algo objetivamente dado. Não é nesse aspecto que podemos compreender tal revelar do abismo na unidade em questão. O que estamos dizendo é que a radicalidade do abismo se faz presença na dinâmica da unidade musical, de maneira que o abismo em sua simplicidade originária traz todo o âmbito de possibilidades e impossibilidades por onde a dinâmica musical se tece e entretece.

Assim, a unidade música, linguagem e abismo permite a articulação de todos dialogando com todos, de modo que os nomeados na unidade poética da música dialogam entre si, cada um em sua propriedade, no âmbito da fala e da escuta. Essa referência, enquanto copertencimento, se desvela a partir do abismo de simplicidade, lá se fazem presença os limites frente ao não limite, o discriminado frente à indiscriminação radical, de modo que, enquanto potência, em todas as possibilidades e impossibilidades, o abismo do nada, o abismo de simplicidade, se dá música e linguagem no desvelar radical da presença já incondicionalmente ausente de toda música em sua dinâmica de possibilidades e impossibilidades. Nos domínios da linguagem, o abismo poeticamente se desvela no âmbito da música, e assim, obras, músicos e ouvintes, saber e o próprio abismo, se mostram revelados. Assim dispostos, eles se dão como aceno de fala e escuta dialogando poeticamente no aceno da linguagem. Tal aceno é resguardado poeticamente no “véu do ser”¹⁴⁸, como diz Heidegger.

No âmbito da unidade da referência entre música, linguagem e abismo, mostra-se em reunião ontológica o homem em sua essência. A essência do homem aqui é habitar a abertura para o ser, abertura essa concedida pelo ser de todo ente que é sempre sendo reunido e revelado já no abismo de simplicidade que vela todos os entes que são. Na referência em questão, o ser mostra-se poeticamente musical em sua radicalidade de reunião. Assim, o diálogo radical é permitido e revelado. Habitando esse diálogo, dele o homem faz parte, de modo que desde sempre nesse diálogo ao homem é permitido

148 Heidegger, M. *Que é metafísica?* Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 2000, p.72. Coleção "Os Pensadores".

falar e ouvir musicalmente. Revelado no diálogo fundamental, o homem pode então apropriar-se de si mesmo, uma vez que a unidade de reunião da qual faz parte assim permite. Pelo modo de falar, podemos ter a impressão de que os acontecimentos aqui em debate acontecem de maneira linear ao modo de um encadeamento consecutivo. No entanto, voltamos a dizer que o homem faz parte desse diálogo *desde sempre* e, desde sempre, assim, apropria-se do que lhe é próprio. Ou seja, é assim que desde sempre o homem é o que é, sendo o que ele é habitando a abertura que lhe é concedida pelo ser que, na unidade em questão, revela-se também musicalidade.

Buscando um desenvolvimento no pensamento que caminha agora a partir do diálogo em que a unidade música, linguagem e abismo se dá, podemos dizer também que as obras musicais somente o são na medida do diálogo. Elas falam no mostrar-se próprio em que se resguardam. As obras brotam como manifestação. Seu brotar sonoro fala misteriosamente enquanto aparecer e desaparecer. Tal brotar fervilha de maneira sempre misteriosa na medida de uma convocação que remete o homem para dentro de sua própria realização. Convocado, o homem já se encontra na condição de provocado pela presença misteriosa da obra que se impõe sempre na dinâmica inevitável de seu desaparecimento. Ser obra no resguardo da unidade música, linguagem e abismo é sempre se encontrar na condição permanente de viger no tempo e na memória. Isso de maneira que o aparecimento e desaparecimento da obra musical se encontram na dinâmica em que ser obra revela-se sempre num operar no tempo na temporalidade concedida enquanto memória. Lançado na obra musical, o homem se depara como ouvinte, de modo que toda obra sempre é o que é na inevitável possibilidade de não ser enquanto não verdade. Ser obra musical é sempre e ao mesmo tempo não ser. Não sendo originariamente é o modo em que a obra se traz sempre de novo. No constante paradoxo em que se encontra, sendo a todo o momento de maneira fluida, a obra encontra a sua densidade na sua própria flutuação. No jogo em que a obra flutua entre aparecer e desaparecer, em seu desaparecimento a obra aparentemente se consome, entretanto é nesse jogo que ela se consuma, é nesse jogo flutuante que ela é sempre resgate, confronto e reunião. Ela é resgate na medida em que, desaparecendo, sempre resgata de novo e de modo distinto a si mesma na memorabilidade presente enquanto ela mesma. É confronto enquanto já fadada ao desaparecimento, convida de modo sempre novo o homem ao resgate de sua densidade, assim ela sempre se dá diferença originária na sua poética própria, fazendo confrontar a partir de sua presença-ausência toda a diferença que nela reverbera. É reunião de modo que nela falam música, linguagem e abismo, o homem e o ser que resguarda toda essa dinâmica, de modo que, falando nesse empenho, eles revelam-se musicais. Confrontando, resgatando e reunindo à obra, é concedido o dom de reunir na dinâmica musical, de modo que nela e por ela

reverbera toda a dinâmica enquanto musicalidade. Nela e por ela as vias do aparecimento e desaparecimento abrigado pelas possibilidades e impossibilidades musicais se dão presença e ausência, verdade e não verdade.

Todo aparecimento da obra musical é um já consumir-se em si mesma que desaparece, aparecendo na medida em que deixa rastros memoráveis de sua presença. Esse jogo permanece em todos os momentos em que a obra musical se dá apelando sonoramente enquanto presença na iminente ausência. Disposta sempre à não verdade, a obra caminha pelo não caminho da simplicidade do abismo que, originariamente não caminho, permite todos os caminhos. Sendo a todo o momento um jogo de verdade e não verdade, a obra faz falar o abismo de simplicidade enquanto não caminho originário e radical. A não verdade que fala na obra é ao mesmo tempo a instância radical que reverbera soando a verdade de seu aparecimento. A não verdade da obra revela-se na sua infinita condição de renovar-se sem perder a própria identidade. Esse jogo radical assenta-se na simplicidade que permite, no som que abriga e no diálogo que concede. Assim, a obra musical revela-se na permissão do abismo, no abrigo do som e na concessão do diálogo. Permitida, abrigada e concedida ela se dá obra na unidade que a realiza e ao mesmo tempo se faz presente por ela. A obra assim põe em obra tal unidade já sendo ela mesma obra no obrar que a unidade permite, abriga e concede.

Apelando no apelo de si mesma, sempre diálogo, a obra permanece também jogo de ritmos e sons nos caminhos permitidos pela simplicidade do abismo. Nesse aspecto, na obra musical está em jogo uma constante comparação, medida de forças e tomada de posição. A sonoridade se dá forma, enquanto a comparação se apresenta mostrando a verdade sonora no brotar que se manifesta já retraído. Cada vez em que uma obra se faz presença, com ela se dá um sem fim radical de possibilidades e impossibilidades abrigadas no abismo de simplicidade. Fazendo-se presença e desde sempre também ausência, a obra constantemente traz-se comparação. Em jogo, a comparação equipara forças que se movimentam a todo o instante em que a obra é já presença e ausência enquanto manifestação. Assim, estar em obra é postar-se comparação frente à alteridade. A potência do movimento se desvela trazendo-se memória na afirmação da sonoridade discursiva que caminha transformando o homem em transe ao modo de uma colaboração radical. A obra é tomada de posição mostrando cada som que se dá perante o outro, afirmando sua posição ante a diferença que se apresenta. Tomando posição frente ao outro que se dá no mesmo e no todo da obra a equiparação e medida de forças, demonstra o movimento rítmico e sonoro em que a obra se concede forma. Tomando posição, cada som mede forças na imposição de sua presença e importância dentro do discurso que se apresenta obra. Todo esse jogo se dá movimento que embala movendo-se no baile que balança numa constante competição de presença e ausência, de verdade e não

verdade, onde um se lança para o outro em uma aproximação que aprofunda no sem fundo e lá encontra sua guarda. O movimento, enquanto potência, se dá concretude na solidez fluida de seu ir e vir e desaparecer enquanto obra. Jogando no tempo como temporalidade própria na medida em que instaura seu próprio espaço-tempo, a obra assim permanece na fluidez de seu movimento. Comparar, medir e tomar posição é o modo em que cada obra permanece por si. Assim se dá na medida em que, no âmbito da dinâmica do acontecimento da música, cada obra revela a linguagem e o abismo enquanto musicais. Cada obra que se apresenta – enquanto colaboração radical do homem com aquilo que o sustenta – joga no mistério radical que a unidade música, linguagem e abismo assim concede e se dá realidade como presença na própria obra em si. Consagrando a unidade poética musical, a unidade de música, linguagem e abismo concede a obra. Tal conceder acontece ao mesmo tempo em que essa unidade é feita presença na própria radicalidade da obra enquanto jogo de mistério. A obra, enquanto jogo misterioso, é a consagração da unidade poética musical, posto que traz consigo a realização própria de música, linguagem e abismo, que por si mesma revela a essência do homem lançado e disposto pelo ser que se dá também musical.

Não há obra sem diálogo, sem fala e escuta. Toda comparação, equiparação e tomada de posição em jogo na obra musical recebe sua acolhida na escuta em que a essência do homem radicalmente se faz enquanto habitar a abertura para tudo que é e não é. Toda sonoridade que se dá em obra como obra assume para si uma convocação que provoca chamando o homem para o seio de si mesmo na poética que se instaura. Tal chamado é próprio à obra musical. Lançar-se no trânsito do movimento que caminha enquanto obra é estar em transe na obra, fazendo-se um com ela, que convoca e chama para que o homem reafirme-se como tal, apropriando-se do que lhe é concedido como próprio. Estar diante de algo enquanto uma obra musical é ser chamado na medida em que esta se apresenta como comparação, tomada de posição e medida de forças. É nesse jogo que o homem é convocado a jogar na escuta cuidadosa em que ele se apropria de si mesmo enquanto essência radical frente ao ser e ao não ser. Na escuta perante o brotar sonoro que irrompe como obra, o homem dá-se homem. O acontecimento poético da apropriação do homem se dá enquanto ele mesmo revela-se, de modo que na obra a unidade de música, linguagem e abismo está em obra. Tal unidade está em obra no mesmo em que o próprio homem também está como homem em obra. Estando em obra, a própria unidade revela o real em obra. Estando o real em obra, este concede ao homem poeticamente habitar o jogo em que está inserido e apropriar-se enquanto homem da obra a que faz parte, tomando parte do que o hominiza enquanto tal. É nesse jogo misterioso que o homem percebe-se jogado e imerso nas ondas da obra enquanto movimento radical que toma posição, mede forças e compara. Perante o jogo misterioso

e convocador, a unidade música, linguagem e abismo revela poeticamente o real, de modo que ao homem concede-se a possibilidade de poeticamente habitar a abertura para o real e, assim, a abertura para si mesmo. É importante ainda dizer que a abertura aqui em questão é sempre e já também um fechamento. Sendo homem, ele percebe-se desde sempre na inevitável condição de estar aberto, ao mesmo tempo em que fechado para si mesmo pelo conceder próprio do real. O real concede ao homem tal condição, e nela ele reside, habitando a si mesmo na reunião que o resguarda. É nesse paradoxo radical que ao homem é concedido poeticamente habitar, e é nele que reverbera sonoramente o jogo de mistério que traz música, linguagem e abismo em obra nas obras musicais. Sendo concedida pelo ser a extraordinária possibilidade de vislumbrar esse mistério sonoro que assim reverbera, o homem luta por habitar a si mesmo enquanto apropria-se de si na condição de abertura e fechamento.

Na medida de sua fala misteriosa que convoca ao apelo sonoro de sua sonoridade, as obras musicais se trazem como envio, onde pertence uma escuta cuidadosa, onde é concedido ao homem ser o que ele é enquanto abertura e fechamento radicais para si mesmo. Nessa escuta cuidadosa, o homem apropria-se de si mesmo enquanto acontecimento poético na musicalidade como unidade. Aberto ao mesmo tempo em que fechado para si mesmo, na sublimação em que entra transe no trânsito da obra enquanto baile que balança em movimento, o homem encontra-se e ao mesmo tempo se perde enquanto participa da convocação da obra. Participando da obra, o homem se vê na condição de ser nomeado pela unidade de música, linguagem e abismo, como músico e ouvinte de música. É como músico e ouvinte que ele perde-se, achando a si mesmo na apropriação daquilo que lhe é concedido como próprio. Perdendo-se na fluidez do discurso de que faz parte, ele é embalado na dinâmica do aparecimento radical da obra frente ao seu desaparecimento inevitável, e assim depara-se consigo mesmo na finitude do instante que permanece mágico enquanto memorabilidade posta e disposta na reunião que se faz unidade. Essa finitude iminente permanece, mas não apenas como finitude. Disposta como memória, a obra por si mesma permanece, fazendo reverberar a unidade em que é sustentada ao mesmo tempo em que também a sustenta. Na apresentação da obra, a permanência memorável reina enquanto presença e ausência. Em tal permanência, o homem é convocado, aberto e fechado para si e sua própria condição. Participando de maneira incondicional da imortalização da finitude do instante que se revela obra, o homem concede-se à memória que o detém e o toma, colocando-o em busca de si mesmo dentro do discurso de que faz parte. Fechado e aberto para si nesse discurso, o homem depara-se com a não verdade de si mesmo frente o não caminho originário que na unidade de música, linguagem e abismo fala. Deparando-se com o paradoxo do fim que termina, mas não cessa, o homem percebe-se homem nas vias

da dinâmica instaurada pela unidade de música, linguagem e abismo que reverberam reunidos na obra musical. Assim, reunidos se encontram presença e ausência em toda a sua plenitude. Perante a não verdade da verdade desse momento que a cada fim se faz imortal, o homem por si mesmo, abrigado e acolhido na escuta que habita, encontra sua plenitude enquanto músico e ouvinte. Sua plenitude é assim perceber-se sempre em busca de si e da unidade que baila no discurso do qual faz parte.

Falando como brotar resguardado na escuta cuidadosa é que as obras podem pousar repousando na fluidez de sua concretude e, desse modo, reafirmarem-se resguardadas na unidade ontológica da poética musical. Toda comparação, medida de forças e tomada de posição das obras é dialogal. A ambiguidade desse diálogo é sempre tensional, porque estar em obra é estar constantemente num âmbito de tensão que mede forças, põem-se de frente e compara. Tensionalmente, a obra aparecendo e desaparecendo se dá reunindo em uma unidade que a nomeia resguardada. A tensão radical da unidade de copertencimento música, linguagem e abismo confere à obra musical todas as inter-relações na teia em que se encontra lançada. Somente assim a obra falando resguarda-se na escuta que a ela pertence. Falando em uma escuta que lhe pertence, a obra brota em todo o seu vigor, mostrando-se misteriosa no âmbito das suas possibilidades e impossibilidades na desmedida do irrealizável. Desse modo, a tensão em que a obra se sustenta leva e traz o homem nos vários modos de aparecer e desaparecer a que está fadada enquanto está em obra, enquanto presença e ausência. Tal âmbito dinamicamente favorece a obra como unidade na multiplicidade de si mesma. Assim, a sonoridade da obra resguarda-se como não verdade na poética musical da unidade ontológica música, linguagem e abismo, podendo falar como envio originário e destinado. Nas ondas da tensão em que o jogo de forças da comparação, medida de forças e tomada de posição aparece, o homem transita, sendo jogado de lá para cá no baile que balança nas ondas da dinâmica musical.

Na escuta originária da qual o homem participa, a memória se encontra a todo o momento presença. O homem participando dinamicamente da memória se dá apropriando-se de si mesmo embriagado¹⁴⁹ pelo jogo de tensões dialogante enquanto reafirmação, tomada de posição e comparações que jogam em obra na obra, perfazendo a identidade desta frente à unidade música, linguagem e abismo de simplicidade. Cada movimento do jogo em obra na obra musical encontra resguardo na escuta cuidadosa, de que participa o homem, que acolhe e recolhe o obrar da obra. Esse acolhimento ao qual é permitido ao homem colaborar traz cada uma das unidades sonoras lançadas no jogo de tensões que perfazem a obra para o seio de sua realidade poética enquanto

149 Leão, E. C. Filosofia como pintura, escultura e música. In: *Aprendendo a pensar*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1991, p.40-3.

realização poética do real. Nesse embalo, o real mostra-se ele mesmo radicalidade poética frente à unidade que ele concede, ao mesmo tempo em que, em tal unidade, é concedido já real também como música, linguagem e abismo. Frente à unidade sonora inebriante, o homem transita por si mesmo nas delimitações de seus limites. A caminho de si mesmo, o homem é lançado trânsito, buscando a plenitude de sua realização. Em busca da plenitude, o homem lança-se no mistério sonoro da música, enquanto falam linguagem e abismo. Sendo sempre trânsito, o homem se encontra em radical conflito com o que se mostra como alicerce fundamental da tradição do Ocidente. Constantemente em conflito com o que se insinua fundamento, o homem vê-se lançado no sem fundo radical da fluidez da obra, imerso no sem fim de possibilidades e impossibilidades da unidade música, linguagem e abismo. Sempre em busca, o homem apropria-se de si mesmo na medida em que se vê agarrado, capturado pela obra que se manifesta verdade e não verdade disposta na unidade que a abriga.

Os músicos pertencem à unidade da dinâmica musical pertencendo às obras, ao saber musical, aos próprios músicos e aos ouvintes. A eles é permitido escutar, pertencendo a todo o âmbito de reunião em que a música enquanto unidade poeticamente se perfaz de modo misterioso. Nessa permissão estão na abertura em que toda a manifestação musical enquanto unidade retraída vigora. Assim, mostram-se dispostos à música, participando da sua dinâmica falando e pertencendo. Somente podem falar enquanto músicos por pertencerem à unidade que os acolhe. Falam na disposição das obras e do saber musicais. Ao mesmo tempo, falam no âmbito de si mesmos enquanto músicos e ouvintes, e também falam de modo que em sua fala reverbera a unidade de música, linguagem e abismo. Falam correspondendo ao envio radical em que lhes é permitido se encontrarem dispostos. A fala musical do músico dá-se no âmbito do saber, das obras, dos ouvintes e dos músicos, de modo a pertencer repousando na reunião musical que se dá dinâmica. Essa reunião é que reverbera a música em unidade com a linguagem, sendo ambas resguardadas pelo abismo de simplicidade. É estranho o dito de que o músico fala pertencendo também a si mesmo na unidade dinâmica musical. No entanto, de todo modo, ele se encontra acolhido no copertencimento de música, linguagem e abismo. Por tal acolhida, ele também pertence a si mesmo falando enquanto reunião. Nesse âmbito, o músico é o que é na singularidade de cada músico, que responde à unidade que o músico enquanto reunião deve, acolhido na poética musical. Quando trazemos o músico nomeado pela convocação exigente que se impõe, este é trazido como unidade na reunião de sua multiplicidade. Assim, o músico singular é o que é somente reunido, portanto, ele é o que é pelas obras, pelo saber, pelos músicos, pelos ouvintes, na medida em que fazem reverberar a unidade música, linguagem e abismo. Todos acolhidos em tal unidade mostram-se sempre em referência. Portanto, a fala do músico somente é o

que é correspondendo à escuta em que ele, pertencendo, colabora, escuta esta inclusive de si mesmo como músico na singularidade reunida na totalidade do uno-múltiplo.

O ouvinte, de modo distinto, encontra-se no âmbito de referência da dinâmica da unidade musical. Normalmente tendemos a achar que o ouvinte se acha em uma passividade na disposição de, pertencendo ao que se dá musicalmente, poder, desse modo, escutar. No entanto, o ouvinte, por pertencer à poética musical como unidade, pode falar como ouvinte. Sua aparente passividade tem lugar dinâmico na unidade poética musical. Tal modo de ser é distinto do de todos os outros nomeados pela unidade música, linguagem e abismo. Contudo, voltamos a afirmar que, no pertencer próprio do ouvinte, que se dá cuidadosamente na escuta da fala das obras, do saber, dos músicos e dos próprios ouvintes, ele, como ouvinte, também pode falar. Fala correspondendo à unidade em que é recolhido. O importante para nós é que o ouvinte fala, e sua fala provém da unidade a que pertence, esta que o nomeia. O próprio contato do ouvinte com o discurso musical acontece em uma escuta que pertence ao que se envia já falando. Portanto, o ouvinte fala, na medida em que se mostra de modo radical ouvinte. O ouvinte, para nós, é este que se encontra na disposição de uma escuta atenta, pertencendo ao que fala como fonte originária e inaugural do real em seu paradoxo. O ouvinte, reunido no âmbito musical como unidade, revela todos os reunidos nesse mesmo âmbito como verdade. Dentro das possibilidades e impossibilidades na desmedida do irrealizável, o ouvinte se dá de modo próprio recolhido por música, linguagem e abismo. Dessa maneira, o ouvinte é sempre ativo no jogo que embala como obra. Convocado para o jogo misterioso, cada ouvinte se reúne no baile sonoro do jogo de comparação, medida de forças e tomada de posição a partir de um modo próprio de escutar e conviver com a tensão em jogo. Jogado no jogo de tensões, cada ouvinte encontra-se já perdido de si mesmo imerso no incessante jogo finito e memorável em obra na obra musical. Por isso, o ouvinte é um ouvinte que fala musicalmente, e na sua fala reverbera todos os nomeados pela unidade de música, linguagem e abismo, bem como a própria unidade em si.

