



Leno Francisco Danner (Org.)

Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade

Φ editora fi

**ENSINO DE FILOSOFIA E
INTERDISCIPLINARIDADE**

Comitê Científico da Série Filosofia e Interdisciplinaridade:

1. Agnaldo Cuoco Portugal, UNB, Brasil
2. Alexandre Franco Sá, Universidade de Coimbra, Portugal
3. Christian Iber, Alemanha
4. Claudio Goncalves de Almeida, PUCRS, Brasil
5. Danilo Marcondes Souza Filho, PUCRJ, Brasil
6. Danilo Vaz C. R. M. Costa (UNICAP)
7. Delamar José Volpato Dutra, UFSC, Brasil
8. Draïton Gonzaga de Souza, PUCRS, Brasil
9. Eduardo Luft, PUCRS, Brasil
10. Ernildo Jacob Stein, PUCRS, Brasil
11. Felipe de Matos Muller, PUCRS, Brasil
12. Jean-Fraçois Kervégan, Université Paris I, França
13. João F. Hobuss, UFPEL, Brasil
14. José Pinheiro Pertille, UFRGS, Brasil
15. Karl Heinz Efken, UNICAP/PE, Brasil
16. Konrad Utz, UFC, Brasil
17. Lauro Valentim Stoll Nardi, UFRGS, Brasil
18. Michael Quante, Westfälische Wilhelms-Universität, Alemanha
19. Migule Giusti, PUC Lima, Peru
20. Norman Roland Madarasz, PUCRS, Brasil
21. Nythamar H. F. de Oliveira Jr., PUCRS, Brasil
22. Reynner Franco, Universidade de Salamanca, Espanha
23. Ricardo Timm De Souza, PUCRS, Brasil
24. Robert Brandom, University of Pittsburgh, EUA
25. Roberto Hofmeister Pich, PUCRS, Brasil
26. Tarcílio Ciotta, UNIOESTE, Brasil
27. Thadeu Weber, PUCRS, Brasil

Série Filosofia e Interdisciplinaridade - 3

Leno Francisco Danner (Org.)

**ENSINO DE FILOSOFIA E
INTERDISCIPLINARIDADE**

Porto Alegre |
2013

Φ editora fi

Direção editorial: Agemir Bavaresco
Diagramação e capa: Lucas Fontella Margoni
www.editorafi.com

Série Filosofia e Interdisciplinaridade - 3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

DANNER, Leno Francisco

Ensino de filosofia e interdisciplinaridade [recurso eletrônico] /
Leno Francisco Danner (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi,
2013.

433 p.

ISBN - 978-85-66923-13-1

Disponível em: <http://www.editorafi.com/2013/12/lenodanner.html>

1. Interdisciplinaridade. 2. Filosofia. 3. Educação. 4. Ciência. 5.
Direito. 6. Sociologia. I. Título. II. Série.

CDD-107

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|--|-----|
| 1. Educação, pesquisa
e tópicos
relacionados | 107 |
|--|-----|

**Ensino de filosofia e
interdisciplinaridade**

Considerações Introdutórias à Coletânea

“Ensino de Filosofia e Interdisciplinaridade” propõe-se pensar um ensino de humanidades em perspectiva interdisciplinar e contextualizada, de modo a fazer jus a dois pontos que considero fundamentais para o sucesso desse mesmo ensino humanístico em particular e da educação de um modo geral, a saber: (a) o diálogo permanente com as disciplinas científicas *e* com os problemas do cotidiano de vida, que permite enfatizar-se a atualidade e a importância das humanidades no que tange à formação crítica e criativa dos educandos (reforçando, inclusive, o aspecto emancipatório da educação e da escola, que é um de seus cernes); e (b), a partir da interação com as disciplinas científicas e com o cotidiano de vida, a possibilidade tanto de pensar-se sistematicamente sobre o conhecimento quanto de aplicar-se prática e localizadamente esse mesmo conhecimento sistematicamente elaborado. Esses dois pontos, com efeito, tornam o ensino de humanidades um rico campo de valorização das disciplinas científicas (e de seus resultados) em sua relação com a dinâmica – em termos de problemas e de potencialidades – própria de nosso cotidiano, em seus