Constante da unidade em questão, percebemos, ainda, o saber musical. Todo esse saber mantém-se disposto como multiplicidade, reunido enquanto unidade. O saber musical fala resguardado na radicalidade da unidade musical. Falando, ele se desdobra na teia de relações e inter-relações que ambigualmente se mostra sempre dinamicamente em construção. Sua fala envia-se para a escuta cuidadosa que lhe pertence ao modo em que tanto uma quanto a outra radicam numa dinâmica que repousa, transformando-se. Não sem motivos, constantemente o saber musical permanece na sua atualidade. Constantemente se renovando, ele repousa em si mesmo resguardado na unidade que o nomeia. Assim, ele é um na sua multiplicidade infinitamente disposta e repostada a cada vez no âmbito de unidade ontológica entre música, linguagem e abismo de sim-

plicidade. A escuta que a ele pertence permanece nessa dinâmica e constantemente se renova, permanecendo por si mesma. Por isso, o saber musical dialogante é inesgotável resguardado na unidade que o nomeia e sustenta, ao mesmo tempo em que, junto com os outros nomeados, ambigualmente, também sustenta tal unidade. O saber resguarda a unidade velando por ela em seu constante aparecimento e desaparecimento. É no saber que reside a radicalidade das possibilidades e impossibilidades que soam a partir do abismo de simplicidade, de modo que o jogo de afirmação e diferença sempre se dá constante.

Linguagem e música se referem, de modo que a música é como unidade, reunião também da fala e escuta originárias que se dão enquanto musicais. Música e abismo mostram-se como um com a linguagem na unidade que os sustenta. Todos, uns com os outros, música, linguagem e abismo, se dão como um resguardado enquanto referência originária. Permitindo e abrigando o diálogo em que a poética musical se faz, a teia de relações e inter-relações do mundo musical mais se lança como acontecimento dinâmico em si mesmo. A dinâmica desse mundo em si é dialogante. A unidade de copertenciamento de música e abismo de simplicidade se mostra resguardando já acolhido todo o diálogo que nela se desvela como acontecimento na infinidade de desdobramentos que se velam verdade como não verdade. Na fala-escuta da poética musical, o abismo de simplicidade que “corta a palavra” se dá nomeado falando destinadamente na unidade que ele também sustenta, ao mesmo tempo em que é sustentado por ela. Poeticamente, a unidade mostra-se no âmbito em que copertence. Não sendo nenhum o outro, nessa unidade nenhum é sem o outro. Música e abismo, nesse sentido, reúnem ao modo da linguagem, reverberando na fala e escuta que soam, dialogando na dinâmica que as sustenta. São enquanto unidade radicalmente posta na medida do embate originário entre *physis* e *logos* como tensão dialogante por si mesma. Na radicalidade originária de ser e tempo, música e abismo mostram-se unidade como reunião em que sua fala e escuta são colhidas e acolhidas, repousando na ambiguidade. Assim, música, linguagem e abismo dialogam reunidos em referência abrigados pelo real que se insinua poeticamente, trazendo o acontecimento musical.

DENEGRINDO A FILOSOFIA: O PENSAMENTO COMO COREOGRAFIA DE CONCEITOS AFROPERSPECTIVISTAS¹⁵⁰

Renato Noguera

INTRODUÇÃO: ABRINDO A RODA PARA (DO) PENSAMENTO

É importante frisar que este artigo¹⁵¹ é um exercício de experimentação. O que está em jogo é a apresentação da filosofia afroperspectivista. Ou, ainda, uma composição da filosofia afroperspectivista em termos deleuzeanos. Entre os temas mais decisivos deste trabalho, situo o horizonte do debate que envolve a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio e as diretrizes que regulamentam a Educação para as Relações Raciais. Com efeito, um percurso em aberto entre a Filosofia e a Educação.

Deleuze entende que, num trabalho filosófico, o que é mais “essencial são os intercessores” (DELEUZE, 1988, p.156), e toda criação filosófica passa pelos intercessores. Neste trabalho, a filosofia afroperspectivista vai ser descrita e caracterizada dentro do pensamento de Deleuze a partir de um conjunto de intercessores, que, apesar de serem estranhos à primeira vista, não devem ser tomados como necessariamente estrangeiros à perspectiva deleuzeana de criação de conceitos. Retomarei isso mais adiante.

Importante frisar que as motivações e o campo de problemas estão dentro do horizonte das recomendações das leis 10.639/03¹⁵² e 11.684/08,¹⁵³ ambas já incorporadas à

150 Este texto, revisto e ampliado teve outra versão publicada em Griot – *Revista de Filosofia*, Amargosa, Bahia – Brasil, v.4, n.2, dez. 2011. Agradecemos aos editores pela autorização para esta nova publicação.

151 Por ocasião do XIV Congresso Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação de Filosofia (ANPOF) em outubro de 2010. A primeira versão deste trabalho foi objeto de comunicação oral numa das sessões do Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e Aprender a Filosofar. A apresentação foi alvo de um conjunto de críticas, objeções e alguns elogios, proporcionando a revisão dos escritos preliminares e a confecção do presente artigo.

152 “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, LDB, 2003).

153 “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e

Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, por conseguinte, à Constituição Brasileira. A Lei 10.639/03 foi modificada pela Lei 11.645/08 e gerou uma série de esforços e marcos legais que desencadearam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Implementação da Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. O mesmo se deu com a Lei 11.684/08, que tornou obrigatória a presença da Filosofia como disciplina em todas as séries do ensino médio.

Uma pesquisa ligeira já poderia revelar que as tentativas de responder aos desafios da presença obrigatória de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica e no Ensino Superior são anteriores à promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Do mesmo modo, a Lei 11.684/08 é posterior aos diversos esforços intelectuais e políticos que buscavam garantir a filosofia como disciplina na matriz curricular permanente do Ensino Médio. Mas, sem dúvida, o levantamento bibliográfico deste artigo não encontrou muitos trabalhos versando a respeito de investigações sobre o ensino de Filosofia vinculado aos conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e/ou indígena. A proporção de artigos, monografias, dissertações, teses e livros que tratam dos temas separadamente é significativamente maior do que as pesquisas que fazem abordagem articuladas.

Em busca de caminhos afroperspectivistas para o pensamento filosófico, o recorte do artigo propõe a localização de uma linha filosófica que torne possível a articulação entre o ensino de Filosofia e elementos das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. O que significa, em certa medida, realizar um construtivismo a partir de *traçados, invenções e criações* de devires negros. Ou, ainda, partir e partilhar o que aqui eu denomino de forças afrodiaspóricas, afro-brasileiras, afrodescendentes, isto é, afroperspectivistas. Afinal, se os autores franceses Deleuze e Guattari (1992) não deixam dúvidas, a Filosofia sempre precisa de um plano de imanência, personagens conceituais, problemas e conceitos que lhe dizem respeito. “A filosofia apresenta três elementos” (1992, p.101). O que caracteriza a Filosofia é traçar um plano de imanência, inventar personagens conceituais e criar conceitos. “Traçar, inventar, criar, está é a trindade filosófica” (ibidem). No caso da filosofia afroperspectivista, os traçados, invenções e criações precisam, num sentido filosófico, ser negros. Em outros termos, vai ser necessário denegrir, escurecer, tornar o pensamento negro e reativar as forças próprias de um devir negro-africano.

A “filosofia consiste sempre em inventar conceitos” (DELEUZE, 1992, p.170), e, simultaneamente, os conceitos só existem em função de problemas específicos. Ou seja,

o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, LDB, 2008).

os conceitos só podem ser avaliados “em função dos problemas aos quais eles respondem e do plano sobre o qual eles ocorrem” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.40). O alvo deste trabalho é apresentar conceitos que constituem a filosofia afroperspectivista, se detendo num conceito muito importante para o pensamento negro: *denegrir*. Deleuze e Guattari enfatizaram que a “grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos” (ibidem, p.47).

Em linhas gerais, a filosofia afroperspectivista nos convoca para acontecimentos negros, acontecimentos femininos, acontecimentos infantis, acontecimentos animais; ela só pode ser entrevistada a partir desses acontecimentos e outros do mesmo “gênero”, de clivagens próximas. Portanto, cabe uma ressalva para quem lê este texto afroperspectivista: não é adequado pensar os conceitos que aqui serão apresentados fora do seu plano de imanência, de suas personagens conceituais e de seus problemas.

Para Deleuze, a consistência de uma filosofia passa pela apresentação de seus três elementos constitutivos. No caso da filosofia afroperspectivista, traçar o plano de imanência da afroperspectividade, inventar personagens conceituais melanodérmicas, retintas, e criar conceitos afroperspectivistas. Em certa medida, a filosofia afroperspectivista é denominada deste modo por conta do seu plano de imanência, a afroperspectividade. Os personagens conceituais melanodérmicos são diversos, como por exemplo o griot, a mãe de santo, o pai de santo, o(a) angoleiro(a), a(o) feiticeira(o), a(o) bamba, o(a) jogador(a), o zé malandro, o vagabundo, orixás (Exu, Ogum, Oxóssi, Oxum, Iemanjá, Oxalá etc.), inquices (Ingira, Inkosi, Mutacalambô, Gongobira etc.), voduns (Dambirá, Sapatá, Heviosô etc.). Entre os conceitos afroperspectivistas, cito alguns: *denegrir*, *vadiagem*, *drible*, *mandinga*, *enegrecimento*, *roda*, *cabeça feita*, *corpo fechado* etc. Esses conceitos dizem respeito a muitos problemas. Os problemas são de várias ordens e clivagens, tais como: (a) Por que o Ocidente é o berço da filosofia?; (b) O que uma filosofia *incorporada* e dançarina tem a dizer para uma proposta de educação que se orienta a partir de uma desvalorização do corpo?; (c) Como conceber o “direito” de uma filosofia afroperspectivista, se os cânones seriam estrangeiros?

COREOGRAFIAS AFROPERSPECTIVISTAS: OS INTERCESSORES E A IMAGEM DO PENSAMENTO

A ênfase nos intercessores tem muita relevância. Apesar de esta ideia ser alvo de poucas observações na sua obra, Deleuze (1988, p.156) diz que a filosofia não é possível sem intercessores.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê.

Jorge Vasconcellos (2005, p.1223) sugere que a filosofia de Deleuze precisa do não filosófico para escapar dos esquemas aprisionadores da representação clássica do pensamento. Os intercessores “fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural [...]. Sem os intercessores não há criação [...] não há pensamento”. Apesar da raríssima alusão aos “intercessores”, estou de acordo com Vasconcellos, os intercessores são indispensáveis e funcionam “como um conceito, isto é, eles são o que propicia condições de resolução do problema colocado: a imagem do pensamento” (ibidem).

A filosofia de Deleuze reivindica intercessores em diversos campos, tais como os da Literatura e do Cinema. Os conceitos que surgem da leitura deleuzeana de Kafka e Proust são possíveis por intermédio dessas intercessões. O que estou a fazer neste texto é buscar os intercessores da filosofia afroperspectivista. Ela tem seus próprios intercessores; a capoeira, o samba, o zungu, a quilombagem, a vadiagem, o jongo, a congada, o pagode, o candomblé são alguns. O devir negro, os afetos africanos e afrodiaspóricos que atravessam os intercessores da filosofia afroperspectivista apontam para um território, um povo, uma raça. Não obstante, o “mito da homogeneização racial do mundo negro e das visões de mundo dela decorrentes não resiste à análise” (MONGA, 2010, p.29). Portanto, vale advertir que não estou falando de nenhum tipo de essencialismo. O que essa raça tem de especial e compartilha com tantas outras é estar fora do centro. A raça que a filosofia afroperspectivista invoca é a mesma que fala por meio de qualquer filosofia, “não é a que se pretende pura, mas uma raça oprimida, bastarda, inferior, anárquica, nômade, irremediavelmente menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.141). Concordo com Deleuze e Guattari, o “artista ou o filósofo são bem incapazes de criar um povo, só podem invocá-lo com todas as suas forças” (idem, ibidem, p.142). O povo que eu invoco foi rechaçado por Kant e Hegel. Vale a pena destacar alguns trechos que sintetizam as visões desses dois filósofos alemães sobre os povos africanos e afrodescendentes.

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os

milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. (KANT, 1993, p.75-6)

[...] a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis [...] negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável [...]. Nelas, nada evoca a ideia do caráter humano [...]. Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes. (HEGEL, 1999, p.83-6)

O próprio Heidegger “se enganou de povo, de terra, de sangue” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.141). Nesse sentido, a raça invocada pela filosofia afroperspectivista tem muitos nomes; mas todos são melanodérmicos num sentido bastante superficial que não se restringe à cor da pele. O mais importante é que os afetos, os devires e as potências sejam negras, isto é, as perspectivas são em favor da diferença num sentido radical. Em favor de um povo que permita intercessores inusitados, tal como Exu, orixá capaz de arremessar uma pedra hoje que atingiu um pássaro ontem. Um povo que permita uma imagem do pensamento que se situe totalmente fora dos desígnios da representação. Uma imagem do pensamento que opere sempre por meio da diferença.

Pois bem, para dar continuidade à apresentação dos intercessores afroperspectivistas é importante definir melhor essa imagem do pensamento. É notória a importância que Deleuze confere à imagem do pensamento. Antes de seu último livro, *O que é a Filosofia?*, escrito com o amigo Félix Guattari, Deleuze se debruçou sobre a imagem do pensamento em *Nietzsche e a Filosofia* (1976), *Proust e os signos* (1987) e *Diferença e Repetição* (2006). Em todos os trabalhos podemos notar a distinção entre a imagem dogmática do pensamento e um pensamento sem imagem, este último também chamado de inversão da imagem dogmática do pensamento ou nova imagem do pensamento. Em *Nietzsche e a Filosofia*, a imagem dogmática do pensamento é formada por três teses básicas: 1ª) Pensar é o exercício natural de uma faculdade que busca espontaneamente a Verdade; 2ª) O pensamento não deve ser estimulado, influenciado ou atrapalhado pelo mundo sensível, o corpo, as paixões, os simulacros; 3ª) Um bom método é o ingrediente que torna possível que o pensamento atinja o seu alvo, a verdade. Em *Diferença e repetição* encontramos oito postulados: 1º) *Cogitatio natura universalis*, boa vontade do pensador e a boa natureza do pensamento; 2º) Ideal do senso comum, o senso

comum como faculdade natural e o bom senso como garantia do consenso; 3º) Modelo da reconhecimento, instigação a todas as faculdades se exercerem sobre o mesmo objeto para evitar o erro; 4º) O elemento da representação, identidade do conceito, submissão da diferença às semelhanças complementares e analogia do juízo; 5º) O negativo do erro, como os mecanismos externos implicam no erro, o que há de pior para acontecer no pensamento; 6º) O privilégio da designação, o verdadeiro e o falso como casos da designação; 7º) A modalidade das soluções, os problemas são definidos a partir das possibilidades de resolução; 8º) O resultado do saber, subordinação do aprendizado à verdade e da cultura ao método.

Para Deleuze, a tarefa da filosofia do porvir é contrapor-se à imagem dogmática do pensamento, isto é, pensar contra essas três teses e esses oito postulados antes descritos. O que é mais peculiar à Filosofia é a criação de conceitos. A filosofia afroperspectivista está assentada sobre uma imagem do pensamento que pode ser apresentada em três teses básicas: 1ª) Pensar é movimentação, todo pensamento é um movimento que, em vez de buscar a verdade e se opor ao falso, busca a manutenção do movimento; 2ª) O pensamento é sempre uma incorporação, só é possível pensar por meio do corpo; 3ª) A coreografia e o drible são os ingredientes que tornam possível alcançar o alvo do pensamento: manter a si mesmo em movimento.

Paralelamente, em linhas simultâneas, os postulados da imagem afroperspectivista do pensamento têm seus próprios postulados: 1º) corpo singular, vontade de diferença e a natureza de fluxo do pensamento; 2º) Ideal da imanência, dissenso como efeito da imanência; 3º) Simulacro da experimentação, a dissolução da relação entre sujeito e objeto para evitar o desinteresse pela vida; 4º) O elemento da vontade, diferença do conceito, alforria das diferenças; 5º) O problema do desinteresse, como os mecanismos externos e de fora são indispensáveis para evitar a ausência de potência, o que há de pior para acontecer no pensamento é a impotência e funcionar como espelho de si mesmo; 6º) O privilégio do movimento, o interessante e o desinteressante como casos da designação; 7º) A modalidade dos arranjos, os desafios são definidos a partir das possibilidades de coreografias, dribles e cadências das movimentações resolução; 8º) O resultado do saber, o aprendizado como resultado da insubordinação diante da imobilidade, o ensaio como modo de produzir o pensamento como um conjunto de coreografias e dribles sempre inéditos para cada desafio.

AFROPERSPECTIVIDADE COMO UM PLANO DE IMANÊNCIA

Neste ponto, quero tratar basicamente de territórios, desterritorializações, da geofilosofia e da constituição de um plano de imanência que perfazem a afroperspectividade. É possível supor que algumas leitoras e alguns leitores perguntem: por que fazer uso

de uma terminologia própria da filosofia de Deleuze? Por que lançar mão de uma filosofia francesa e, por conseguinte, europeia para propor uma filosofia que se afirma por meio de elementos que fogem do Ocidente? Por que usar Deleuze para apresentar um pensamento assentado em matrizes africanas? Por isso, sublinho uma advertência: não se trata de um trabalho deleuzeano, se for entendido que para pensar com Deleuze devemos apenas repeti-lo e tratar dos mesmos problemas. Mas, pelo contrário, se trata de um trabalho deleuzeano, porque trato de outras coreografias, fazendo uso deliberado do seu repertório, pensando temas e conceitos que não foram pensados pelo próprio filósofo. Afinal, “qual a melhor maneira de seguir grandes filósofos, repetir o que eles disseram, ou então *fazer o que eles fizeram*, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.41). A resposta é enfática. “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia” (idem, ibidem, p.13). Neste trabalho se trata de propor conceitos afroperspectivistas que estabelecem os ritmos aos movimentos dos personagens conceituais melanodérmicos que circulam nos traços do plano de imanência da afroperspectividade.

No que consiste a afroperspectividade? A afroperspetividade é o plano de imanência da filosofia afroperspectivista. Todo plano de imanência pode ser tido como “um corte do caos e age como um crivo” (idem, ibidem, p.59). A consistência do plano de imanência está intimamente ligada à imagem do pensamento e aos elementos pré-filosóficos. “Deleuze o definira, previamente, ao mesmo tempo como *horizonte* e como *solo*” (PRADO JR., 2000, p.308). Para fins de enegrecimento (aumento da compreensão e do entendimento), o plano de imanência como solo da produção filosófica deve ser considerado como pré-filosófico. Enquanto horizonte, o plano de imanência deve ser tomado como imagem do pensamento. Todo plano de imanência tem natureza pré-filosófica e mantém uma relação inseparável com a não filosofia, isto é, todo plano de imanência é uma imagem do pensamento. A afroperspectividade é uma imagem do pensamento, uma maneira de estabelecer o “que significa pensar” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.53) e, como tal, um modo de reivindicar e selecionar o mais característico do pensamento: criar. Enquanto plano de imanência, a afroperspectividade é “o movimento infinito ou o movimento do infinito” (idem, ibidem), movimento infinito de africanidades, movimento de incontáveis desterritorializações e reterritorializações africanas. A afroperspectividade consiste no solo pré-filosófico, a terra, a desterritorialização, a fundação, os elementos sobre os quais os conceitos são assentados. O corte do caos de um plano de imanência significa dar “*consistência sem nada perder do infinito*” (idem, ibidem). A consistência do plano de imanência “ou *planômeno* é uma mesa, uma bandeja, uma taça” (SCHÖPKE, 2004, p.140). No caso da afroperspectividade, se trata de um terreiro, uma roda, uma roça. Ou seja, o planômeno afroperspectivista é

o terreiro, a roça, a roda, um lugar feito para dançar, para consagrações imanentes, um plano onde as entidades emergem, baixam, e os movimentos d'angola¹⁵⁴ se encontram. O planômeno afroperspectivista se assemelha mais à roda do que à bandeja – termo usado por Deleuze –, sua peculiaridade está assentada em ritmos que emanam de territorializações, desterritorializações e reterritorializações de consistências africanas, africanizantes e africanizadas.

Em *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.58), a dupla francesa afirma que por ser pré-filosófico, o plano de imanência é “uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais [...] meios da ordem do sonho, das experiências esotéricas, da embriaguez”. A afroperspectividade consiste justamente numa experiência esotérica, num estado de transe, numa possessão divina. O que é peculiar nessa experiência esotérica são os conjuntos de transe, as possessões. Tal como na experiência do Candomblé¹⁵⁵ em que algumas pessoas rodantes entram “em transe incontroláveis” (CAPONE, 2009, p.157). E, nas palavras de Deleuze e Guattari (ibidem, p.58), “Se corremos em direção ao horizonte, sobre o plano de imanência; retornamos dele com olhos vermelhos, mesmo se são os olhos do espírito”. O horizonte da afroperspectividade deixa os olhos vermelhos, porque seus movimentos infinitos são devedores de Exu¹⁵⁶ e, portanto, têm caráter múltiplo e são constitutivos da conservação, transformação, comunicação, e, além de tornar possível a mudança, são as condições de possibilidade de todo acontecimento. Cabe uma analogia. Se Nietzsche não se cansou de convocar Dioniso, o deus da embriaguez e

154 Movimentos d'angola dizem respeito tanto ao jogo da capoeira angola, do candomblé angola e da galinha-d'angola – animal símbolo da filosofia afroperspectivista.

155 O Candomblé é uma dinâmica cultural complexa, na qual os mais importantes aspectos só são conhecidos pelas pessoas iniciadas e são transmitidos oralmente. Candomblé não significa religião no sentido ocidental do termo, isto é, como uma religião com o sagrado, porque nunca é possível se desligar do sagrado que atravessa todos os elementos, não há contradição entre o profano e o sagrado. Neste sentido, candomblé é religião ou religiosidade no sentido de harmonização, manutenção do Axé (energia vital) também e, não somente, indica uma experiência no campo da religiosidade. Primeiro, porque a ligação com o sagrado nunca está perdida e as ideias de pecado não integram essa tradição. Por outro lado, a dinâmica busca o reestabelecimento da harmonia e sua manutenção. No Brasil Candomblé também significa o nome genérico de seis manifestações de religiosidade. O Candomblé Ketu, o Candomblé Jeje, o Candomblé Angola, o Candomblé Xambá, o Candomblé Efon e o Candomblé Ijexá. É importante saber que a maior parte dos elementos não pode ser conhecida por leigos, e o núcleo das tradições é repassado por meio de rituais específicos, o acesso aos saberes não fica disponível num livro, nem pode ser acessado por um iniciante sem a autorização da yalorixá ou do babalorixá, respeitando o tempo de aprendizado de cada segredo e as obrigações advindas de cada etapa alçada na vida espiritual.

156 Esù – grafia em yorubá que não conta com a letra “x” – é um orixá do panteão yorubá responsável pelos acontecimentos, nada acontece sem o seu assentimento, ele é o fluxo da existência, a condição de surgimento, fertilidade e comunicação. Exu não tem nada a ver com o sentido impresso pela tradição judaico-cristã que o identifica com o “diabo”, a personificação do mal inexistente dentro da tradição yorubá. Bem e mal não existem em si mesmos, nem isoladamente; mas são relacionais.

desmesura, num confronto direto com Apolo, pensado como deus da forma, para dar consistência à tragédia entendida como conceito filosófico. A filosofia afroperspectivista não pode deixar Exu de fora, qualquer evento precisa de sua benção. Exu é o deus do acontecimento! Vale a pena sublinhar que não se trata de uma convocação religiosa, mas de uma invocação filosófica (afroperspectivista).

Afroperspectividade é um plano de imanência, e o seu solo é uma roda, um terreiro, uma reterritorialização contínua, ininterrupta de uma dinâmica africana criativa que dribla e ginga para se constituir. Afroperspectividade é um plano de imanência, e o seu horizonte é desprovido de transcendência, os movimentos infinitos são imanentes e nada vem de fora; tal como no panteão dos deuses yorubá, o plano é unívoco. A consistência dessa imagem do pensamento pré-filosófica faz um corte e crivo no caos de um modo muito peculiar. Afinal, o pré-filosófico ou “não filosófico está talvez mais no coração da filosofia que a própria filosofia” (idem, ibidem, p.57). É importante dizer que no coração da filosofia afroperspectivista urgem tambores, berimbaus, atabaques, tamborins e uma cadenciada orquestra de instrumentos de percussão, sopro e cordas que molduram os movimentos que acontecem na roda onde os conceitos emergem, nascem, habitam, são criados e recriados a partir de coros de vozes de muitos grupos étnicos. O coro que canta no coração da filosofia afroperspectivista é formado por vozes de bambaras, asantis, fantis, ovimbundos, chöwkes, fulas, mandingas, jejes, nagôs, benguelas, soninkes, massais, umbundos, dogons e tantos outros, às vezes com modos de um domma e, por outras, de uma maneira griot.¹⁵⁷ Deleuze nos diz que “é quando a imanência já não é imanência a outra coisa que não a si se pode falar de um plano de imanência” (DELEUZE, 1995, p.4). Posso dizer que a afroperspectividade é um plano de imanência porque diz respeito a si mesma, não se pode remetê-la a outra coisa que não seja ela mesma, um belo terreiro que permite que personagens conceituais melano-dérmicos dançam com as coreografias dos conceitos.

A afroperspectividade consiste numa série de perspectivas de matriz africana. *Matriz africana* deve ser entendida aqui como uma expressão “plural”, isto é, ela designa um conjunto de africanidades, nunca se trata de uma homogeneidade mítica. Porém, se trata de um rico campo de imanência, vasto e múltiplo, agregando vozes polifônicas numa roda de dimensões indetermináveis. Repito que não se trata de essencialismo, tampouco da recusa do conceito de raça ou sua assunção acrítica. Um modo para encaminhar a elucidação e enegrecimento do que significa esta matriz africana é a terra. O ponto-chave dessa terra é a ancestralidade rizomática africana. Para tratar da ancestralidade rizomática africana é importante abordar o sentido da terra na filosofia afroperspectivista. Eu estou

157 No caso de dommas e griots, não se tratam de grupos étnicos, mas de atividades. Griots e dommas são as pessoas responsáveis pela transmissão da tradição oral em diversas civilizações africanas. Existem algumas diferenças entre as atividades de dommas e griots.

de acordo com Castro Soromenho, “A terra é sempre propriedade dos que existem sob a terra, ou seja, dos ancestrais” (PADILHA apud SOROMENHO, 1995, p.95), isto é, o sentido da terra está nas suas entranhas. O porvir da filosofia afroperspectivista está no passado, não no sentido de um retorno para o que aconteceu, antes, pela busca em favor de um futuro imanente do pretérito. Por isso, o sentido não está escrito além deste mundo, tampouco em qualquer hipótese transcendente. A matéria da filosofia afroperspectivista, os segredos de seu plano de imanência estão na compreensão da ancestralidade africana tomada como as vísceras da terra, como o sentido por meio do qual a vida se realiza. Vale repetir que tudo isso se situa longe de algo além da terra num além deste mundo; mas se trata de pensar a partir das entranhas da terra mesmo. Estou falando de imanência com marcas de pés descalços, de pegadas sobre a terra para reconhecer que de dentro da terra surgem as potências que interessam à filosofia afroperspectivista. Que potências são essas? Elas são potências negras e forças pretas que primam pela diversidade, elas são xenófilas, cultivam o dissenso, percebem e inventam a vida em conexões imanentes. Não se trata de uma ancestralidade pensada em termos arborescentes, nem de uma busca essencialista por uma matriz do modelo africano ideal. Ainda assim se pode afirmar que este texto trata de uma filosofia de cor. Numa frase: a ancestralidade está na terra, constitui a terra e só a partir dela que se podem fazer experimentos na roda da afroperspectividade. A afroperspectividade não supõe transparências no ato de pensar, tampouco obscuridade. Aqui, pensar filosoficamente é colorir a vida, dar cores, pensar significa enegrecer, tornar um movimento retinto, colorir a vida; numa palavra: afroperspectivizar. O plano de imanência é a roda da afroperspectivização, a condição de possibilidade para afroperspectivizar. Na filosofia afroperspectivista, a ancestralidade é o alvo do culto do pensamento. É importante sublinhar que natureza e cultura não são instâncias cindidas. A ancestralidade constitui um elemento-chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. Não existe uma anterioridade entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo. A ancestralidade recria caminhos num pretérito do futuro que se afirma no futuro do pretérito entendido em sua presença como instante ininterrupto de criação.

PERSONAGENS CONCEITUAIS MELANODÉRMICAS

“O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.86). Vale advertir que o desafio de trabalhar com personagens conceituais melanodérmicas não é trivial, porque se trata de mergulhar num universo que foi sistematicamente calado pelas forças hegemônicas. Eu já citei algumas personagens conceituais da filosofia

afroperspectivista no começo deste trabalho. As personagens conceituais melanodérmicas vão desde griot e bamba até o babalaô, passando pelo malandro, a passista, a popozuda, a mãe de santo, o(a) jogueira(a), o jogador de futebol etc. Antes de adentrarmos propriamente na consistência das personagens conceituais melanodérmicas, é oportuno demarcar uma diferença extremamente importante entre a filosofia ocidental (seja analítica, continental ou pragmática) e a filosofia afroperspectivista. No caso da filosofia ocidental, a coruja tem funcionado como o animal-símbolo. A coruja remete à deusa Atenas, muitas vezes chamada, em sua versão romana, de coruja de Minerva. A coruja funciona como símbolo da sabedoria. É importante que fique retinto; para denegrir a filosofia, enegrecer o pensamento filosófico, ou produzir uma filosofia de cor é necessário fazer da filosofia uma coisa de preto. O que isso significa? Não quero dizer que existe algo que pertence aos indígenas, outras coisas que só podem ser ditas por asiáticos ou caminhos que só podem ser trilhados por negras e por negros, ou, ainda, que algumas verdades seriam apenas brancas. Não se trata disso. Mas talvez do contrário. Entendo que existem forças que ficaram invisíveis, modos de pensamento que foram relegados às margens. Por essa razão, não podemos ficar restritos à produção filosófica ocidental e aos seus signos. Mas podemos e devemos criar outros signos.

É nesse sentido que, no caso da filosofia afroperspectivista, o animal-símbolo é a galinha-d'angola. A filosofia afroperspectivista faz do trabalho de filósofas e filósofos, a arte de ciscar, espalhar e deslocar conceitos. Se a coruja observa e contempla numa visão de 360° ou, como disse Hegel no prefácio da *Filosofia do Direito*, a coruja só alça voo no crepúsculo; a galinha-d'angola cisca no terreiro, se mantém na terra, atada à imanência, ciscando no alvorecer ou no crepúsculo. Diferente do caráter contemplativo da coruja, animal com gosto para observar e esperar o melhor momento para a abordagem da presa, a galinha-d'angola é rodante, cisca no terreiro, transforma qualquer instante no melhor momento para seus movimentos. A galinha-d'angola está para a filosofia afroperspectivista assim como a coruja está para a filosofia ocidental. A comparação não serve para hierarquizar, tampouco definir o tipo mais apropriado de animal para a filosofia. Apenas busca deixar retinto que a filosofia afroperspectivista precisa de outros assentamentos, outras forças para se compor e existir.

As personagens conceituais “têm, com a época e o meio históricos em que aparecem, relações que só os tipos psicossociais permitem avaliar” (idem, ibidem, p.93). Mas, ainda que os tipos psicossociais e as personagens conceituais se remetam mutuamente; não se confundem. Por isso, é preciso ter enegrecido e retinto que personagens conceituais melanodérmicos não podem ser subsumidas pelos tipos psicossociais “correspondentes”. “Nenhuma lista de traços dos personagens conceituais pode ser exaustiva, já que delas nascem constantemente, e que variam com os planos de imanência” (idem, ibidem).

Mas, de acordo com Deleuze e Guattari, pelo menos quatro tipologias de traços podem ser presumidas: traços páticos; traços relacionais; os traços jurídicos; os traços existenciais. Um modo de abordar e lançar mão das personagens conceituais melanodérmicas é colocá-las na roda da afroperspectividade por meio de devidas caracterizações dos quatro tipos de traços mencionados anteriormente.

Primeiro, os traços páticos. Na filosofia afroperspectivista, especificamente dentro da roda da afroperspectividade, circula o personagem conceitual: cavalo de santo. Essa personagem conceitual recebe uma entidade, é rodante, fala sempre por meios que, em certo registro, não lhe pertencem. Não se trata simplesmente de uma intermediação, porém de uma desfiguração, um “não eu” que se manifesta por meio do que é, sem cristalização ou qualquer tipo de individualização. Mas, sobretudo, por meio de uma contínua reinvenção de si a partir de outrem que não deixa de ser ele mesmo. O cavalo de santo tem traços páticos, porque é um personagem conceitual que faz muitos agenciamentos, alianças e conexões contínuas por redes múltiplas. O cavalo de santo de Zé Pilintra transita bem nas ruas, conhece os escaninhos da madrugada, sabe viver na boêmia, sabe beber, fumar, cortejar, seduzir e amar uma mulher. Zé Pilintra sabe e gosta de jogar; mas as suas apostas não dizem respeito aos jogos de azar, nem têm como alvo ganhar alguma coisa que não se tem, o desejo é permanecer em jogo, jogando dados, porrinha ou bilhar. O cavalo de santo de Pomba Gira sabe se defender e circular nas ruas, ela defende o que pode ser nomeado como um *devoir mulher negra*, reinventa gêneros fora do sexismo, revitaliza a sexualidade em eixos que não dizem respeito às vontades masculinas cristalizadas e marcadas por cifras pornográficas. Nesse caso, o traço pático afroperspectivista tem um aspecto muito interessante, a personagem conceitual não recorda o que disse. Não porque tenha esquecido, mas porque estava em si e sem apego ao “eu” deixa de falar apenas por si mesma. Não se trata de uma experiência inconsciente, mas de um autêntico transe que multiplica as consciências. Ou, ainda, “aquilo de que ele se distingue não se distingue dele. O relâmpago, por exemplo, distingue-se do céu negro, mas deve acompanhá-lo, como se ele se distinguisse daquilo que não se distingue” (DELEUZE, 2006, p.55). O cavalo de santo de Zé Pilintra não se distingue da entidade Zé Pilintra, ainda que não sejam os mesmos.

Os traços relacionais remetem às personagens conceituais como o: “eles(as) são unha e carne”, uma dupla em que um se diz pelo outro, tal como o tipo psicossocial; mas, sem se confundir com ela, cada uma pode escolher um par de sapatos para a outra, um relógio, um batom ou um sanduíche. A tiazinha – uma linda mulher, negra, 1,60m, 80kg, 50 anos – diz: “Fulana e Sicrana são unha e carne e se conhecem muito bem, elas têm o mesmo gosto”. O conceito de *gosto* aqui não tem uma relação necessária com a crítica kantiana, talvez tenha sentidos transversais. O *gosto* não passa pela discussão,

nem pela opinião; porém, pela relação que se estabelece consigo, pela sua capacidade de colocar quem *gosta* em movimento. Ou, ainda, se denomina “*gosto* esta faculdade de coadaptação, e que rege a criação de conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.101). Os traços relacionais dizem respeito aos jogadores, seja no futebol ou na roda de capoeira. Os adversários “jogam conversa fora”, isto é, permitem que o tempo passe por eles. Porque são capazes de, diante de um jogo forte e perigoso, converter uma “catástrofe indizível [...] em mais um novo sentido, num mútuo desamparo, numa mútua fadiga que forma um novo direito do pensamento” (idem, ibidem, p.94). Os capoeiristas que na roda de capoeira angola palmeiam o solo, com chapas e martelos são capazes de imprimir aos movimentos uma graça que o jogo de chão ganha quando o cansaço deixa as camisas amarelas ensopadas de novas ideias. É importante frisar que num episódio desse tipo, as ideias não são abstrações, nem realidades transcendentais, mas movimentos corporais, traços relacionais que constituem personagens conceituais. O personagem conceitual jogador de futebol tem um belo traço relacional, ele precisa do adversário, não porque deseje destruí-lo, mas para poder inventar suas jogadas, para inseri-lo na sua pintura. Por exemplo, na Copa de 1970 foi desejo de Pelé fazer o gol (numa belíssima cabeçada) que deu a chance para o goleiro inglês Gordon Banks fazer uma das defesas mais incríveis da história do futebol. A destreza de Banks o fez catar a bola praticamente na linha do gol. Um traço relacional que reinventa atacante e goleiro em novos graus de potência: a bela cabeçada e a defesa excepcional.

Existem traços dinâmicos, tais como driblar, sambar, dançar, gingar, resgatar, atacar e defender. Neste caso, o jogador de futebol é um personagem conceitual que dribla, ora ataca, ora defende. Personagens conceituais como o jongueiro que dança na roda e mantém palavra e corpo circulando, aproximando e afastando umbigos. Vale observar que em kimbundo – língua do tronco etno-linguístico banto –, *jongo* significa arremesso, flecha ou tiro; é preciso arremessar as palavras no mesmo ritmo do corpo. Outro traço dinâmico está presente em Zumbi. Ele é um personagem conceitual que funciona como invasor de senzalas, opera resgatando escravizados e combatendo os soldados da Coroa portuguesa, personagens antipáticos. Também existem muitos personagens conceituais que gingham, tais como o angoleiro e a passista, seja ginguando na roda ou deslizando os pés na avenida com sambas que recriam sensações estéticas. Ou, ainda o malandro, que ginga na sua caminhada e nos seus modos de ir e vir, serpenteando em diversas *paradas* em busca de recursos e boas *jogadas*. O drible do meio-campo habilidoso, ou a velocidade do lateral que joga adiantado. Ou, ainda, os dribles tortos de Mané Garrincha – consagrado no Botafogo e na Seleção Brasileira – precisavam do zagueiro, do lateral adversário, de um marcador para assistir a bola de futebol correr por baixo de suas pernas. Para fins de enegrecimento, cabe o exemplo da *ginga*. A ginga

é um conceito que nasce de personagens conceituais com traços dinâmicos e traços relacionais. Gingar é rodopiar, dançar, fazer movimentos em círculos com os pés e com o corpo. Mas gingar também é o movimento do samba transubstanciado para os gramados do futebol, porque de posse da bola, a ginga vira drible. O drible é a linha de fuga que o personagem conceitual jogador de futebol negro precisou inventar para sobreviver às faltas dos jogadores brancos. Cabe escrever o que está na oralitura.¹⁵⁸ Por meio da transmissão oral circula até hoje que os árbitros de futebol da primeira metade do século XX eram majoritariamente brancos e, por razões que não cabem aqui desenvolver, não marcavam as faltas que os jogadores brancos faziam em jogadores negros (pretos e pardos). Numa ligeira e rasteira genealogia, o personagem conceitual jogador de futebol negro precisou inventar uma linha de fuga para escapar das faltas dos outros jogadores brancos. Com isso, dentro das quatro linhas do futebol foi preciso nascer o conceito de drible. Esse conceito é criado a partir de traços relacionais dos personagens conceituais. Não é preciso confundir os personagens conceituais com os tipos psicossociais, ainda que uns remetam aos outros. Por isso, podemos falar de Pelé, Leônidas Diamante Negro, Didi, Romário, Ronaldinho Gaúcho, Robinho e Neymar como personagens conceituais. Por exemplo, a pedalada é um conceito que nasce dos pés do personagem conceitual jogador de futebol (negro), se trata de um conceito afroperspectivista, um conceito que nasce de uma personagem conceitual “pedestre”. Não é raro que as personagens conceituais melanodérmicas sejam pedestres, isto é, personagens que escrevem conceitos com os pés. Pedestre – conceito afroperspectivista – tem um sentido distinto de percorrer espaços com os pés; pedestre é quando se cria com os pés, fazendo de qualquer caminhada, passo, compasso, bailado ou ginga uma invenção coreográfica. Ou, ainda, significa dizer que personagens conceituais melanodérmicas são pedestres à medida que fazem dos pés modos intensivos de escrita, formas de caligrafias no tempo e no espaço.

No caso dos traços jurídicos, encontramos a arte do *desenrolo*; o porta-voz do desenrolo tem muitas faces: o(a) sambista, o(a) partideiro(a), o(a) mestre de cerimônia (vulgo MC), a glamourosa. A *lábria* é o que mais conta. Lábria é um conceito que se aproxima do conceito de rima. Elas têm o mesmo ritmo, a lábria e a rima servem para produzir encantamentos. Nas batidas e rimas de *funk* e *rap*, a operação busca solucionar determinados problemas. Cabe sublinhar que lábria não ganha sentido de argumentação, razão comunicativa, razão consensual, nem persuasão ou convencimento, se trata de um movimento filosófico entendido como poder de manter em movimento o pensamento. A lábria também funciona como personagem conceitual e tem axiomas: 1º) “a palavra vale

158 Oralitura ou oratura é o termo usado pelo linguista Pio Zirimu para romper com a hierarquia entre oralidade (associada com cultura popular) e literatura (associada com a cultura acadêmica e erudita).

mais que qualquer coisa”; 2º) “Eu tenho palavra”; 3º) “Meu contrato é com a minha consciência”. Os traços jurídicos de um personagem conceitual como o gogó de ouro, o lábia, o MC e a glamourosa são cheios de performances de encanto e magia que cumprem um papel de revitalizar o instante e tornar a promessa apenas uma coexistência do presente. O que permite ao futuro surpresas e novos acontecimentos que não dizem respeito ao que foi pronunciado antes; mas não se trata de mentira ou de engano. Essas personagens conceituais são magas, mágicas, feiticeiras, encantadoras criaturas que ensinam que o gozo do presente não precisa ser da mesma ordem que gozos futuros, as promessas são nuvens de fumaça, gelo seco e luzes de neon num palco de baile *funk*.

No caso dos traços existenciais, as personagens conceituais apresentam faces marcadas pelo uso. O sem-teto encarna bem esses traços, seja porque, às vezes, conversa com entidades que permanecem invisíveis para a maioria dos transeuntes ou porque faça da rua a sua morada. Nesse modo de existir, se encontra e se choca com a displicência de pessoas abastadas, também denominados de “pessoas de alma obesa” – outra personagem conceitual que funciona como antipática. O sem-teto invade locais públicos abandonados num exercício de re-existência e resiliência, potência de continuar existindo. Outro personagem conceitual que revela traços existenciais é a criança moradora de rua. Tal como o morador de rua, ela re-existe. Mas a criança moradora de rua, enquanto personagem conceitual, remete ao tipo psicossocial e agregar os atributos de ser afrodescendente e despertar espanto, horror ou silêncio por parte das pessoas de alma obesa. Repito que não podemos confundir personagem conceitual com o tipo psicossocial. A personagem conceitual da criança moradora de rua é a existência abandonada ao próprio acaso, verbos conjugados no tempo futuro são impronunciáveis. Não se pergunta para essa personagem conceitual: “o que você quer ser quando crescer?”. Mas, para uma filosofia afroperspectivista, as crianças sem-teto e sem cuidados de pais, mães e do Estado têm muito a dizer sobre a consistência de uma sociedade. Essa sociedade assume um papel antipático porque atrapalha a coreografias.