múltiplos e interconectados vieses (social, político, cultural, econômico etc.). Eles permitem lembrar e reforçar essa encarnação das pesquisas científicas, ao mesmo tempo em que valorizam a importância da abordagem científica do – e sobre o – cotidiano, que, tanto quanto as abordagens religiosas, filosóficas ou ligadas ao senso comum (que não pode ser entendido, aqui, em um aspecto negativo, desvalorizado frente à ciência), tem importância capital para a conceituação e a transformação do mesmo.

Uma das mais ricas intuições da cultura racionalista ocidental, conforme penso, reside nessa possibilidade de estabelecer-se um *status* privilegiado às investigações científicas sem esquecer-se, por outro lado, de emparelhá-las e de submetê-las ao crivo da moralidade ligada ao cotidiano, do qual essa mesma ciência faz parte. Nesse quesito, o grande ponto de prova de qualquer concepção científica ou mesmo filosófica sempre foi a qualidade da relação entre teoria e prática que efetivamente dinamizou a elaboração normativo-metodológica das teorias científicas e filosóficas: aqui reside a vitalidade ou o fracasso das teorias, sua atualidade ou seu anacronismo. Ora, isso não significa outra coisa que, das teorias científicas e filosóficas, exige-se um diálogo não apenas internamente aos campos de saberes e destes entre si, mas também com o campo do cotidiano que, em não poucas teorias filosóficas e científicas, é percebido como *estando de fora* da abordagem científico-filosófica. Essa lição foi aprendida a duras penas, no Ocidente: o distanciamento da ciência frente à vida cotidiana e sua submissão a interesses estatal-administrativos e empresariais (pense-se na militarização da ciência e em sua assimilação à dinâmica de acumulação privada na economia capitalista, sob a forma de patentes,

ou a utilização de sementes transgênicas que acabam levando ao monopólio das mesmas por empresas privadas etc.) demonstram o quanto o afastamento, por parte dos filósofos e cientistas, do cotidiano como dando o direcionamento normativo das teorias foi fatal para a própria autonomia desses mesmos cientistas e filósofos: sob a justificativa de afastarem-se do senso comum, para ganharem objetividade analítica e imparcialidade política, eles tornaram-se reféns da economia e da política burocrática e militarista; sob a justificativa de auto justificação interna à própria ciência, eles perderam o apoio democrático que poderia viabilizar grande parte dessa auto justificação, exatamente porque os indivíduos *leigos* simplesmente não conhecem especificidades e a dinâmica interna das ciências: no máximo, ficam com algumas fórmulas abstratas e conceitos gerais, que não permitem-lhes alcançar o âmago da dinâmica científica e filosófica. A ciência e a filosofia, em muitas concepções, colocaram o diálogo científico-filosófico como algo que é próprio apenas dos especialistas e, por causa disso, simplesmente estabeleceram o cotidiano de vida ligado ao senso comum *como estranho, como estando de fora* no que tange às discussões científico-filosóficas, de modo que dele poder-se-ia prescindir em absoluto tanto na pesquisa científica quanto na pesquisa filosófica.

Mas aqui começa o *pathos* (no sentido de *doença intelectual*, como o estou usando) da ciência e da filosofia acadêmicas: um cotidiano grandemente alheio e desdenhoso dos resultados da ciência e das elucubrações filosóficas reforça a exclusão das ciências e da filosofia da vida corrente de nossa sociedade, enfraquece a autonomia da ciência frente à economia capitalista e ao Estado