Personagens conceituais melanodérmicos podem ser simpáticos e antipáticos; mas nunca são definidos fora de suas circunstâncias. Todo personagem conceitual da filosofia afroperspectivista pode imprimir movimentos positivos no plano de imanência. Porque os conceitos têm sempre mais de um sentido, quando uma personagem conceitual destaca o caráter repulsivo, ela se torna antipático; porém, quando faz do conceito *atractivo*, ela é simpática. Tal como na dinâmica dos movimentos de Exu, sempre além de bem e de mal, personagens conceituais não são simpáticas ou antipáticas em si mesmas, porém estão simpáticos ou estão antipáticos conforme seus modos de aproximação e afastamento dentro do campo de imanência, preparação de jogadas e coreografias que

fazem na roda da afroperspectividade. Ser uma personagem conceitual simpática ou antipática é uma questão de circunstâncias.

DENEGRIR COMO CONCEITO FILOSÓFICO

Antes de tratar da criação de conceitos, é oportuno destacar os problemas; por assim dizer, algumas famílias de problemas que frequentam o quotidiano da filosofia afroperspectivista. Na esteira de Deleuze e Guattari (1992), concordo que os conceitos só fazem sentido por conta dos problemas dos quais procuram dar conta. Quais são os problemas da filosofia afroperspectivista? “Todo conceito é criado a partir de *problemas*. Ou problemas novos (mas como é difícil encontrar problemas novos em filosofia!) ou [...] que foram mal colocados” (GALLO, 2003). Uma peculiaridade da filosofia afroperspectivista é que ela opera com problemas que, muitas vezes, foram abandonados por filósofas e filósofos ocidentais, desqualificados e mal vistos.

Na filosofia afroperspectivista, os problemas podem ser resumidos na inflexão desta simples frase: “o bagulho é doido e o processo é lento”. A frase coloquial e marginal ganha um novo contorno. O que significa dizer que o bagulho é doido? O sentido é simples, quaisquer coisas podem se tornar, conforme as circunstâncias, um problema. *Bagulho* se refere a qualquer coisa, um evento, uma virtude, uma relação, uma política etc. *Doido* significa a problematização, desbanalização, exame, análise, entrevista ou incorporação de algo. A afirmação de que “o processo é lento” indica que a resolução precisa de esforço, trabalho, investimento, treinamento, estratégias ou marcação de posições bem definidas. Na filosofia afroperspectivista, o campo de investigação pode ser descrito pela frase “o bagulho é doido e o processo é lento”. Em outras palavras, qualquer tema pode ser abordado filosoficamente por meio de ensaios afroperspectivistas. É preciso denegrir os problemas.

Vale dizer que denegrir é um conceito filosófico afroperspectivista que significa enegrecer, assumir versões e perspectivas que não são hegemônicas, considerar a relevância das matrizes africanas para o pensamento filosófico, investigar em bases epistêmicas negro-africanas, dialogar, apresentar e comentar trabalhos filosóficos africanos, abordar filosoficamente temáticas como relações etnicorraciais, epistemicídio dos saberes de matriz negro-africana, racismo antinegro, branquitude e hegemonia dos parâmetros ocidentais no âmbito político e estético.

Cabe um elenco de problemas que compõe a filosofia afroperspectivista. Um primeiro problema está no próprio nascimento da Filosofia. Parece existir um consenso, apesar das diferenças entre linhas, escolas e métodos filosóficos, quando se trata da certidão de nascimento da filosofia e de sua terra natal. Mesmo entre os filósofos que

discordam com veemência em relação aos temas mais simples na história da Filosofia (se é que existem temas simples em Filosofia), existe um determinado consenso quando se diz que a Filosofia tem filiação grega. Filósofas e filósofos pragmatistas têm muitas discordâncias com colegas adeptos da filosofia continental. Por exemplo, John Dewey e Martin Heidegger promoveram encaminhamentos distintos para o papel da linguagem na Filosofia. Frege e Deleuze não têm a mesma concepção de método filosófico. Eu poderia destacar uma longa série de divergências entre filósofas e filósofos dentro da historiografia ocidental. Porém, para todas as linhas, para diversos filósofos que parecem discordar em quase tudo, apesar de todas as diferenças, a maioria endossa a hipótese de que a Filosofia é heleno-descendente. A Filosofia teria berço grego, inclusive um número expressivo de historiadoras e historiadores da Filosofia concordam que Tales de Mileto seja considerado o primeiro filósofo. Dizer que a Filosofia foi inventada pelo povo grego é um sério entrave, porque coloca a atividade filosófica no conjunto das coisas extraordinárias ou de quesitos que surgem por uma conjunção circunstancial, seja um “milagre grego” ou condições históricas exclusivas de um povo. A filosofia afroperspectivista defende que Filosofia é coisa de africanos, asiáticos, ameríndios, europeus, enfim, de todos os povos. A ação de denegrir a Filosofia passa pela problematização do seu surgimento, incidindo num dos pontos mais delicados, quiçá o mais intocável, o maior tabu da Filosofia.

Denegrir a Filosofia traz uma problematização que não circula normalmente: por que a filosofia seria grega? Denegrindo o pensamento filosófico, nós podemos retirar a Filosofia de sua imobilidade diante do “inquestionável fundamento” do registro de nascimento grego. Cabem muitas perguntas: por que a Filosofia deve estar associada ao *logos* grego? A atividade filosófica só passa a existir quando o termo grego *filosofia* é inaugurado? Outra interrogação no mesmo bojo: a Filosofia não seria congênita à condição humana? Ou, se é adequado afirmar que todo saber é local, uma produção cultural localizada historicamente, por que a Filosofia poderia ter caráter universal se sua versão está inscrita numa “gramática” ocidental? Por que a Filosofia ultrapassaria seus limites geográficos e históricos e criaria conceitos que falam de entes estranhos à sua natureza? Por que a Filosofia tem que ser grega? Se a Filosofia não é a arte do consenso, por que restaria esse consenso sobre sua filiação? Por outro lado, ainda que o nascimento da Filosofia seja no território europeu, por que ela deveria permanecer com esses vícios, cacoetes, sotaques e certas manias? As filósofas e filósofos devem seguir uma liturgia específica que remontaria aos passos gregos?

A filosofia afroperspectivista se debruça sobre essas interrogações de diversos modos. Primeiro, porque traz para a cena as leituras de pensadores africanos e afrodescendentes como George G. M. James, Cheikh Anta Diop e Molefi Kete Asante, que têm obras

ainda pouco trabalhadas que relatam que no Egito existiam escolas filosóficas anteriores às gregas. George James explica, inclusive a partir de leituras de Hesíodo, que Pitágoras, responsável pelo termo “filosofia”, estudou Filosofia no Egito (JAMES, 1992, p. 9). Para Asante, a filosofia egípcia é anterior à grega, esta, por sua vez, é devedora dos trabalhos dos norte-africanos. Outra maneira de abordar a recusa da filiação grega da Filosofia é ainda mais simples. Convido leitoras e leitores para considerar as seguintes afirmações: (a) a Matemática foi inventada pelo povo X; (b) a Arquitetura foi uma invenção do povo Z; (c) os cultos religiosos ou espirituais datam do século VI A.C. e foram criados pelo povo Y; (d) A Química foi inventada pelo povo K. Pois bem, parece fazer sentido afirmar que a bicicleta foi inventada; mas é possível conjecturar que existem atividades humanas que são inventadas sem uma localização espacial e temporal específica, isto é, simultaneamente em vários territórios distintos. Por exemplo, não parece ser alvo de objeções contundentes que, independente do termo, todos os povos realizam cultos em homenagem aos seus deuses na Antiguidade e que supor que essas atividades sejam exclusividade de um povo soaria estranho.

Uma leitura filosófica afroperspectivista sugere, por analogia, que a Filosofia faz parte do mesmo conjunto que a Matemática, cultos espirituais e Arquitetura. Com isso, não seria adequado afirmar que a Filosofia nasce num determinado tempo, numa sociedade específica, mas considerar que a Filosofia é uma atividade natural, intrínseca ao ser humano. Por exemplo, é comum afirmar que a religiosidade foi inventada por algum povo? Ou, ainda, alguém sustentaria intelectualmente que a linguagem seria um “milagre” do povo W? Em outros termos, supor que a Filosofia tenha nascido na Grécia equivale a classificá-la no conjunto de objetos que passam a existir a partir de um determinado desenvolvimento técnico das sociedades, como a bicicleta, o telefone, o computador. Porém, considerar a Filosofia como uma atividade natural, o desejo humano de conhecer, o gosto pelo saber, a vontade humana de compreender o mundo e a si, faz com que não seja plausível estabelecer um lugar de nascimento para a Filosofia. Nesse caso, a Filosofia nasceu com o ser humano. Uma análise afroperspectivista considera que atribuir à atividade filosófica o mesmo caráter que conferimos a objetos e utensílios, tais como a bicicleta, o avião e o liquidificador, soa estranho. O entendimento afroperspectivista é o de que a disputa política sobre o berço da Filosofia é mantida em silêncio. É contra esse silêncio que queremos denegrir a Filosofia, retirá-la do seu conforto, da sua recusa à diferença. Afinal, conceber a Filosofia como de matriz grega não deixa de ser um modo de subsumir as diferenças à identidade. Com efeito, não se trata de responder, mas de colocar uma questão, problematizar sem reservas, fazendo jus ao que é próprio da Filosofia (afroperspectivista), dessacralizar o lugar-comum, pôr o pensamento em movimento. E nada mais filosófico do que a falta de reservas

para problematizar qualquer coisa, inclusive o que for mais caro e desestabilizador. Por isso, problematizar a própria origem da Filosofia, debater o caráter de patente que finca na Grécia o seu surgimento, é uma condição de possibilidade para a abertura de novos caminhos para o pensamento. Por fim, deixo mais um problema que pode ser trabalhado com o conceito de denegrir, uma proposta de coreografia para que leitoras e leitores deixem o pensamento em movimento. A Filosofia é da ordem da pluralidade territorial, não é caso de uma exclusividade grega, europeia e ocidental. Desse modo, cabe uma ligeira conclusão parcial: o ensino de Filosofia e as diretrizes para a educação das relações etnicorraciais pode ter um começo, o próprio início da Filosofia como um acontecimento grego posto em xeque. Por fim, levar em consideração que a Filosofia nunca teve exatamente uma só terra, mas sempre tantas quantas podem experimentar coreografias do pensamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIEZ, E. (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Tradução de Ana Lúcia Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000.

ASANTE, M. *The Egyptian Philosophers: Ancient African Voices from Imhotep to Akhenaten*. Illinois: African American Images, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica*. v.3 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. v.3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. v.3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

DELEUZE, G. *Nietzsche a e filosofia*. Tradução de Ruth Joffly e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. *Francis Bacon: logique de la sensation*. 2 vols. Paris: Editions de la Différence, 1981.

_____. *Cinema 1. A imagem-movimento*. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Le pli: Leibniz et le baroque*. Paris: Minuit, 1986.

_____. *Proust e os signos*. 8.ed. atualizada. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. *Cinema 2. A imagem-tempo*. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Conversações, 1972 -1990*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. L'immanence: une vie... In: *Philosophie*, n.47, Paris: Minuit, p.3-7, set.1995.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____; BENE, C. *Superpositions*. Paris: Minuit, 1979.

_____; GUATTARI, F. *Kafka: pour une littérature mineure*. Paris: Minuit, 1975.

_____; _____. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DIOP, C. A. *Nations nègres et culture*. t.I. Paris: Présence africaine, 1954.

_____. *Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?* Paris: Présence africaine, 1967.

_____. *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*, Paris: IFAN/NEA, 1977.

JAMES, G. G. M. *Stolen Legacy: the Greek Philosophy is a Stolen Egyptian Philosophy*. Drewryville: Khalifah's Booksellers & Associates June, 2005.

LOPES, N. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MONGA, C. *Nilismo e negritude*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

OMOREGBE, J. African Philosophy: Yesterday and Today. In: EZE, E. C. (ed.). *African Philosophy: an Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

PADILHA, L. C.. *Entre voz e letra*. Niterói: Editora da UFF, 1995.

RAMOSE, M. *African Philosophy through Ubuntu* Harare: Mond Books Publishers, 1999.

_____. *Globalização e Ubuntu*. Tradução de Margarida Gomes. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Mírian Paura S. Zippin Grinspun

Cristina Novikoff

Patrícia Maneschy

Rosa Maria Ramos

O presente artigo tem por objetivo refletir e analisar o papel da educação nos tempos da pós-modernidade e discutir de que maneira tentaremos resolver as questões básicas que nos apresentam e como a Filosofia – em especial a questão da ética – pode contribuir para uma reflexão mais precisa e de melhor qualidade.

Estamos diante, hoje, de um quadro bastante diversificado e complexo, seja no campo econômico, político ou cultural, traduzido em problemas de extrema inquietação e em que se acentuam principalmente as questões relativas ao setor social, destacando a pobreza e a miséria.

Temos diariamente observado que esses problemas estão em todas as instituições, ressaltando que as próprias instituições vivem uma nova ordem nos seus objetivos e estrutura. Caso queiramos aprofundar esta matéria, podemos destacar fatos, dados, que, se não nos assustam mais, pelo menos nos levam a uma grande pergunta: onde vamos parar? Nesse cenário assinalaríamos como decorrência aqueles relacionados à violência, à corrupção, à falta de ética, à falta de melhores condições na área da educação e, em especial, na área da saúde. O que nos instiga, de um modo geral, é que estamos atravessando um período em que mudanças significativas ocorrem em todos os setores da nossa sociedade, impulsionadas pelo avanço científico-tecnológico. Parece-nos que de um lado temos uma máquina que funciona, que é capaz de fazer e produzir maravilhas sem que o homem nem precise sair do seu lugar, de sua casa, e de outro lado está o indivíduo, que fica muito mais a mercê dessa máquina do que exerce o papel de responsável por toda essa tecnologia.

As características aludidas anteriormente, acrescida do fato, entre outros, de que grandes empresas, concentradoras da renda e de postos de emprego, subordinam o Estado aos seus interesses são identificadas pelos estudiosos como as faces do neoliberalismo, em que as questões sociais têm um peso diferenciado nas suas propostas e ações.

Nesse quadro que temos diante de nossos olhos, em que ouvimos com frequência falar de crise, de falta de dinheiro, de relações comprometidas com a falta de solidariedade com o outro, de inovações que mais visam o lucro do que o homem, está centrada a Educação, que se comunica e interage com os demais segmentos da sociedade.

Além dos fatos assinalados, estamos diante de novos conhecimentos, e, ao contrário do que se pensou e acreditou, na modernidade eles não vão se construindo superpostamente, ou em *árvores*, onde uns conhecimentos são necessários aos outros, formando uma hierarquia entre todos. Alguns autores têm utilizado metáforas para buscar entender o processo de criação do conhecimento, como Deleuze e Guattari, que trabalham com o conceito de transversalidade e a ideia de *rizoma*; Certeau e Latour, que falam em *redes de conhecimento*; Boaventura Sousa Santos, que trabalha com a noção de *rede de subjetividades* a partir do que ele explica que são as redes de contextos cotidianos; e Edgard Morin, que nos mostra que os conhecimentos ocorrem por meio da *complexidade* existente no próprio indivíduo e na complexidade do tecido social. Estamos, então, diante de uma sociedade complexa por sua natureza, com toda a gama de revelações que se apresentam face ao momento histórico, político, social em que vivemos e indivíduos, pessoas, ou, como prefiro denominar, *sujeitos sociais*, que têm no âmago da sua existência e essência a complexidade inerente ao ser humano. Esse sujeito social, como diz Morin, apresenta-se com dois princípios fundamentais: de exclusão e o da inclusão, isto é, ao mesmo tempo em que ele é chamado a *pertencer* a um grupo, uma comunidade, um estado, uma nação, ele pode abster-se desse pertencimento, fazendo-se agir de acordo com os seus interesses pessoais e individuais. Para que haja a *inclusão* é necessário a *intercomunicação* entre os seres humanos. O indivíduo vive num universo onde existe o acaso, a incerteza, o perigo e a morte, e desta forma o sujeito tem invariavelmente um caráter existencial. O que o sujeito tem de diferentes das outras espécies animais é o caráter de um sujeito cerebral e de um sujeito que possui a *afetividade*, que está ligada à emoção, ao sentimento, mas que, por outro lado, lhe confere um aspecto contingente e arbitrário. Dois dados são significativos nessa reflexão: a questão da linguagem, que por sua vez está associada à cultura, e a questão da liberdade, que é sempre limitada em termos do que já existe *pronto* no espaço/tempo em que vivemos. Esses são momentos que se cruzam, entrecruzam, e que vão tecendo a construção da subjetividade do próprio indivíduo.

Antes de situarmos a Educação mais especificamente, gostaria de localizá-la no contexto atual, dentro de nosso cotidiano, portanto, quando falo de educação, estou me referindo a uma Educação pertencente a uma determinada sociedade histórica e socialmente situada com a sua organização, característica e com a cultura de seu povo. Estou, em outras palavras, delineando o espaço e o tempo dessa sociedade para entender os mecanismos e a trajetória que ela descreveu onde se insere a Educação. Ao me referir à questão educacional, tenho que saber primeiro que ela se constitui numa prática social, portanto se vale do que ocorre no seu dia a dia para organizá-la e estruturá-la. A Educação, na nossa sociedade, é construída por determinadas teorias, que por sua vez têm

objetivos e valores a serem atingidos, por determinadas leis que regem a sua prática e têm um compromisso maior, que é o da formação do cidadão, seja essa formação advinda da instrução, seja, principalmente, oriunda do exercício dos valores e atitudes e vivenciada pelo indivíduo. Essa instituição Educação ocorre de forma assistemática em diferentes lugares e momentos, seja assistindo a um programa de televisão, seja participando de uma reunião do sindicato, seja até numa situação observada pelo indivíduo em qualquer lugar, até mesmo numa discussão de rua; mas também ela ocorre de forma sistemática, e, nesse momento é a Escola o local onde esse processo de aquisição do conhecimento é sistematizado. Essa escola constitui-se numa organização social que possui uma gestão, que tem como seus principais protagonistas os professores e alunos, que tem uma estrutura e funcionamento de acordo com os seus objetivos e com o currículo que ela pretende desenvolver. A escola, em si, não é apenas o local onde vai acontecer a educação, mas um lugar em que vai se receber essa educação e ajudá-la na aquisição de suas finalidades. Com isto, não é papel apenas da escola receber professores para ensinar, alunos para aprender, e diretor para organizar os horários, matrículas e atender aos pais e responsáveis pelos alunos. A escola deve ser grande nos seus propósitos, pois grande é a sua responsabilidade com a classe a quem ela se destina, instrumentalizando-a para a leitura crítica e a transformação do mundo vivido. A Escola não contém só os conhecimentos, os saberes, a instrução, ela deve estar preocupada com valores, atitudes e os conhecimentos que contribuam com a sociedade inclusiva, solidária e participativa que queremos construir.

Nessa escola – seja pública ou particular, com educação infantil ou fundamental, ou Ensino Médio – deve existir um projeto político-pedagógico que seja organizado por todos os segmentos que atuam na escola e que responda pela história, pelo processo e pelas expectativas do que se espera daqueles alunos ou do que lhes deve ser oferecido para uma formação desejada.

Esse projeto deverá contemplar a questão relacionada aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia e ao próprio sistema de avaliação. Nesse projeto, implícita ou explicitamente deve ser refletida a questão da formação do sujeito e, portanto, de que forma o projeto prevê a articulação do saber com o fazer e com o SER. Quais os valores que interagem na escola?

A escola, como vimos, não é o espaço apenas de aprendizado para o mundo pós-industrial, pois as disciplinas escolares não conseguem traduzir o avanço científico em suas áreas. A escola também é o lugar para vivenciarmos os valores e atitudes, e, portanto, temos que pensar em todos os profissionais que atuam na escola para realizar os objetivos que ela pretende alcançar. A escola, hoje, tem um papel muito mais importante do que antigamente, pois ela tem que competir com as novas formas de educação

impostas pela prática social, como a questão da educação proveniente dos meios de comunicação e a questão das representações sociais e do imaginário que estão presentes quando se fala em educar o sujeito.

Dois dados são fundamentais nesse processo:

- a contextualização – os dados, os sentimentos e valores devem partir do contexto em que eles ocorrem, possibilitando que sejam mais próximos da realidade dos alunos e da própria experiência que eles possuem sobre alguns dos fatos ou situações exemplificados.
- a interdisciplinaridade – fala-se da integração dos saberes não numa justaposição desses saberes dispostos numa determinada ordem ou disciplina, e sim num entrecruzamento desses saberes por meio de eixos condutores do conhecimento a ser estudado.

A educação tem que estar envolvida com três áreas do conhecimento, importantes do mundo atual, que são:

- *conhecimento social* – neste tópico estão situados os conhecimentos do mundo atual, em que a globalização, a política neoliberal, a revolução tecnológica e a dimensão da pós-modernidade caracterizam um novo tempo e novos espaços para se viver e conviver no dia a dia que temos que enfrentar; poderíamos dizer que esta é uma *área da realidade*, mas a complexidade se faz presente na medida em que podemos discutir e refletir o que é a realidade, isto é, se é aquilo que vemos ou aquilo que nos disseram que deveríamos ver.

- *conhecimento pedagógico* – neste grupo estão os conhecimentos que devem ou deverão ser transmitidos, pela instituição escola, por meio de seus conteúdos e disciplinas e que por certo não devem estar presos apenas àqueles conhecimentos que achamos válidos e precisos, mas sim deixando espaço para que novos conhecimentos ocorram pela interdisciplinaridade dos saberes e do saberes/fazer; esta é a *área da educabilidade*, isto é, a área que tem que considerar a rede de conhecimentos que está disposta no contexto social e as *novas frentes* de conhecimento que se abrem a cada momento.

- *conhecimento pessoal* – neste grupo está o conhecimento do sujeito enquanto pessoa, numa dimensão contextualizada, isto é, a pessoa na sua estreita relação com o outro. Em outras palavras, o *eu* representa um pouco do *eu*, mas também do *nós*, enquanto um precisa do outro na efetividade de uma realização. Neste conhecimento, não basta eu me conhecer com minhas características, personalidade, interesses e valores, mas sim saber o que posso e devo fazer para um aprimoramento pessoal e uma contribuição efetiva na participação do *eu* no contexto social. Esta é a *área da subjetividade*, que inclui não só as questões pessoais, mas sua exclusão/inclusão num mundo que hoje é marcado pela incerteza, pelo acaso e pela transitoriedade. As pessoas vão em busca de

algo para seu projeto de vida, e essa busca se dá pelos caminhos, atalhos em que a vida vai se formando.

A educação terá que considerar nessas áreas, além da especificidade destas, a questão do trabalho (com toda a tessitura do que se entende, hoje, por trabalho, como a competitividade, as competências e habilidades) e a questão da utopia (aqui inserido o momento pessoal, de escolha, de decisão, em que o *sonho e a esperança* são dados imprescindíveis). Não há como se determinar *um tipo único de educação para o próximo milênio*, mas há como se analisar e refletir que tipo de formação devemos dar, *hoje*, para o homem que atuará hoje, e *amanhã* num mundo cravejado de perguntas e incerteza.

Sem ter um paradigma para o novo milênio, podemos traçar, entretanto, princípios para essa educação:

– *princípio da compreensão* – a educação precisa ser compreendida nas interfaces que ela mantém com o sistema social. A educação tem uma ordem, uma estrutura, uma organização que envolve tanto a questão da autonomia como a da transformação.

– *princípio da heterogeneidade* – a educação não tem como objetivo a uniformização de ordens, normas e critérios, mas dá uma unidade à heterogeneidade de sujeitos que estão comprometidos com o de (in)formação.

– *princípio da cartografia* – a educação se dá em diferentes frentes e com diferentes entradas; há que se fazer uma nova cartografia de uma nova educação.

– *princípio da cidadania* – a educação vai em busca de um cidadão que, ao mesmo tempo que tem que ter consciência crítica do seu papel na sociedade, deve possuir no sentido da cidadania o compromisso para participar *com o outro* na transformação de um mundo mais justo e mais humano.

– *princípio da ecologia* – a educação tem que estar comprometida com o homem planetário, isto é, o homem que se faz pleno não só para si, mas para o mundo. Aqui tanto há que se pensar na ecologia em termos da *terra*, mas da ecologia em termos do *humano*.

CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE

A qualidade perseguida ao longo da história da humanidade, como já nos apontava Aristóteles, numa dimensão de qualificação de um dado, situação, torna-se, hoje um conceito muito amplo e diversificado. Ela envolve os aspectos da transformação do status quo e da superação dos entraves que dificultam os objetivos requeridos, assim como a qualidade que adjetiva um dado. Nessa transformação reside, hoje, a produção do conhecimento, que vai incidir nos aspectos relacionados com a competitividade e com o desempenho pessoal daquele indivíduo.

No contexto atual, deparamo-nos com frequência com estudos e práticas voltados para a qualidade nas empresas e nas organizações não governamentais, que se propõem a efetivar essa categoria nas suas instituições. Em termos das organizações governamentais, de um modo geral, a questão da qualidade não tem sido tratada com a atenção que ela merece, assim como no caso da educação.

Fala-se muito sobre qualidade na educação, referindo-se ora aos aspectos relacionados ao desempenho do professor, ora às questões ligadas aos aspectos administrativos.

A qualidade na educação, em nosso país, supõe a identificação das grandes prioridades que temos na realidade social e pedagógica, e tentar minimizá-las de acordo com a consecução dos objetivos que vão sendo alcançados.

Precisamos de políticas públicas em educação que atinjam as necessidades que temos, e não “políticas” menores que resolvam ou que atendam apenas a problemas de “fachada” ou de apresentações eleitoreiras. A qualidade na educação, mais do que uma revisão nos dados existentes, comprometendo-se com uma avaliação institucional, impõe-se como uma base para a apresentação de uma proposta pedagógica condizente com o nosso contexto.

A qualidade na educação precisa da conquista de novas parcerias e da modernização e melhoria dos processos de gestão, como forma de se enfrentar os novos desafios do futuro.

Cabe lembrar o papel da educação no processo de desenvolvimento de um país, e, com isto, suas funções extrapolam o caráter pedagógico das funções da instituição escolar. Qualidade deve ser vista nos seus vários aspectos de gestão escolar e de produção do conhecimento que se efetiva na escola.

A busca da qualidade ocorre com todos nós que queremos uma melhoria nas nossas realizações pessoais e sociais. A educação ajuda nessa busca, uma vez que ela promove a relação do homem com o conhecimento, com o outro homem e com a natureza. Na educação vivenciamos a própria qualidade quando queremos ver o nosso aperfeiçoamento.

A qualidade na educação não se constitui, como já nos referimos, apenas nos aspectos metodológicos, mas na própria qualidade de vida do educando, objetivo principal de todo o processo pedagógico.

Na qualidade está a questão, também, da democratização da prática educativa, com a busca de maior autonomia e liberdade para as escolas, como também numa avaliação que permite verificar se os objetivos daquela prática estão sendo alcançados.

O desafio maior do sistema educacional é oferecer um ensino de qualidade, em que a formação do aluno ocorra em termos da formação do cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade.

A democratização está ligada a uma qualidade política da educação, entendida como estratégia de formação e emancipação das novas gerações, de sujeitos sociais ca-

pazes de definir por si seu destino histórico. A qualidade formal que a educação está a exigir engloba a aquisição e produção de competência tecnológica e sua instrumentalização. Com isso queremos dizer que não podemos falar em qualidade apenas pelo lado gerencial da “organização escola”, como sendo a implantação de técnicas que revertam a situação existente. Temos que nos ater aos valores e objetivos educacionais, a dimensão política da tarefa educacional, sem a qual a qualidade não alcançará as suas finalidades.

No processo de qualidade, o trabalho tem uma parcela importante de análise. A questão do currículo da escola deve estar relacionada com a dimensão do trabalho que complementa, que incorpora os fundamentos nos processo educativo.

A pedagogia da qualidade requer um novo tipo de escola, que, em vez de cuidar da reprodução do trabalho, trabalhe de forma confiável na elaboração do presente e na antecipação do futuro. Cabe à nova escola estimular o exercício pleno da cidadania, pela busca concreta e permanente da melhor qualidade de vida, por meio da reconstrução do homem e sua adaptação aos novos modos de sentir, pensar e agir.

A qualidade na educação vai requerer uma grande parceria de todos os segmentos da sociedade, num trabalho solidário, sistemático e consistente, evidenciado pela responsabilidade da tarefa. Nesse sentido, a qualidade não é, portanto, algo fácil de se alcançar. Não se cria da noite para o dia, por meio de procedimentos trazidos das empresas com os seus “planos de qualidade total”. O envolvimento de pessoas, colocadas dentro dos processos de gestão da escola, da produção e transmissão do conhecimento, torna-se fundamental para superar as dificuldades que temos, viabilizando as mudanças qualitativas necessárias.

A escola, ainda que se assemelhe a outras empresas, destaca-se delas pela sua finalidade principal – a educação. Mello (1970) destaca a educação como ciência da informação; na escola, a comunicação não é somente um meio para alcançar um fim, mas se constitui na própria essência da educação.

A escola tem um papel significativo nessa qualidade pretendida, na medida em que ela trata desse aspecto da comunicação que ocorre entre seus protagonistas principais. Deve haver um comprometimento de professores, alunos, funcionários e comunidade em geral com a qualidade e disseminação do uso de técnicas qualitativas para transformar currículos, sistemas internos e burocracias, em fatores propulsores à conquista da qualidade.

Passemos, a seguir, à apresentação das grandes prioridades, na educação brasileira, que precisam ser atendidas para que se alcance a “qualidade total” na educação.

AS GRANDES PRIORIDADES

Gostaríamos de chamar a atenção para as prioridades e para a função social da educação no cenário do país. Não bastam campanhas passageiras do governo a clamar pela

redução do analfabetismo ou para solicitar novos impostos para fazer frente aos custos educacionais. Precisamos ter, primeiro, uma política educacional que atenda a essas prioridades, de maneira que o estabelecimento de metas seja efetivado. Segundo, precisamos rever as condições de remuneração, de trabalho e de formação para os professores.

No primeiro caso, devemos traçar uma política que venha de encontro às necessidades educacionais num sentido de continuidade e totalidade e, no segundo, uma revisão – o que não deixa de ser uma política – do tratamento que é dispensado aos professores.

A educação, no Brasil, mais do que uma situação pedagógica, encerra uma questão política em termos de objetivos, avaliação e estratégias para a superação de seus dados caracterizados na expressão do “fracasso escolar”.

Poderíamos ampliar essas prioridades ressaltando os aspectos da relação da educação com o setor produtivo, ou seja, a concretização de novas propostas educacionais que viabilizem a preparação de uma educação para o futuro.

Cabe lembrar que os problemas educacionais no país classificam-se como problemas pedagógicos, resultando, para a sua melhoria, em retomadas do tipo de reformas educacionais ou novas propostas curriculares. Isso por si só não garante a implantação de uma nova proposta, aqui denominada de qualidade na educação. Precisamos refletir sobre os aspectos sociais e as interfaces da educação com estes. Após esta análise – que poderíamos caracterizar como a “denúncia” ao sistema vigente –, precisamos partir para um “novo anúncio” do que seja ou do que se pretende com a educação num país em desenvolvimento.

As condições para uma escola efetiva, de qualidade:

1. Tratar a educação como uma prática social.
2. Elaborar um projeto político pedagógico que reflita as finalidades da escola, as expectativas e interesses dos alunos e que seja formulado por *todos* que participam da vida da escola.
3. Rever a questão do espaço/tempo dos alunos na escola.
4. Contribuir para a construção do sujeito.
5. Elaborar propostas e estratégias de ação que visem à formação do aluno.
6. Organizar meios e condições de promoção da cidadania.
7. Trabalhar no sentido de inclusão na vida da sociedade de todos os seus alunos, diminuindo ou eliminando o fator exclusão.
8. Investir no desenvolvimento das potencialidades dos alunos.
9. Possibilitar que sejam vivenciados na escola os valores que estão presentes na formação do aluno.
10. Colaborar para que o espaço vivido na escola seja para o aluno um lócus de aquisição de conhecimentos e experiência de sentimentos.

Pontos fundamentais para trabalhar na escola:

1. Autonomia
2. Participação
3. Responsabilidade
4. Reflexão
5. Solidariedade

A construção da qualidade não se faz com a determinação de um modelo único para a nossa realidade educacional. A construção da qualidade deve ser buscada por todos que estão, de fato, preocupados com a educação e, mais especificamente, com a educação do próximo milênio. Essa qualidade está nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias, na avaliação, nos professores, nos alunos, na gestão escolar, na política educacional, nas teorias educacionais, nos valores etc. São dados, são vidas que vêm, são novos dados e vidas que virão. A educação não para, nem começa num novo dia do próximo milênio. Da educação espera-se que ajudemos a formar novos sujeitos, novas vidas. E essas novas vidas continuarão indo para a escola, para a universidade, para rua, para a igreja, para o sindicato, para o Estado, para qualquer lugar, para o mundo, procurando entender sua própria vida e quem sabe compreender a morte.

Mas sempre, sempre com a educação elas continuarão indo em busca de um tempo melhor. Para isso temos que ter a contribuição, temos que buscar os fundamentos na Filosofia para que ela nos subsidie nas questões epistemológicas, axiológicas, em especial para entendermos a própria educação e principalmente a sua dimensão ética que visa convergir para a contextualização dos tempos presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, H. *Estruturas da mente*. A teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v.I (2), p.29-40, jan.-mar.1994

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. *Consciência moral e o agir comunicativo*. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HARRÉ, R. (org.). *Problemas da revolução científica*. São Paulo; Itaipua: EDUSP, 1976.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

IANNI, O.. A crise dos paradigmas em sociologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s. l.], v.13(5), p.90-100, 1990.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

LLANO, A. *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa Calpe, 1988.

PIAGET, J.; GARCIA, R. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

SANTOS, B. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHWARTZ, J. *O momento criativo*. São Paulo: Best Seller; Círculo do Livro, 1992.

TRIGUEIRO, D. M. Fenomenologia do processo educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.134, p.140-7, abr.-jun. 1974.

_____. *Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil*. mimeo. [s. d.].

YOUNG, R. *Teoria crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Ediciones Paidós, 1993.

RACISMO ANTINEGRO: UMA QUESTÃO PARA A FILOSOFIA

Resenha do livro *o Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*

Rafael Mello Barbosa (CEFET-RJ)

Salvo raras exceções, os filósofos brasileiros não têm por hábito pesquisar e procurar intervir na realidade político-social do país. Em geral, nós nos dedicamos a temas abstratos que consideramos fundamentais e clássicos imortais de todos os tempos, cujos estudos não alteram um grão de areia de nossa terra, apenas o espírito dos estudiosos. Uma filosofia encastelada na acadêmica que se considera indigna da grande massa da população brasileira, inculta, iletrada e ignorante. Os filósofos emergem como seres de luz, superiores ao seu tempo e espaço e que podem, por conta de seus esforços intelectuais, dialogar com os grandes pensadores da história da humanidade, de ontem e de hoje. São intelectuais da filosofia que dedicam a sua vida a isso. Contudo, a grande maioria recusa a denominação de filósofo, uma vez que só os mais iluminados e reconhecidos como tais pela tradição podem por direito sustentar esse título (em geral, após a morte). Ao demais cabe a alcunha de estudiosos da filosofia, cabe se esforçar para comentar em detalhes os grandes filósofos, cabe concentrar o espírito e o intelecto para compreender as maravilhosas e precisas compreensões de mundo, conhecimento, linguagem, homem e arte que aqueles que praticaram a filosofia elaboraram. Para uns, a filosofia é uma prática de vida completamente dependente da relação com o mundo e com os outros homens. Para nós, a filosofia é um trabalho de concentração, isolamento, análise textual lenta, demorada, eterna.

Talvez esse seja o principal desafio da filosofia no Brasil: dialogar com o nosso mundo, com o nosso país. Perceber e procurar compreender as questões que atingem a todos nós. *Conheça-te a ti mesmo*, o lema délfico indica algo de verdadeiro e necessário para a filosofia, que não deveríamos poder recusar.

Para os brasileiros, o racismo, sobretudo o antinegro, é uma questão que nos atravessa e constitui, e não há como ser indiferente a ela. Renato Nogueira¹⁵⁹ é um professor e um pesquisador que há anos se dedica a um dos temas mais marginalizados pela academia brasileira, mas que é absolutamente fundamental no contexto histórico e social

159 Esse texto, publicado primeiramente na “REVISTA INTERINSTITUCIONAL ARTES DE EDUCAR” foi modificado e ampliado para a publicação no presente livro. Renato Nogueira é professor adjunto do Departamento de Educação e Sociedade e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ele também é pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e do Laboratório Praxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Praxis Filosófica) da UFRRJ.

brasileiro. Tomar como objeto, elaborar, reelaborar filosoficamente a noção de racismo, em especial o antinegro, é uma tarefa necessária para o intelectual brasileiro que tenha pretensões de alguma maneira compreender o mundo em que vive e, quem sabe, modificá-lo.

Como resultado de longa pesquisa, o autor publicou em 2014 o livro intitulado *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*, onde pensa o ensino de Filosofia à luz das questões étnico-raciais que envolvem o racismo antinegro. Esse é um livro pioneiro que traz à tona questões abandonadas e que, apenas por isso, já deveria ser uma passagem obrigatória para todos os professores de Filosofia (ou não) e para todos os filósofos e estudantes de Filosofia, especialmente os brasileiros.

Para todos os professores, na medida em que tanto a Lei 10.639.03 quanto a Lei 11.645/08 (em que a lei anterior é ampliada para igualmente tratar de questões indígenas) completem os estabelecimentos escolares a ensinar e valorizar a história, a literatura, bem como as realizações e o pensamento dos negros e índios que aqui viviam e vivem.

Para todos os filósofos, professores de filosofia e estudantes de Filosofia, o referido livro é uma oportunidade de pensar uma questão rara, o nosso mundo e nossa atuação nele como professores e pesquisadores. É preciso sempre lembrar que ações, pensamentos, ideias professadas ou silêncios possuem razão e sentido. Quando percebemos que a questão étnico-racial é deixada de lado na academia brasileira de Filosofia, é muito difícil deixar de perguntar o porquê disso e de suas consequências. Deveria ser possível pensar a alteridade e a diferença sem em algum momento considerarmos os racismos e os processos de exclusão física e intelectual que determinados grupos de brasileiros sofreram e sofrem, sobretudo quando são a maioria de nós?

O livro *o Ensino de Filosofia e a Lei 10.639* apresenta e procura responder questões como: A Filosofia é algo humano ou ocidental? As culturas africanas foram e são relevantes para a Filosofia e a compreensão filosófica? É possível falar de uma filosofia africana? Como pode o professor de Filosofia levar para a sala de aula a importância e a relevância do pensamento africano? No seu primeiro capítulo, o autor procura desenvolver “Elementos para uma geopolítica da filosofia: epistemicídio, espaços e diferenças”. No segundo capítulo, “Elementos para uma história da filosofia em afroperspectiva”, será desenvolvida talvez a tese mais radical da obra: a Filosofia não deve ser considerada algo grego, exclusivamente de origem grega. No terceiro capítulo, o autor tratará propriamente do “Ensino de Filosofia, formação e parâmetros curriculares para educação das relações étnico-raciais”. Vale ressaltar que o livro é escrito em linguagem acessível a todos e que foi financiado pela Biblioteca Nacional e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

A introdução da obra é dedicada, por um lado, a mostrar que a academia brasileira (o que é válido também para a americana e a europeia) de Filosofia não se aproxima

das questões étnico-raciais, salvo raras exceções, e, por outro, indicar a importância dos professores de Filosofia, sobretudo do Ensino Médio, de levarem tais questões para a sala de aula.

Essa não aproximação com a questão racial é um dos motivos que leva o autor a citar Charles W. Mills (1999, p.13.), “*A filosofia é a mais branca dentre todas as humanidades*”, indicando uma das causas desse silêncio. Outro dado que corrobora a branquitude da Filosofia é o fato de todas, ou quase todas, as outras ciências humanas abarcarem as questões raciais e de alteridade sem reusar-lhes qualquer dignidade, como é o caso da História, da Antropologia, da Sociologia, da Ciência Política, da Economia, do Direito. Diferentemente de todas elas, esse ainda não é o caso da Filosofia.

Evidentemente, decorre deste fato (o distanciamento da academia de Filosofia da questão étnico-racial) a dificuldade, ou mesmo incapacidade, de os professores formados em filosofia tratarem em suas aulas questões étnico-raciais consideradas obrigatórias desde a promulgação da Lei 10.639 de 2003. Também não se vislumbra que, em curto espaço de tempo, essa situação venha a ser alterada, uma vez que não existem materiais didáticos ou paradidáticos disponíveis atentos à Lei 10.639/03, e no conjunto de todas as universidades brasileiras, apenas uma, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano, possui uma disciplina para tratar dessa questão.

No primeiro capítulo, Nogueira trabalha temas que irão fundamentar e preparar a discussão posterior. Tal preparação é absolutamente necessária, uma vez que o Brasil é um país centrado principalmente em três grandes influências culturais, indígenas, africanas e europeias. Contudo, o brasileiro desde há muito tempo procura na Europa seus sábios, seus valores, seus modos de comportamento, suas soluções sociais... O comportamento do brasileiro evidencia uma postura de um povo que deve à colônia suas principais referências e que deseja ocultar os traços não europeus na sua cultura e no seu corpo. Por isso a necessidade de falar de uma geopolítica do conhecimento, de racismo epistêmico, de pluriversalismo e de poliracialidade.

Ainda que julguemos que a filosofia seja algo próprio ao homem, que deva ser comum a toda a humanidade, julgamos, também, que existem povos mais ou menos afeitos à filosofia e que puderam desenvolvê-la melhor do que outros. Com isso adotamos uma postura positivista e eurocêntrica, posto que julgamos que somente poucas culturas privilegiadas chegaram a fazer filosofia, e entre essas culturas, todas são europeias. Será que o problema não está antes no critério adotado para julgar se se faz ou não filosofia? Isto é, se julgamos que para fazer filosofia é preciso seguir os princípios e o modo de construir os discursos europeus, fatalmente acabaremos por olhar para os saberes “bárbaros” como inferiores e inadequados para realizar essa atividade que, talvez, seja “o rótulo de maior status no humanismo ocidental” (APPIAH, 1997, p.131).

Se julgamos que a Filosofia é algo congênere ao gênero humano, porque então a maioria absoluta dos filósofos tem imensa dificuldade em assumir que a Filosofia é algo igualmente africano ou ameríndio tanto quanto grego? Vale lembrar que isso é exclusivo no que tange à Filosofia. No caso da Matemática ou da Música, filósofos, matemáticos e músicos, ao aceitaram a universalidade da Matemática e da Música, aceitaram imediatamente que muitos outros povos as tenham desenvolvido com princípios e discursos diferenciados. Falamos da matemática árabe, hindu, egípcia; das diversas musicalidades africanas e ameríndias. O mesmo não ocorre com a Filosofia. Este é um lugar dogmático para a Filosofia. Podemos atribuir outras ciências e artes aos outros povos, mas a Filosofia é (e deverá continuar sendo) algo próprio ao europeu.