burocrático e militarizado, torna ineficaz a força emancipatória da ciência e da filosofia e, em muitas situações, simplesmente consolida o pré-conceito de que a ciência e a filosofia falam de conteúdos ininteligíveis e sem sentido para a vida cotidiana. Quer dizer, o *analfabetismo científico* e o *preconceito contra as ciências e a filosofia* são o resultado, conforme penso, do enclausuramento das disciplinas científicas e da filosofia em si mesmas, na academia, em um processo de auto justificação interno a elas mesmas, que confere o caráter de exterioridade ao senso comum, à vida cotidiana, afastando-o do diálogo e da cooperação com as ciências e a filosofia. Ora, é esse processo que precisa ser revertido se quisermos que a ciência e a filosofia, ao mesmo tempo em que têm suas especificidades respeitadas, influam efetivamente nos processos formativos e de evolução sociocultural e política, ou seja, é importante que as ciências e a filosofia promovam um processo de alfabetização científico-filosófica da nossa vida cotidiana. Por esse processo, eu entenderia, ainda que em linhas gerais, o fomento do pensamento sistemático, da atitude de buscar-se evidências empíricas para nossos juízos existenciais-morais, da leitura politizada da realidade cotidiana, da desconstrução dos fundamentalismos e a ênfase no diálogo e na cooperação permanentes no que diz respeito à orientação da evolução sociocultural e política, correlatamente à valorização do pensamento cidadão, orientado pelo universalismo moral. Nessa nova atitude das disciplinas científicas e da filosofia, poder-se-ia superar os sectarismos, as informações distorcidas sobre nossa vida cotidiana, a alienação política e o analfabetismo científico que perpassam as nossas sociedades – e, em particular, aquelas sociedades nas quais

a educação pública apresenta graves *déficits*, como é o caso da sociedade brasileira.

Ora, esse trabalho poderia ser pensado e efetivado a partir da educação realizada em nossas escolas públicas (mas certamente não somente nelas). A escola pública e a educação universal substituíram gradativamente, desde o século XIX, formas de individuação e de socialização calcadas na afirmação de uma doutrina religiosa ou cultural específicas, colocando em segundo plano, por conseguinte, as igrejas e aquelas instituições que tinham por base o nacionalismo como a ideologia básica de integração e de formação de um povo. A escola universal, nesse sentido, é dinamizada não apenas pela necessidade de formar e de integrar indivíduos em uma coletividade, mas sim de formá-los e de integrá-los *com base em valores universais*, para além da religião e do nacionalismo (o que não significa a negação destes), em uma atitude clara de universalismo moral que a cultura humanista pode subsidiar exemplarmente (não obstante suas contradições, evidentemente). Na segunda metade do século XX, em praticamente todos os países democráticos ou em vias de democratização, a escola pública de educação universalizada, com currículo nacional comum, tornou-se instituição hegemônica no que diz respeito à coordenação organizada em nível nacional para a orientação dos processos de individuação e de socialização, embasados tanto pela necessidade de formação técnica quanto pela exigência da formação humanística. É aqui que a escola de educação básica e a educação universalizada que ela promove colocam-se como a instituição e a prática por excelência para pensar-se e instituir-se um projeto democrático emancipatório que permita a consolidação da

democracia política por meio do reforço da participação e da crítica cidadã, a superação dos preconceitos, da xenofobia, do chauvinismo, do racismo e dos sectarismos de diferentes espécies por meio da desconstrução cultural-religiosa e da promoção de processos de inclusão sociocultural, bem como, para o que aqui me interessa enquanto mote desta coletânea, a efetivação de um processo de alfabetização científico-filosófica dos educandos por meio do diálogo interdisciplinar entre as disciplinas científicas, as humanidades e o cotidiano de vida.

É interessante que (e isso não foi planejado!) o consenso geral dos colaboradores e das colaboradoras desta coletânea está em que é esse duplo movimento que deve orientar normativa e metodologicamente o trabalho educativo, lugar por excelência da tematização das relações entre as disciplinas científicas, a filosofia e o cotidiano: por um lado, o diálogo e a cooperação sistemáticos entre as disciplinas científicas, as humanidades e o cotidiano de vida, possibilitando tal processo de alfabetização científica, que enfatiza a atualidade e a encarnação daquelas disciplinas científicas e das humanidades neste mesmo cotidiano de vida; por outro lado, a crença de que o diálogo e a cooperação científico-filosóficos com o cotidiano exige que se trabalhe na dinâmica da sistematização e da especialização, da relação entre universal e particular, entre normativo e empírico, na medida em que é nesta dinâmica relacional que a crítica, a interpretação e a proposição de ações realizam-se – uma das grandes lições, como já mencionei acima, da filosofia e da ciência ocidentais.