Esse racismo epistêmico talvez seja derivado do lugar que a Filosofia ocupa no mundo ocidental, isto é, como uma das principais ferramentas de colonização. À medida que aceitamos que a Filosofia é tão somente europeia, aceitamos igualmente que o fundamento e o funcionamento da racionalidade humana, quando bem desenvolvidos, são igualmente europeus. Por isso, afastar outras filosofias da filosofia hegemônica parece ser apropriado para colonizadores, mas não para colonizados (menos para aqueles que se identifiquem com essa condição subalterna), como no caso dos brasileiros e africanos. Se a Filosofia é compreendida como tendo sido propiciada por um ambiente agonístico, por que será que deixamos de lutar pelo seu sentido? Por que aceitamos simplesmente sua origem e fundamento grego? Por que aceitamos que só é possível filosofar em grego e alemão, nunca em português?

Por isso o apelo do autor para pensarmos em critérios poliversais e polirracionais em detrimento da universalidade e monorracionalidade, características derivadas de uma postura etnocêntrica e excludente. Segundo ele, é preciso levar a sério a tese de que a filosofia é algo natural ao gênero humano, e isso implica assumir que não há uma sede da Filosofia, um lugar privilegiado, que centralize suas manifestações, e que a filosofia europeia não é universal, mas uma manifestação entre outras e que cada cultura tem seus próprios referenciais e racionalidade filosóficos.

Tais questões são aprofundadas no segundo capítulo, mas não antes que o autor apresente os referenciais a partir dos quais compreende o conceito-chave para o encaminhamento do livro, que ao mesmo tempo lida com o sentido de filosofia sem abandonar o nosso tempo e as nossas raízes culturas diversas, o conceito de *afroperspectivas*. Para Nogueira, a filosofia afroperspectivista relaciona-se com o quilombismo, com a afrocentricidade e com o perspectivo ameríndio. Sem entrar em detalhes, podemos dizer que quilombismo (noção desenvolvida por Abdias Nascimento) “é a espinha dorsal da política que dá o sul da afroperspectividade”. O quilombismo deve ser visto como uma reunião de homens livres, e o quilombo, o lugar propício para o exercício de

sua liberdade, mas não segundo a perspectiva marxista ou iluminista, uma vez que tais perspectivas estariam vinculadas a óticas eurocentristas.

Como já era esperado que o fizesse, o autor contrapõe a noção de eurocentricidade com a de afrocentricidade. Contudo, não de modo eurocêntrico, isto é, para Nogueira, a afrocentricidade não significa que a África deve figurar no centro, substituindo a Europa, mas a compreensão de que todos falamos e pesamos de um lugar, e que o seu lugar de fala está e deve estar ligado às questões africanas e da diáspora africana.

Todavia, a consciência do lugar de fala e pensamento do autor não pode estar dissociada da perspectiva ameríndia, sendo brasileiro, que por sua vez constitui o terceiro referencial do modo como Nogueira compreende a filosofia afroperspectivista.

O autor coloca em xeque o eurocentrismo quando propõe repensarmos aquilo que seja, talvez, o bastião mais sagrado da Filosofia: a sua origem grega. Sim, o autor, levando longe a filosofia afroperspectivista, defende a hipótese de que a origem histórica da Filosofia não deve ser atribuída à Grécia, mas sim à África, particularmente ao Egito. As bases de sua argumentação estão calcadas em diversos arqueólogos, historiadores, filólogos e filósofos que apontam de modo uníssono que aquilo que teria sido denominado pelos gregos como filosofia já existia no Egito Antigo sob o nome de *mdt nfr*, em português, “palavra bem feita ou palavra bonita, fala bem esculpida e cuidadosamente talhada” (NOGUEIRA, 2013b, p.146), que se configura como uma arte, da qual, segundo Ptah-hotep, nenhum homem chega a ser senhor absoluto.

Não só se praticava Filosofia no Egito dois mil anos antes de ela aparecer na Grécia, como foi no Egito que os primeiros filósofos foram formados. Sabe-se que tanto Tales de Mileto, fundador da escola Jônica e, segundo algumas correntes, fundador da Filosofia, quanto Pitágoras de Samos, reconhecido como criador do nome “filosofia” e fundador da escola que leva o seu nome (que teria funcionado aos moldes egípcios), passaram longo tempo no Egito com a finalidade de se desenvolverem em muitas áreas. O termo *rekhmet* engloba aquilo que hoje consideramos como filosofia, sabedoria e ciências. Da mesma forma que não é por acaso que o teorema de Tales toma como exemplo as pirâmides, também não parece por acaso que aqueles que foram estudar no Egito sejam os principais nomes do surgimento da Filosofia.

Nogueira não argumenta com o propósito de convencer a todos os leitores da origem africana da filosofia. O que ele parece ter em mente e realiza é introduzir a dúvida dentro do principal bastião da filosofia eurocêntrica, a origem grega da Filosofia. Basta uma dúvida para aquilo que era uma certeza inabalável precise ser repensado e se torne objeto de disputa teórica. O autor não ambiciona substituir a Grécia pela África (o que é uma consequência da perspectiva pluriversal), mas mostrar os limites da tese de que a

Filosofia surgiu na Grécia e que esse lugar foi o único que reuniu condições históricas que permitiram ao homem pensar sobre o mundo e sobre ele mesmo.

O terceiro e último capítulo do livro é dedicado ao tratamento das questões concernentes ao *ensino de filosofia, formação e parâmetros curriculares para a educação das relações étnico-raciais*. A partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o autor procura mostrar que não é possível ao mesmo tempo segui-los e descuidar das questões étnico-raciais, conquanto a obrigatoriedade da disciplina filosofia lidar com essas questões não esteja explícita na Lei 10.639.

Tal tese não é difícil de aceitar. Nos principais documentos oficiais do Ministério da Educação relativos ao ensino de Filosofia, justifica-se o seu ensino por ele favorecer o desenvolvimento pleno da cidadania, não que seja a única disciplina ou a principal disciplina responsável por desenvolver tal item, mas que ela contribui deveras para o desenvolvimento dela. Se é preciso que a Filosofia, enquanto disciplina, procure desenvolver a cidadania, é igualmente preciso que ela não descuide das questões étnico-raciais, uma vez que não é possível considerar como cidadão brasileiro pleno alguém que descuide completamente das questões étnico-raciais e de exclusão que estão presentes desde a fundação do nosso país. Se essa é uma questão silenciada na escola, isto é, se foi necessário a força de uma lei para fazê-la entrar na sala de aula, como mais razão a Filosofia deve dela se aproximar e entender os motivos do seu silenciamento.

Nogueira afirma que um ensino filosófico em consonância com o afroperspectivismo deve incluir a leitura de filósofos africanos (ameríndios, brasileiros e outros americanos), sem desprezar os filósofos europeus. Deve-se coloca-los lado a lado sem prejudicar a importância e o valor de uma teoria por causa do lugar de nascimento do seu escritor. O autor alerta que incharmos os nossos currículos de autores africanos não tornará fará deles currículos segundo a afroperspectiva, a menos que tenhamos a real intenção de lhes dar o mesmo tratamento que damos aos textos europeus, em um “exercício de desmarginalização das produções africanas” (NOGUEIRA; NASCIMENTO, 2013, p.79).

Fazer estudantes, sejam do Ensino Médio, sejam universitários, acreditarem que só há produção relevante de filosofia na Europa e nos Estado Unidos implica em afastá-los do exercício filosófico, uma vez que todos os demais povos não estariam em condições de realizar tão digno trabalho. Contudo, ao trazer para a sala de aula autores africanos e brasileiros, nós estamos dizendo igualmente que pessoas com nós são capazes de fazer filosofia. Mostrar que a Filosofia é um caminho que outros como você já trilharam aproxima o estudante. Faz com que o estudante considere possível pensar e se posicionar sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor.

Além desses pontos, uma formação filosófica afroperspectivada auxilia no desenvolvimento pleno dos cidadãos, permitindo uma melhor relação entre todos, na medida que auxiliará a “balizar direitos humanos para uma sociedade antirracista, não pigmentocrática, antissexista, anti-homofóbica, adversária das discriminações negativa...”.

O autor finaliza o capítulo apontando alguns tópicos que poderiam ser incluídos nos currículos do Ensino Médio, outro nos currículos das licenciaturas, a fim de permitir a formação de jovens e professores que saibam lidar com questões étnico-raciais. Mas não sem antes indicar a importância de cultivamos o hábito de contextualizar a vida dos filósofos, para que possamos julgar suas palavras, mas igualmente suas ações. Como é o caso de Voltaire, iluminista em palavras, mas que negociava negros escravizados.

Com relação ao currículo do ensino médio, Nogueira propõe uma aula de “estética plural e antirracista”, uma aula de “Política que combata as assimetrias baseadas em critérios étnico-raciais” e uma aula de “Ética que combata discriminações negativas...” e que apresente uma ética ubuntu, isto é, uma ética que compreenda que o homem só se torna homem quando ele permite que outros homens igualmente se humanizem.

Com relação ao currículo de licenciaturas, o autor propõe (1) a inclusão de autores africanos na história da Filosofia, bem como (2) a comparação e o diálogo das diversas tradições filosóficas europeias e não europeias, (3) a tematização do racismo epistêmico nas aulas de teoria do conhecimento, (4) lidar com outros códigos de ética que não os europeus e (5) “o estudo de múltiplas lógicas” mais afeitas às concepções africanas e aforáspóricas,

As conclusões, de caráter parcial, indicam que o autor percebe que o livro e a pesquisa filosófica brasileira concernente às questões étnico-raciais, de um modo geral, se encontram não consolidadas, primeiramente porque esta é uma questão aberta que merece ser a cada vez revisitada, e igualmente porque é necessário que a comunidade filosófica se integre a ela e com ela contribua. Nogueira escreve um livro para aqueles que percebem que ser racional implica em pensar por si as razões e as causas dos acontecimentos que circundam de mais maneira mais próxima e que constituem o que se é, e por isso, talvez, este seja o primeiro incomodo convite que desafia a academia de filosofia brasileira a desmarginalizar e a não descuidar das questões étnico-raciais.

A PRÁTICA DA ANDRAGOGIA

Miram Nobrega Maciel

A Andragogia (do grego: andros – adulto e gogos – educar), é considerada uma ciência futurista pouco conhecida, embora implementada em países desenvolvidos, principalmente nos Estados Unidos, desde a década de 60.

Os aspectos apontados pela Andragogia, não significam apenas um levantamento de discussões acadêmicas improdutivas, mas estimulam uma prática de libertação para o aprendizado dos indivíduos adultos.

O desafio desta ciência é a busca do aprendizado do indivíduo adulto, com autonomia para discutir suas inquietações, suas próprias opressões, evidenciadas, muitas vezes pela baixa autoestima provocada pelos processos de aprendizado tradicionais oriundos da pedagogia. (Cavalcanti, 1999)

O adulto, ao iniciar um processo de aprendizagem, carrega consigo uma série de conceitos, crenças e informações de vida, que vão funcionar como um filtro para a elaboração de novos conhecimentos. O aprendizado produzido pela Andragogia deve gerar um novo conhecimento, por meio de mudança de comportamento, de hábitos e revisão de métodos.

A Andragogia trata do entendimento de conceitos e valores. Seu foco é a compreensão de “por que as coisas acontecem”, buscando o domínio do “como fazer”, a fim de gerar o “*know-how*”.

A educação de adultos definida pela Andragogia define a posição do professor como o gestor do processo de viabilização do acesso do indivíduo adulto à aprendizagem, ou seja, o professor é um intermediário entre a informação e o conhecimento.

A aplicação desse conhecimento é a certificação do saber adquirido. Quanto menor o tempo entre a aprendizagem e a ação, maior será a fixação da informação e a geração do conhecimento. A competência, que é o domínio de determinada atividade, só deve ser alcançada por meio da aprendizagem.

Senge (1990) relata que a capacidade para aprender mais depressa que os competidores deve ser a única vantagem competitiva sustentável no futuro.

Uma sociedade que se globaliza e em que o conhecimento se torna um fator-chave de competitividade obriga os países a pensar em sistemas capazes de contribuir para a produção desse fator determinante de competitividade.

Devemos considerar a contribuição sugerida pela metodologia andragógica para o desafio da competitividade que as organizações enfrentam, no contexto de uma

economia que se globaliza, alicerçando-se no conhecimento como fator estratégico de competitividade.

Precisamos levar em conta as dimensões ou características que permitam conceber e implementar conceitos adequados ao contexto do aprendizado do adulto, em cenários em que o trabalho e a própria noção de competência está em mutação.

A ciência da Andragogia apresenta uma contribuição, para a percepção da adequabilidade, potencialidade e limites pertinentes à aplicação da teoria na aprendizagem para adultos.

A NOVA ECONOMIA É UMA ECONOMIA BASEADA NO CONHECIMENTO

Estudos feitos por Davenport e Prusak (1998) constataram que quase 60% dos trabalhadores americanos são trabalhadores do conhecimento (*knowledge workers*). Como a produção é baseada no conhecimento, os meios de produção são fundamentalmente a inteligência do produtor. Ao contrário da sociedade industrial, os meios de produção são, assim, detidos pelos próprios trabalhadores.

A inovação é a chave de todo o desenvolvimento da atividade econômica e do sucesso. De um modo muito mais determinante do que os tradicionais fatores de sucesso, como o acesso às matérias-primas, economias de escala, custo da mão de obra, a imaginação humana torna-se a fonte de valor central da economia. A distância entre o produtor e o consumidor diminuirá. Os consumidores serão cada vez mais envolvidos no processo de produção.

Tapscott (1995) afirma que a nova economia será uma economia em tempo real. O comércio eletrônico, as transações econômicas e comunicações ocorrerão cada vez mais depressa. O conhecimento torna-se o recurso-chave da economia, acentuando a sua amplitude mesmo que as organizações atuem unicamente em território nacional, regional ou local. A dimensão territorial da economia terá menos importância.

Com a introdução dos estudos comportamentais, ficou evidente que as propostas clássicas não eram o melhor caminho para a manutenção da produtividade e da eficiência. A partir do conhecimento do comportamento humano, passou-se a acreditar que a produtividade e a eficiência estavam relacionadas à satisfação de certas necessidades psicológicas do indivíduo. Ou por outro lado, a Administração persistindo no seu enfoque funcionalista passou a incorporar conhecimentos do campo comportamental a fim de controlar e influenciar, de forma mais sutil, o indivíduo no desempenho de suas atividades no trabalho. (RIBEIRO, 2004, p.91)

As grandes contradições sociais vão desenvolver-se, entre uma classe de trabalhadores com capacidade de criar valor e os infoexcluídos, social e economicamente marginalizados.

DIMENSÕES E APRENDIZAGEM DE NOVAS COMPETÊNCIAS

A questão central que se coloca, quando se fala em sistemas de educação de adultos visando ao desenvolvimento de competências, é o de saber como é que a aprendizagem acontece e como deve ser promovida.

A aprendizagem ocorre por meio da reflexão acerca dos resultados no meio envolvente dos pensamentos e ações. A interação tem, assim, um papel fundamental na aprendizagem dos adultos. É por meio da interação que se constrói o sentido das coisas, interpretando os acontecimentos à luz da própria experiência (YOUNG, 1998).

Vesalainen (1999) define três fases para a aprendizagem: a **experimentação**; a **avaliação do feedback**; a **mudança/aprendizagem**, que deverá ser tática ou transformacional.

Entretanto, ao questionar-se a estrutura dos modelos mentais existentes, depara-se com um novo modo de operação.

Kim (1993), apresenta um modelo semelhante da aprendizagem com duas dimensões: a **operacional** e a **conceitual**. A operacional traduzindo a aquisição do *know-how*, a conceitual traduzindo a aquisição do *know-why*.

O modelo proposto pelo autor consiste em um ciclo com quatro etapas: **observação/vivência** da experiência concreta, a **implementação e teste** dos conceitos, a **avaliação** (*assessment*) e o **design e construção** de conceitos. As duas primeiras corresponderiam à dimensão operacional, e as duas seguintes, à dimensão conceitual da aprendizagem.

Argyris (1978) caracteriza os tipos de aprendizagem da seguinte forma: *Single loop* – quando a aprendizagem permite intervir no processo de detecção e correção de erros, enquadrados nos pressupostos em que a organização baseia-se; a aprendizagem é *double loop* quando leva em conta a utilização de um questionamento quanto aos pressupostos, valores, normas e políticas em que a organização está inserida, devendo implicar a mudança de modelos mentais.

Um terceiro tipo de aprendizagem, denominada de *deutero-learning*, estabelece que o sujeito aprende a modificar ou desenvolver o seu modo de aprender a tirar lições da experiência. O sujeito aprende a aprender.

Nyan (1994) distingue o termo *competência de autoaprendizagem* do termo *autoaprendizagem*, dando ao primeiro um sentido muito mais amplo. A concepção subjacente a este último termo é o das pessoas que aprendem isoladas, à distância, sem contacto

presencial com o formador, eventualmente por meio de um computador, ou seja, refere ao sistema de transmissão de conhecimento, e não a uma competência interna do formando¹⁶⁰ ou aprendiz.

Esses sistemas de aprendizagem autônomos são concebidos à base da aprendizagem passiva, isto é, uma aprendizagem sequenciada, estruturada e delimitada por outros, que não o aprendiz.

Competência de autoaprendizagem, pelo contrário, é a que permite ao formando gerir a sua própria aprendizagem. Uma aprendizagem ativa, não só sobre o conteúdo, mas sobre o processo de aprendizagem (idem, ibidem).

O eixo fundamental de análise dos sistemas de formação não será o do reconhecimento destes enquanto sistemas de transmissão de conhecimento à distância, mas fundamentalmente o de identificar a sua contribuição para o desenvolvimento de uma competência interna do formando – *a autoaprendizagem* – enquanto objetivo pedagógico, o eixo fundamental será o de alcançar e permanecer além da conclusão da ação, a educação de adultos, por meio dos princípios da Andragogia.

O desenvolvimento dessa competência exige o equacionamento de três dimensões:

1. Do indivíduo como membro de um grupo em aprendizagem, isto é, em que medida o sistema contempla a articulação do indivíduo com o grupo (interação com o grupo de formandos) enquanto dimensão fundamental de aprendizagem.
2. Do formando enquanto indivíduo, isto é, em que ponto levam-se em conta as características culturais próprias dos formandos.
3. De uma visão andragógica no *design*, implementação e avaliação do sistema.

Sheal (1989) refere-se a dez fatores relativos a essa abordagem, isto é, os fatores que facilitam a aprendizagem dos adultos:

1. aprendizagem informal ou casual;
2. quando necessitam de aprender algo;
3. quando as suas necessidades, estilos e ritmos são respeitados;
4. conhecimentos e experiência anterior utilizado;
5. controle sobre conteúdos e atividades de aprendizagem;
6. participação ativa, mental e física nas atividades de aprendizagem;
7. tempo para assimilação da nova informação, para a prática de novas competências e para o desenvolvimento de novas atitudes;
8. possibilidade de praticar e aplicar com sucesso o que aprenderam;

160 O conceito de formando é usado no texto no sentido amplo de aprendiz, e não apenas para indicar o estudante formal do último período de um curso regular.

9. focalização em problemas relevantes e realistas;
10. acompanhamento e medidas de avaliação do desempenho de forma a que os formandos percebam o progresso adquirido.

Para avaliar melhor o fator 10, a dimensão pode ser operacionalizada pela taxa de sucesso (aprovações), pelo impacto na carreira (mudança de funções depois de terminado o curso) e pelo aumento de competências (consonância com um determinado perfil).

É importante lembrar às empresas o cuidado com o envolvimento das pessoas em processos de mudança. É indispensável que elas sejam preparadas para a transição. Quando essa preparação falha, o ambiente interno sofrerá com isso através de um clima tenso para todos os empregados que estejam direta ou indiretamente ligados às mudanças, em todos os níveis. (RIBEIRO, 2004, p.43)

O treinamento e programas de formação profissional sustentam as mudanças e possibilitam melhores resultados com qualidade de vida. Nos treinamentos com esse objetivo, como é o caso da Andragogia, as técnicas são utilizadas no sentido de que o profissional reconheça a si próprio no processo de mudança que está sendo realizado.

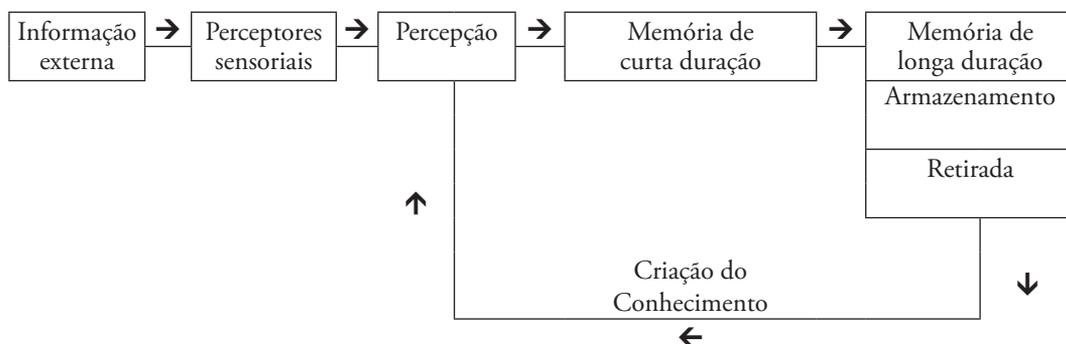
COMO O ADULTO APRENDE

Segundo Olmaso (1999), a aprendizagem do adulto, diferentemente da criança que ainda não alcançou a maturidade cognitiva, independe do ensino, uma vez que aprender é um processo interno e individual de processamento de conhecimentos correlacionados com experiências.

A fonte do conhecimento deve ser das mais variadas origens, desde um texto, cientificamente elaborado, a uma simples observação de uma cena cotidiana.

Dessa forma, contrário à tradição escolar, o professor na educação do adulto não representa a luz do saber, mas sim uma das alternativas referenciais do conhecimento. Sua atuação torna-se restrita à transmissão do conhecimento, cujo alcance, quando bem-sucedido, deve apenas sensibilizar o aprendiz para abrir-se ao seu processo de recriação desse conhecimento. Na continuidade desse processo de recriação do conhecimento é que o aprendiz completará, por experiência e em mudança de atitude, seu círculo da aprendizagem.

Figura 22 – modelo cognitivo de aprendizagem



Fonte: Tennyson (University of Minnesota – USA).

Segundo esse modelo, o indivíduo é exposto ao conhecimento, e, a partir daí, suas percepções sensoriais entram em ação na leitura da mensagem, extraindo sua essência e remetendo-a para a memória de curta duração. De acordo com o significado dessa mensagem, ela é, em seguida, enviada para a memória de longa duração para ser armazenada junto aos conhecimentos adquiridos anteriormente. Uma vez “escolhido”, esse novo conhecimento é articulado com os anteriores e recriado um novo conhecimento que realimentará o processo de desenvolvimento do indivíduo. Em caso da insignificância da mensagem, ela é “debilitada” da memória.

A Andragogia defende que o adulto é o agente de sua própria aprendizagem. O adulto precisa decidir aprender para que o processo ocorra. Como cada pessoa é diferente uma da outra, cada uma necessita descobrir qual é a sua melhor maneira de aprender. Por exemplo, há pessoas que gostam de aprender vendo, outras ouvindo, e outras mexendo. O importante é que descubram sua maneira individual e tomem a iniciativa para aprenderem aquilo de que necessitam.

Como a organização é constituída do conjunto das pessoas que nela trabalham, seu desenvolvimento e competitividade dependem da aprendizagem de cada um de seus colaboradores.

O objetivo desse sistema educacional deve derivar-se da natureza dinâmica da sociedade caracterizada por mudança, não por tradição, processo ou rigidez estática. Dentro desse sistema, Rogers (1961) considera que devemos desenvolver um clima propício ao crescimento pessoal, um clima no qual a inovação não seja atemorizadora, a capacidade criativa de todos os interessados seja alimentada e expressa, em vez de retalhada.

Em um discurso a educadores na Universidade Harvard, Rogers (1961) foi recebido com muitas críticas, a que respondeu com a seguinte afirmativa:

Minha experiência tem sido de que não posso ensinar outra pessoa a ensinar. Ainda mais, passei a achar que os resultados de ensino são sem importância ou nocivos, percebi que perdi o interesse em ser professor e percebo que estou interessado apenas em ser aprendiz.

Essa declaração é compatível com um ponto de vista. Por exemplo, tão logo se põe em foco a atividade de ensinar, surge a questão: o que será ensinado? Do ponto de vista de observação superior do professor, o que precisa o estudante saber? Ou que deve abranger o curso? Quaisquer respostas dadas a essas perguntas pressupõem que o que é ensinado é aprendido; e o que é apresentado é assimilado?

Além disso, essa previsão é geralmente seguida de outra: o que é assimilado deve ser precisamente medido por algum meio, tal como um exame. Mas todas essas premissas contrariam aquele ponto de vista sobre o homem que requer liberdade e individualidade. E todas elas tornam-se inúteis em face do ponto de vista citado, que preconiza que os esforços inerentes ao processo devem tender para a manutenção e a aceitação.

A implicação é, naturalmente, que em nosso atual sistema falta confiança no ser humano; ele, o sistema, nega tanto a liberdade quanto a dignidade do homem.

Para Olmaso (1999), o objetivo da ciência da Andragogia é buscar a facilitação da aprendizagem. Esse ponto de vista ratifica que o homem educado é o homem que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar, aquele que percebe que nenhum conhecimento é seguro e definitivo, e que só o processo de buscar o conhecimento fornece alguma base para a segurança. Apenas de um contexto interpessoal no qual a aprendizagem seja facilitada surgirão os aprendizes, cientistas e intelectuais criativos, indivíduos da espécie capazes de viver em um equilíbrio, mas sempre mutável, entre o que é atualmente conhecido e o que ainda é desconhecido, móveis e mutáveis com relação aos problemas e fatos futuros.

Vale ressaltar que facilitação de aprendizagem não é o equivalente a ensino, como é comumente definido. Não depende, necessariamente, por exemplo, de aptidões particulares do líder, de seu conhecimento erudito, de seu planejamento curricular, nem de uso de recursos audiovisuais. Não depende de aprendizagem programada, aulas, relatórios orais ou mesmo livros, lápis e papel. Qualquer um desses itens pode ser utilizado como recurso.

Conclui-se que um facilitador de aprendizagem é principalmente apenas um recurso em relação ao aprendiz. Mas, como um recurso vivo, o facilitador só deve funcionar em uma relação interpessoal com o aprendiz. É essa relação que deve, portanto, ser de primordial importância.

De acordo ainda com Olmaso (ibidem), há certas qualidades relacionadas a atitudes que existem na relação interpessoal entre facilitador e aprendiz. A primeira dessas

atitudes essenciais é a realidade ou genuinidade. Para ser um facilitador, é necessário despojar-se do tradicional *papel, máscara ou fachada* de ser O *professor* e tornar-se uma pessoa no mesmo plano dos aprendizes. Isso significa dizer que deve expor os sentimentos, sejam quais forem. Se está entediado ou zangado, entusiasmado, deve se expor livremente, sem precisar esconder de seus alunos.

Uma segunda atitude que deve permear a relação entre o facilitador e o aprendiz é a que nasce de duradoura confiança e aceitação, e até mesmo uma aceitação da outra pessoa como indivíduo valioso. Isso envolve preocupação, mas não de natureza possessiva ou controladora. É aceitação do outro como uma pessoa separada, como sendo digna por seu próprio direito e merecedora da plena oportunidade de buscar, experimentar e descobrir aquilo que é engrandecedor do eu.

E, finalmente, em qualquer relação em que deva ocorrer aprendizagem, a comunicação efetiva é essencial. Um facilitador de aprendizagem deve ser consciente da maneira como o processo de educação e aprendizagem parece ser para o estudante. Aprendizes, para serem bem-sucedidos em suas tarefas escolhidas, precisam de efetiva comunicação. Precisam ser compreendidos, e não julgados ou ensinados. Facilitação exige compreensão e aceitação.

Para o engajamento na função de facilitação, precisamos considerar que o processo de aprendizagem adulta inicia-se com a sensibilização do indivíduo, para que sua motivação seja despertada e, com isso, seu engajamento seja declarado. A negociação nessa fase tem papel fundamental, pois a partir daí ficam estabelecidos o comprometimento com os eventos de aprendizagem e o caminho do diálogo entre aprendiz e facilitador. Em seguida o aprendiz é desafiado a buscar o conhecimento nas inúmeras fontes disponíveis do saber. Uma vez satisfeito com o nível de conhecimento teórico adquirido, o aprendiz coloca essa bagagem de informação como alvo de análise crítica com um parceiro que se dispenha a fornecer-lhe *feedback*.

Em caso de dúvida ou insatisfação, o aprendiz retorna à pesquisa para suprir sua necessidade de aprofundamento do conhecer. Uma vez satisfeita sua demanda do conhecimento, o aprendiz avança para a fase seguinte, que é a da experimentação. Nesse momento ele avalia, de forma prática, o teor de validade do seu conhecimento, que ele próprio recriou por meio do seu arquivo de memória de longa duração. Após essa última fase de experimentação, o aprendiz tira suas conclusões finais e se posiciona apto para defender o objeto de sua nova aprendizagem, e está apto a compartilhar sua experiência de autodesenvolvimento.

O facilitador de aprendizagem estará acompanhando o aprendiz nas diversas fases mencionadas antes, acenando de forma aberta e flexível, com indagações que fomentem sua vontade progressiva de maior aprofundamento quanto ao objeto da aprendizagem.

O facilitador é a pessoa mais indicada a colocar questionamentos quanto às suas “próprias verdades”, de modo a estar aberto às verdades descobertas pelo aprendiz.

DIFERENÇAS ENTRE PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA

As crianças são seres indefesos, dependentes. Precisam ser alimentados, protegidos, vestidos, banhados, auxiliados nos primeiros passos. Durante anos acostumam-se a essa dependência, considerando-a como um componente normal do ambiente que as rodeia. Na idade escolar, continuam aceitando essa dependência, a autoridade do professor e a orientação deles como inquestionáveis.

A adolescência vai mudando este *status quo*. Tudo começa a ser questionado, acentuam-se as rebeldias e, na escola, a infalibilidade e autoridade do professor não são mais tão absolutas assim. Alunos querem saber por que devem aprender geografia, história ou ciências.

A idade adulta traz uma certa independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento faz-lhe falta. Escolhe um parceiro ou parceira, escolhe uma profissão e analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil.

Esta evolução, embora tão relevante quando descrita nestes termos, é ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino. As escolas, as universidades tentam ainda ensinar a adultos com as mesmas técnicas didáticas usadas nos colégios primários ou secundários. A mesma pedagogia é usada em crianças e adultos, embora a própria origem da palavra se refira à educação e ensino das crianças (do grego *paidós* = criança).. (Cavalcanti, 1999)

Cavalcanti (1999) relata que Linderman, em 1926, pesquisando as melhores formas de educar adultos para a “*American Association for Adult Education*”, percebeu algumas impropriedades nos métodos utilizados, e escreveu:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários. O aluno é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido. Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem.

Mais adiante oferece soluções quando afirma que “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz”. Desta forma, lança as bases para o aprendizado centrado no estudante, e do aprendizado tipo *aprender fazendo*.

A partir de 1970, Malcolm Knowles trouxe à tona as ideias plantadas por Linderman. Publicou várias obras, entre elas *The Adult Learner – A Neglected Species* (1973), introduzindo e definindo o termo Andragogia – A Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender. Daí em diante, muitos educadores passaram a se dedicar ao tema, surgindo ampla literatura sobre o assunto.

Kelvin Miller afirma que estudantes adultos retêm apenas 10% do que ouve, após 72 horas. Entretanto, são capazes de lembrar de 85% do que *ouvem, veem e fazem*, após o mesmo prazo. Ele observou, ainda, que as informações mais lembradas são aquelas recebidas nos primeiros quinze minutos de uma aula ou palestra.

Para melhorar esses números, faz-se necessário conhecer as peculiaridades da aprendizagem no adulto e adaptar ou criar métodos didáticos para serem usados nessa população específica.

Segundo Knowles apud Cavalcanti (1999), à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações:

1. passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados;
2. acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro;
3. seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utilizam no seu papel social, na sua profissão;
4. passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante;
5. preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto;
6. passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo.

Partindo desses princípios assumidos por Knowles, inúmeras pesquisas foram realizadas sobre o assunto. Cavalcanti (1999) relata que em 1980 Brundage e MacKeracher estudaram exaustivamente a aprendizagem em adultos e identificaram 36 princípios de aprendizagem, bem como as estratégias para planejar e facilitar o ensino. Wilson e Burket (1989) revisaram vários trabalhos sobre teorias de ensino e identificaram inúmeros conceitos que dão suporte aos princípios da Andragogia. Também Robinson (1992), em pesquisa por ele realizada entre estudantes secundários, comprovou vários dos princípios da Andragogia, principalmente o uso das experiências de vida e a motivação intrínseca em muitos estudantes.

Comparando o aprendizado de crianças (pedagogia) e de adultos (andragogia), se destacam as diferenças apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1 – Quadro comparativo das características da aprendizagem na Pedagogia e na Andragogia

Características da aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar, e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado, e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, por meio da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Fonte: Cavalcanti. Andragogia: a aprendizagem dos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, ano 4, julho de 1999

Olmaso (1999) e Sanchez (2001) extrapolaram esses princípios para a administração de recursos humanos. A capacidade de autogestão do próprio aprendizado, de autoavaliação, de motivação intrínseca, deve ser usada como base para um programa onde empregados assumam o comando de seu próprio desenvolvimento profissional, com enormes vantagens para as empresas. Uma gestão baseada em modelos andragógicos poderá substituir o controle burocrático e hierárquico, aumentando o comprometimento, a autoestima, a responsabilidade e a capacidade de grupos de funcionários resolverem seus problemas no trabalho.

Os atuais métodos administrativos de controle da qualidade já preveem e utilizam estas características dos adultos. No Controle da Qualidade Total, os funcionários são estimulados a reuniões periódicas, onde são discutidos os problemas nos setores e processos sob sua responsabilidade, buscando-se suas causas, pesquisando-se as possíveis soluções, que serão implementadas e reavaliadas posteriormente. Assim, fica implícita a atividade de aprendizagem, onde pessoas vão trocar ideias, buscar em suas experiências

e outras fontes para a construção de um novo conhecimento e a solução de problemas. O setor empresarial, sem dúvida mais ágil que o de ensino, conseguiu difundir muito mais rapidamente vários dos conceitos da Andragogia, mesmo sem esse rótulo estabelecido pelo segmento pedagógico.

INVENTO SITUACIONAL

Para Olmaso (1999), a Andragogia necessita de uma contínua leitura da realidade que permita uma orientação adequada para as ações a serem estabelecidas. Como estratégia, utiliza-se uma dinâmica de construção e reconstrução ativa caracterizada principalmente pela sensibilidade para reconhecer e atuar em função do movimento continuado de produção da diversidade em um dado cenário considerado o espaço-temporalmente. Esse reconhecimento é a base e a pauta para uma estruturação que busca alterar, inverter, de forma radical, os agentes da produção de um determinado tipo de desenvolvimento considerado indesejável, mesmo reconhecendo os limites e possibilidades de atuação, tomando como base principal, o cenário da educação.

O conceito de invento situacional se faz necessário como instrumento que nomeia e elucida um determinado conjunto de ações. Representa uma intervenção consciente e específica sobre uma situação reconhecida como indesejável em um tempo-espaço designado e de acordo com as intenções dos atores sociais que sustentam as ações de um sistema educacional. Significa, portanto, uma representação transitiva, localizada, que configura um conjunto de intervenções sobre os problemas.

Compreendida como processo, a Andragogia tem em consideração a constante imposição para estabelecer-se e só assim atuar e continuar atuando por dentro de um encaideamento econômico, social e político que reafirma, como norma para a sociedade, a produção da diversidade.

O invento situacional implica a utilização de uma teoria de base apenas como uma referência para a elaboração de metodologias de sistematização não totalmente estruturadas, onde os conceitos têm utilidade como imagens mentais que mediam e são mediadas pelas ações que os atores implementam durante processos de transição que resultam na construção de sistemas, enquanto experiências refletidas, sem que seja dada, em algum momento, uma forma acabada ao saber fazer.

Ao se realizar em bases concretas das situações, o sistema se aperfeiçoa, e, ao atuar, produz como consequências fatos que o confirmam, impõem reformulações ou produzem a sua negação. Nesse caso, os conceitos passam a significar descrições sistemáticas e orientadoras sobre experiências refletidas sem que seja dado, nem aos conceitos, nem às ações práticas, o estatuto final que institui certa forma de fazer a Andragogia.

Essa dinâmica de utilização dos instrumentos conceituais impõe à Andragogia uma estratégia de invenção continuada, que assim incorpora como vantagem o fato de beneficiar-se tanto dos sucessos como dos insucessos, uma vez que ambas as condições impõem mudanças, abrindo perspectivas para novas configurações conceituais e operacionais. O sucesso reafirma a teoria de base, mas, ao mesmo tempo, induz a mudanças pela capacidade de tornar inúteis as formulações que as originaram.

Os insucessos negam as formulações iniciais e, por essa razão, também impõem a necessidade de mudanças. A cada utilização da teoria de base é criada uma possibilidade para a sua desconstrução e a sua reconstituição, gerando formas particulares de fazer a Andragogia e possibilitando que esta assuma inúmeras configurações, colocando-se como instrumento de mudança de acordo com os diversos cenários continuamente produzidos pelos inúmeros atores sociais.

Caso não seja considerado como sendo um conjunto normatizador de técnicas ou estratégias, o conceito de invento situacional possibilita que a tecnologia e as estratégias utilizadas sejam consideradas como mero incidente em um determinado momento histórico e em certa organização espacial, obedecendo a um roteiro que é mediado pelo entrecruzamento dos quadros de exigências e de viabilidades, representados pelas disponibilidades colocadas pela modernização dos conhecimentos técnicos e pelas intenções reais de ação.

A Andragogia busca a viabilidade da utilização da melhor escolha tecnológica, o melhor efeito, mas seria um engano compreendê-la tomando como referência qualquer conjunto definido, rígido de tecnologias ou estratégias.

Ao contrário, a Andragogia coloca-se apenas como um roteiro, uma indicação metodológica, uma referência, para invento de sistemas educacionais que apresentem como principal característica a capacidade para aprender a partir da sugestão oferecida pelos dados produzidos em cada situação. Exatamente por essa condição de roteiro sistemático para a construção de Sistemas Educacionais que aprendem, são produzidas explicações e constituídas condições de funcionalidade que só são eficientes nos casos situados no tempo, sendo, portanto, corrigíveis, respondendo de forma diferente por meio de instrumentos também situados no tempo, relacionados a fatos configurados em cada situação, cada momento.

A Andragogia é uma proposta contrária à noção de modelo compreendido como uma soma de conceitos estruturalmente fechados, absolutos e sem evolução com a pretensão de nos levar a uma verdade evidente inquestionável como tem sido utilizado tradicionalmente na educação.

Percebe-se, finalmente, que o conceito de invento situacional não deve ser entendido como a demarcação para a Andragogia, tendo aplicabilidade apenas sob limites reduzidos a local ou região exata, representando apenas uma conveniência estratégica local e temporária.

METODOLOGIA ANDRAGÓGICA

Considera-se a Andragogia como um instrumento de revolução tecnológica para a obtenção da excelência organizacional, uma vez que trata do desenvolvimento da pessoa adulta.

O gerenciamento das rotinas diárias das organizações deve ser embasado nos princípios andragógicos para se obter o comprometimento de todos no esforço de transformação de sua otimização. Sem mudanças das relações entre líder e liderado, não é possível a mudança organizacional para uma atuação competitiva.

A Andragogia é definida por Malcolm Knowles como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”. Como conceito unificado de educação de adultos (em oposição à pedagogia), é relativamente recente, procurando centrar os seus esforços em três áreas: na maneira de organizar e realizar programas de educação de adultos; em formar os professores de educação de adultos; em orientar os adultos a aprender.

O modelo andragógico levanta cinco hipóteses acerca da relação dos adultos com a aprendizagem, que constituem também conceitos importantes na forma como os sujeitos orientam a sua vida e como orientam a sua carreira: o *conceito de aprendiz*, o *papel da experiência do formando*, *disponibilidade para aprender*, *orientação para a aprendizagem* e *motivação para aprender*.

CONCEITO DE APRENDIZ

O adulto tem uma personalidade autodirigida e sente necessidade psicológica de ser tratado pelos outros como alguém que é capaz de ser responsável por si próprio.

Entretanto, o que verificamos na maioria das situações de educação e formação de adultos é que os formandos/aprendizes que dirigem a sua própria vida nas mais diversas situações – como trabalhadores, cônjuges, pais, cidadãos – a partir do instante em que entram na situação chamada “educação”, “formação” ou como quer que se lhe queira chamar, regressam ao condicionamento escolar, assumem um papel de dependência e pedem para ser ensinados – conflito interno entre as duas situações (em formação e fora dela), cuja questão absorve as energias que deveriam ser dedicadas à aprendizagem.

A EXPERIÊNCIA DO FORMANDO

A experiência dos adultos é qualitativa e quantitativamente muito diferente da dos jovens. Os adultos devem ser considerados como fontes de recursos, isto é, utilizando a experiência dos adultos aprendizes como matéria das próprias aprendizagens – discussão do grupo, exercícios de simulação, trabalho de campo, resolução de problemas.

Se, numa situação educativa, a experiência do adulto é ignorada, não valorizada, não utilizada, não é apenas a experiência que está a ser rejeitada, mas também a própria pessoa.

DISPONIBILIDADE PARA APRENDER

Os adultos disponibilizam-se para aprender quando experimentam a necessidade de saber ou de fazer alguma coisa com vista a atuar com mais eficácia em algum aspecto de suas vidas (tarefas de desenvolvimento, transições, perda de emprego, nascimento de um filho). Todavia, a disponibilidade para aprender deve ser provocada (não é necessário que ela apareça naturalmente), induzida e estimulada (expondo os aprendizes a modelos mais efetivos, envolvendo-os no planejamento profissional e vocacional).

ORIENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Os adultos motivam-se para aprender depois de terem vivenciado experiências numa situação da sua vida e, por isso, iniciam uma atividade educativa com uma orientação para a aprendizagem centrada na sua própria vida. Portanto, na sua maioria, os adultos não aprendem por aprender, mas sim por serem capazes de realizar uma tarefa, resolver um problema ou viver de um modo mais satisfatório. É importante esclarecer ao aprendiz o resultado das aprendizagens em termos de relevância para os problemas e tarefas da existência (necessidade de saber o que vai ser aprendido).

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Apesar de os adultos serem sensíveis a motivações de ordem externa (melhor salário, promoção, diploma) são, sobretudo, os fatores internos que são decisivos (autoestima, reconhecimento de outrem, melhor qualidade de vida, maior autoconfiança).

Todas as práticas educativas subsidiárias da utilização do modelo andragógico são importantes, pois promovem uma representação adequada das competências próprias e a promoção da autoestima, tentando conseguir que sujeitos com baixa escolaridade formal acreditem que dispõem de múltiplas capacidades e talentos.

A Andragogia ajuda também a compreensão da importância que tem para os adultos a noção do tempo e idade, em termos de investimento na formação.

A evolução e o desenvolvimento do homem na idade adulta podem ser observados sob o ângulo da percepção do tempo. De fato, um indivíduo não vê a aprendizagem da mesma maneira aos 20 anos (em que considera que tem toda a vida à sua frente), aos 40 anos (quando considera que já realizou metade do caminho) e aos 70 anos (quando

vê os seus próprios filhos envelhecerem). De acordo com a sua esperança de vida, ou ainda segundo a consciência da sua esperança de vida, o adulto identifica e valoriza as oportunidades de formação.

A partir dos 30 anos, o jovem adulto começa a tomar consciência de que o tempo que dispõe não é ilimitado e que o conjunto de opções que lhe é oferecido (em termos de família, emprego) retrai-se à medida que o tempo passa.

PREMISSAS DA METODOLOGIA ANDRAGÓGICA

Segundo Olmaso (1999), o relacionamento educacional com adultos requer uma metodologia que, contínua e sistematicamente, desafie o seu comportamento proativo. Na verdade, o que se quer é cercar todas as possibilidades para que o adulto sinta-se inteiramente responsável pelo seu desenvolvimento e jamais projete para o outro essa responsabilidade. A consciência do adulto em ser o agente de sua aprendizagem deve ser ressaltada constantemente para não se acomodar na reação. As premissas da metodologia descritas por Olmaso (ibidem) são: Liberdade e Responsabilidade e Comportamento Proativo.

LIBERDADE E RESPONSABILIDADE

A prática da Andragogia está sustentada em dois pilares: **liberdade e responsabilidade**. A liberdade de escolha é o ponto inicial para o adulto decidir sobre sua participação num evento de aprendizagem ou mesmo de uma atividade profissional. O líder jamais determina, de forma autocrática e unilateral, a participação de um subordinado em uma atividade organizacional, principalmente tratando-se de pessoas de consciência predominantemente crítica. O adulto, consciente de sua maioridade, deve decidir por si próprio o que é conveniente ou não para o seu envolvimento, daí a necessidade de negociação para o seu comprometimento.

Em consequência da liberdade de escolha, o adulto deve ser informado, quando necessário, sobre as responsabilidades de sua decisão, sejam direitos ou de deveres. É importante frisar que esse alerta não é no sentido de pressão ou alguma ameaça para se conseguir sua adesão, mas educativa, uma vez que as decisões devem redundar em riscos, acertos ou erros. O adulto jamais deve ser punido por alguém por ter tomado uma decisão equivocada. O próprio erro consiste em si uma punição. Quando isso acontecer, a melhor estratégia é analisar o erro cometido, fazendo dele uma oportunidade de aprendizagem para se evitar sua reincidência.

A liberdade sem responsabilidade tem tendência a ser transformada em anarquia. Ou seja, o indivíduo, segundo suas conveniências, escolhe uma alternativa sem medir

suas possíveis consequências, principalmente no que diz respeito aos direitos dos outros. Da mesma forma, a responsabilidade sem liberdade de ação é como uma camisa de força, na qual o indivíduo é cobrado por resultados, mas suas ações são todas controladas e limitadas. Daí a seriedade e a interdependência dos dois fatores.

Com essa visão, o adulto torna-se consciente de que sua liberdade de ação na organização é para produzir resultados.

COMPORTAMENTO PRÓ-ATIVO

As relações andragógicas propõem-se a estabelecer a necessidade da autodiretividade do adulto. Essa ênfase deve imprimir no comportamento do adulto a esperada proatividade. Com isso, seus questionamentos devem ser respondidos com outros questionamentos, de modo a levá-lo a se desvencilhar da sua dependência infantil na qual foi condicionado.

A opção efetiva pelo comportamento proativo do adulto depende da utilização de sua consciência crítica, que o leva, com independência, às suas experiências de aprender a aprender.

Considerando as experiências anteriores do adulto com os relacionamentos infantilizadores, aos quais foi exposto ao longo de sua vida, é natural que ele tenha alguma dificuldade para declarar sua independência e abandonar sua consciência ingênua. Por isso, ele deve ser lembrado sobre seu papel de agente de aprendizagem para que busque seus motivos de ação (motivação) ao seu permanente autodesenvolvimento.

Tabela 2 – Quadro comparativo entre os dois tipos comuns de profissionais, contrastando com algumas de suas características principais no ambiente de trabalho

Proativo	Reativo
Inclui-se como solução do problema	Inclui-se como parte do problema
Apresenta sempre um plano	Apresenta sempre uma desculpa
Mostra-se disposto a ajudar os outros	Limita-se a fazer apenas o seu trabalho
Busca respostas para as dificuldades	Busca dificuldades para as respostas
Vê sempre luz no meio da escuridão	Vê sempre escuridão no meio da luz
Afirma: é muito difícil, mas é possível	Afirma: pode ser possível, mas é muito difícil
Vê valor tanto no velho quanto no novo	Vê valor ou no velho ou no novo
Diz: vai dar certo, vamos experimentar	Diz: pode dar errado, vamos esperar
Declara: não tenho, mas vou tentar...	Declara: se eu tivesse, eu tentaria...
Afirma: o mundo é assim, mas pode mudar...	Afirma: o mundo sempre foi assim...

Fonte: Olmaso. *Visão andragógica*: valorizando o desenvolvimento dos seres humanos nas negociações. 1999.

FACILITAÇÃO E LIDERANÇA

Considerando que o homem é um ser social e, como tal, agrupa-se em organizações para a obtenção de melhores resultados, depara-se assim com o contexto social. Nesse contexto, o adulto abre mão de seu individualismo, tão exacerbado quando criança, e se ajusta à convivência coletiva, cujos desafios tornam-se mais atraentes para sua autorrealização.

O adulto tem necessidade do convívio social para o seu autodesenvolvimento. Não no sentido de ser ensinado por outrem, mas de compartilhar suas experiências de aprendizagem.

O comportamento produtivo social, por sua vez, exige força canalizadora da sinergia de grupo em função de um objetivo comum.

Para atender a essa demanda canalizadora, seja de natureza de produção do conhecimento, ou de bens de consumo e capital, o facilitador, que não deixa de ser um líder, no conceito de “desafiador para as mudanças”, é uma figura de valor. A função principal do líder é a de estimular os liderados, em um ambiente de liberdade, quanto ao cumprimento de suas responsabilidades e de atingirem o objetivo estabelecido para a equipe.

O PROCESSO METODOLÓGICO

O fluxograma da figura 23 descreve o processo andragógico que deve ser utilizado para garantir a proatividade e autodesenvolvimento do aprendiz adulto. O modelo é uma referência metodológica flexível a ser validada pelo modelo cognitivo de aprendizagem do adulto.

UM CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Os sistemas que buscam a melhoria do desempenho do ensino no Brasil devem ser organizados para difundir o saber universitário, oferecendo oportunidades, além das convencionais, para que se superem os currículos convencionais realizando pesquisas e experimentos que gerem novos conceitos de educação.

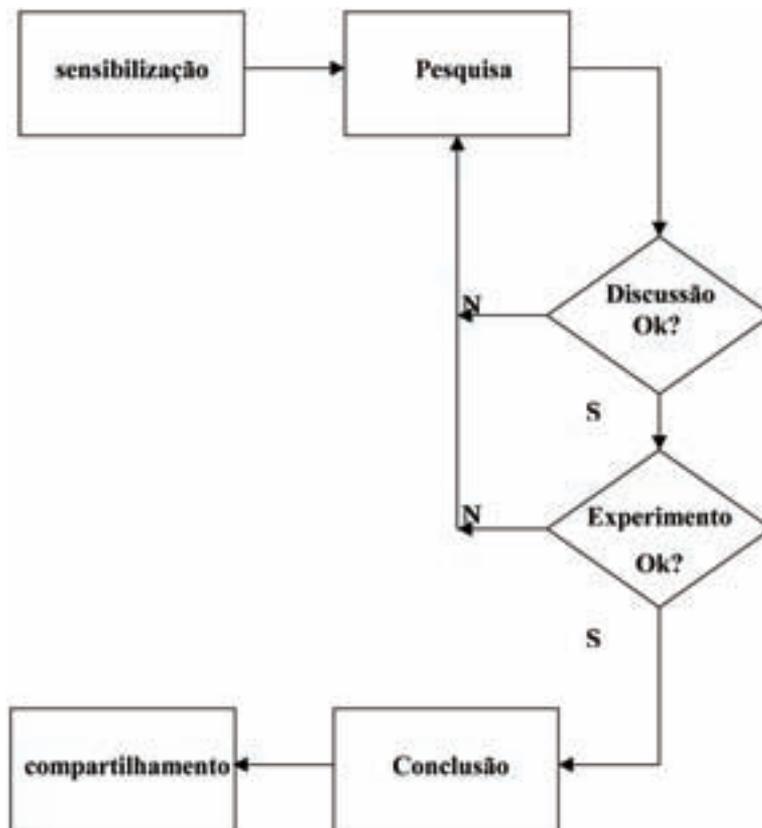
CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM ANDRAGÓGICA

Os métodos andragógicos têm sido utilizados em empresas de todo o mundo. Os conceitos estão sendo expandidos, como já mencionado, para a gestão de pessoas, planejamento estratégico, marketing, comunicação, processos de qualidade. Desde simples reuniões até complexos projetos de planejamento estratégico, estão seguindo métodos baseados em conceitos andragógicos.

As empresas perceberam as vantagens e rapidamente implantaram programas de formação para transformarem seus funcionários em parceiros permanentes dentro da organização.

A teoria andragógica da aprendizagem de adultos não deixa de lado as características intrínsecas dos educandos, tais como o capital intelectual, ambiente organizacional e a educação do processo de cultura organizacional da empresa.

Figura 1 – Adulto: o fluxograma descreve o processo andragógico que deve ser utilizado para garantir a proatividade e autodesenvolvimento do aprendiz



APLICAÇÃO DA TEORIA DA ANDRAGOGIA NA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Transferir-se do ensino clássico para os novos enfoques andragógicos é, no mínimo, trabalhoso. O facilitador envolvido nessa migração precisa ser bem preparado, inclusive por meio de programas andragógicos. O professor precisa transformar-se

em tutor eficiente de atividades de grupos, devendo demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado, deve transmitir o entusiasmo pelo aprendizado, a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos; deve transmitir força, segurança, a sensação de que aquela atividade está mudando a vida de todos, e não simplesmente preenchendo espaços em seus cérebros.

As características de aprendizagem apresentadas pelos adultos devem ser exploradas por meio de abordagens e métodos apropriados, produzindo uma maior eficiência das atividades educativas.

Canário (1999) relata que os adultos têm experiências de vida mais numerosas e mais diversificadas que as crianças. Isso significa que, quando formam grupos, estes são mais heterogêneos em conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos. Por outro lado, uma rica fonte de consulta estará presente no somatório das experiências dos participantes. Essa fonte poderá ser explorada por meio de métodos que exijam o uso das experiências dos participantes, como discussões em grupo, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e discussões de casos.

Essas atividades permitem o compartilhamento dos conhecimentos já existentes para alguns, além de reforçar a autoestima do grupo. Uma certa tendência à acomodação, com fechamento da aceitação do grupo para novas ideias, deverá ser quebrada pelo facilitador, propondo discussões e problemas que produzam conflitos intelectuais, a serem debatidos com base factual.

Os adultos vivem o dia a dia, portanto, estão sempre propensos a aprender algo que contribua para suas atividades profissionais ou para resolver problemas reais. O mesmo é verdade quando novas habilidades, valores e atitudes estiverem conectados com situações da vida real.

Os adultos sentem-se motivados a aprender quando entendem as vantagens e benefícios de um aprendizado, bem como as consequências negativas de seu desconhecimento. Métodos que permitam ao aluno perceber suas próprias deficiências, ou a diferença entre o status atual de seu conhecimento e o ponto ideal de conhecimento ou habilidade que serão exigidos, sem dúvida serão úteis para produzir essa motivação. Os adultos sentem a necessidade de serem vistos como independentes e ressentem-se quando obrigados a ceder ao desejo ou às ordens de outrem.

Por outro lado, devido a toda uma cultura de ensino em que o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, muitos ainda precisam de um professor para lhes dizer o que fazer. Alguns adultos preferem participar do planejamento e execução das atividades educacionais.

O professor precisa valer-se dessas tendências para conseguir mais participação e envolvimento dos estudantes. Isso pode ser conseguido por meio de uma avaliação das

necessidades do grupo, cujos resultados serão enfaticamente utilizados no planejamento das atividades. A independência, a responsabilidade será estimulada pelo uso das simulações, apresentações de casos, aprendizagem baseada em problemas, bem como nos processos de avaliação de grupo e autoavaliação.

Os estímulos externos são classicamente utilizados para motivar o aprendizado, como notas nos exames, premiações, perspectivas de promoções ou melhores empregos. Entretanto, as motivações mais fortes nos adultos são internas, relacionadas com a satisfação pelo trabalho realizado, melhoria da qualidade de vida, elevação da autoestima. Um programa educacional, portanto, terá maiores chances de bons resultados se estiver voltado para essas motivações pessoais e atender aos anseios dos estudantes.

Cavalcanti (1999), relata que algumas limitações são impostas a alguns grupos de adultos, o que impede que venham a aprender ou aderir a programas de aprendizagem. O tempo disponível, o acesso a bibliotecas, a serviços, a laboratórios, a internet são alguns desses fatores limitantes. A disponibilização desses fatores aos estudantes contribui de modo significativo para o resultado final de todo o processo.

Adultos não gostam de ficar embaraçados diante de outras pessoas. Assim, adotarão uma representação reservada nas atividades de grupo até se sentirem seguros de que não serão ridicularizados.

O ensino andragógico deve começar pela arrumação da sala de aula, com cadeiras arrumadas de modo a facilitar discussões em pequenos grupos. É preciso evitar colocar as cadeiras dispostas em fileiras.

Antes de cada aula, o facilitador deve escrever uma pergunta provocativa no quadro, de modo a despertar o interesse pelo assunto antes mesmo do início da atividade.

O facilitador preparado para interagir ao ensino de adultos raramente responde a alguma pergunta; deixará o grupo discutir até chegar à resposta. O facilitador jamais deve dizer que a resposta de um adulto está errada. Cada resposta sempre tem alguma ponta de verdade, que deve ser trabalhada.

Os adultos concentram-se numa explanação teórica durante sete minutos. Depois disso, a atenção dispersa-se. Esse período deve ser usado pelo facilitador para estabelecer os objetivos, a relevância do assunto a ser discutido, enfatizar o valor desse conhecimento, esclarecendo o quanto se sente motivado a discuti-lo. Vencidos os sete minutos, é tempo de iniciar uma discussão ou outra atividade, de modo a diversificar o método e conseguir de volta a atenção. Essas alternâncias devem tomar até 30% do tempo de uma aula teórica, porém permitem quadruplicar o volume de informações assimiladas pelos estudantes.

É preciso estimular o autodidatismo, a capacidade de autoavaliação e autocrítica, as habilidades profissionais, a capacidade de trabalhar em equipes. É importante enfatizar

a responsabilidade pessoal pelo próprio aprendizado, a necessidade, capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida, e estimular a responsabilidade social, formando profissionais competentes, com autoestima, seguros de suas habilidades profissionais e comprometidos com a sociedade à qual deverão servir.

Os módulos que compõem os processos de aprendizagem com relação aos conteúdos técnicos são antecedidos por um teste de avaliação do conhecimento, chamado também de “Avaliação de Entrada”. Esse teste é composto por quinze questões de múltipla escolha, representando a essência do conteúdo que deverá ser aprendido, durante o treinamento ou processo educativo.

A escala de pontuação e conceitos é a seguinte:

15 acertos = 100% – Excelente

Entre 14 e 12 acertos = 80% – Muito Bom

Entre 11 e 8 acertos = 70/53% – Regular

Igual ou abaixo de 7 acertos = 47% – Insuficiente

Caso o participante atinja o índice de acertos igual ou superior a 80%, o facilitador negocia com ele, novamente, sobre a conveniência de sua permanência no treinamento, uma vez que ele provou conhecer o assunto. Sua decisão em permanecer poderá ser justificada pelo seu desejo de vivenciar com os colegas a parte prática do assunto.

Ao final do treinamento, os participantes refazem o teste de conhecimento, agora denominado de “Teste de Saída”, quando eles comparam seu aproveitamento teórico.

Para o treinamento ser considerado com sucesso, espera-se que 80% dos participantes atinjam no mínimo 80% de acertos. Aqueles participantes que não atingirem 80% são redirecionados quanto aos assuntos que não compreenderam com profundidade. Esse redirecionamento é feito de forma individualizada pelo facilitador, orientando o treinando, após localizar a sua dificuldade, o que ele precisa pesquisar ou mesmo exercitar mais.

Usualmente, os treinandos aprendem, por conta própria e de forma sinérgica, a dar significância aos conteúdos elaborados pelos especialistas, de acordo com suas experiências e conhecimentos acumulados. Dessa forma, o conhecimento é recriado e ampliado no contexto específico do grupo, sob a liderança do facilitador.

A Andragogia fomenta a liberdade, a possibilidade de aprender a aprender, a responsabilidade solitária de que cada opção adulta determina a arquitetura do seu próprio conhecimento.

Andragogia não é um discurso simplesmente teórico ou uma extensão da Pedagogia, uma vez que elas se contrapõem, principalmente no que diz respeito à prática do

relacionamento educacional, enquanto a Pedagogia abriga o papel do professor ou instrutor como fonte insubstituível de orientação para o saber, por considerar o aprendiz dependente e, portanto, objeto do ensino.

Para a Andragogia, o professor é uma fonte a mais de conhecimento, como a enciclopédia, o livro, a TV, a internet. O professor precisa ocupar um papel de maior relevância no processo de aprendizagem do adulto, abandonando o pedestal do saber, e se colocar no nível do aprendiz, disposto a facilitar o processo de aprendizagem, num esforço de mútua investigação com o aprendiz.

A liberdade sem responsabilidade não contribui para o adulto libertar-se de sua menoridade, e vice-versa. Nesse ponto, faz-se necessária a figura do líder para desafiar o liderado a superar-se e mudar, persistentemente, seu comportamento reativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBAGLI, S.; LASTRES, H. *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

CARVALHO, R. D. de. *A sociedade em negociação: inovações tecnológicas, trabalho e emprego*. Rio de Janeiro. Mauad, 2001.

CAVALCANTI, M. *Gestão de empresas na sociedade do conhecimento: um roteiro para a ação*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CHRISTENSEN, C. *O dilema da inovação: quando novas tecnologias levam empresas ao fracasso*. São Paulo: Makron Books, 2001.

CORRÊA, C. *A sexta disciplina – cenários alternativos na empresa que aprende*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado) – COPPE UFRJ.

D'AZEVEDO, M. C. *Cibernética e vida*. Petrópolis: Vozes, 1972, 146 p.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____; _____. *Conhecimento empresarial. Métodos e aplicações práticas*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

- _____. *A economia da atenção*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- _____. *O capital humano: o que é e por que as pessoas investem nele*. São Paulo: Nobel, 2001.
- _____. *Missão crítica. Obtendo vantagem competitiva com os sistemas de gestão empresarial*. Porto Alegre: Bookman, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto “ideologia”. In: _____. *Os Pensadores*. v.XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- _____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HOWARD, R. *Aprendizado organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- KERLINGER, F. *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: EPV; EDUSP, 1980.
- MARIOTTI, H. *Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro*. São Paulo: Atlas, 1999.
- MITROFF, I. *Tempos difíceis, soluções inovadoras: a arte de fazer as perguntas certas e resolver os problemas certos*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- MONTGOMERY, D. C. *Applied Statistics and Probability for Engineers*. 2.ed. New York: [s. n.], 1995.
- MUNIZ, R. M. Acerca da qualidade nos cursos de administração. In: *Ensaio do CMA nº2: da problemática do ensino de administração*. Belo Horizonte: UFMG; FaCE; DCA-CMA, nov. 1986.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OECH, R. V. *Um "TOC" na cuca*. Tradução de Virgílio Freire. São Paulo: Cultura, 1988.

OPPENHEIM, A. N. *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. [S. l.]: Heinemann Ed. Books, 1992.

PORTAL CRIE. Coppe.Ufrj.Br – *Centro De Referência Em Inteligência Empresarial*

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. *Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

QUARTERLY, v.25 n.1, p.107-36, mar. 2001.

REZENDE, E. *O livro das competências*. [S. l.]: Qualitymark, 2000.

RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, M. V. *Gestão do conhecimento: reinventando a empresa para uma sociedade baseada em valores intangíveis*. Rio de Janeiro: IBPI Press, 2001.

RUBEN, G. R. Empresários e globalização. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n.28, jun. 1995.

SANTIAGO JR, J. R. S. *Gestão do conhecimento – a chave para o sucesso empresarial*. [S. l.]: Novatec, 2004.

SCHELER, M. *A reviravolta dos valores*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

TERRA, J. C. C. *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade*. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

TURBAN, E. *Administração da tecnologia da informação*. [S. l.]: Campus, 2001.



GOSTOU DO LIVRO?

acesse www.publit.com.br e descubra
ou encomende novos títulos de seu interesse.

QUER PUBLICAR O SEU?

Conheça nossas soluções editoriais de publicação.
Qualidade, Rapidez e Baixo custo.

PUBL!T SOLUÇÕES
EDITORIAIS

Prazer em Publicar



Rua Miguel Lemos, 41 - salas: 711 e 712 - Copacabana - Rio de Janeiro | RJ

email: editor@publit.com | 21 2525 3936