O que resulta dessa coletânea é exatamente (a) o aspecto moral-político das disciplinas científicas em sua

relação com o cotidiano, aspecto esse que a reflexão filosófica coloca como o cerne do aprendizado, da interdisciplinaridade e da contextualização; e (b) a necessidade de uma inter-relação fecunda entre teoria e prática, bem como entre uma visão sistemática do conhecimento e a aplicação particularizada do mesmo. Como acredito, é tal dinâmica que pode representar um poderoso diferencial para o reforço da capacidade de a escola (e mesmo da universidade, das ciências, da filosofia) de influir efetivamente na evolução social, em todos os aspectos fundamentais para que a democracia e o universalismo moral possam representar um verdadeiro *ethos*, individual e socialmente falando. A escola pública perdeu, em poderosa medida, seu papel de protagonismo no que tange aos processos de individuação e de socialização embasados no humanismo – tornou-se, muito mais (principalmente na iniciativa privada), uma empresa orientada para a preparação para a carreira e (em relação à escola pública) uma instituição defasada em termos de infraestrutura; e ela poderia retomá-lo e reforçá-lo seja a partir dessa interação entre as disciplinas científicas, as humanidades e o cotidiano de vida, seja a partir da ênfase no trabalho de alfabetização científica dos educandos – daí a importância da interdisciplinaridade, da contextualização e da sistematização do conhecimento.

Leno Francisco Danner – Porto Velho (RO), 11 de
Junho de 2013

Sumário

UMA PERSPECTIVA CONTEXTUALIZADA E INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE FILOSOFIA.17

MARCOS ANTÔNIO LORIERI

A FILOSOFIA E A CIÊNCIA EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR56

MARLY CARVALHO SOARES

A PEDAGOGIA DA SOLIDÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DE NIETZSCHE..... 81

JELSON R. DE OLIVEIRA

MICHEL FOUCAULT: SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO 105

FERNANDO DANNER

ENSINO DE FILOSOFIA E CULTURA AMAZÔNICA: UMA APOLOGIA AOS SABERES PERIFÉRICOS..... 124

ESTEVÃO RAFAEL FERNANDES

FÍSICA E RESPONSABILIDADE CIENTÍFICA: A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIA E SOCIEDADE 149

ALEXANDRE LUIS JUNGES

**ALGUMAS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO
ENTRE FILOSOFIA E BIOLOGIA..... 193**

EDIOVANI A. GABOARDI

**ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA: UMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR..... 241**

LENO FRANCISCO DANNER

**UMA FILOSOFIA ÚTIL: ÉTICA PRÁTICA E
BIOÉTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA274**

LINCOLN FRIAS

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO
FILOSÓFICA 312**

PAULO CÉSAR CARBONARI

**FILOSOFIA E ANÁLISE DO DISCURSO: UMA
QUESTÃO DE TRANSDISCIPLINARIDADE340**

HELENA ZORAIDE PELACANI ALMADA

**LITERATURA COMO PLANO DE IMANÊNCIA
PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....356**

VAGNER DA SILVA

**O ENSINO DA FILOSOFIA NO CONTEXTO DE
UMA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA.....382**

CLARIDES HENRICH DE BARBA

**FILOSOFIA, CULTURA E DESPERDÍCIO:
ALGUMAS EXPERIÊNCIAS
INTERDISCIPLINARES DE ENSINO 416**

REJANE SCHAEFER KALSING

Uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar no ensino de Filosofia.

Marcos Antônio Lorieri

Há diversos aspectos que podem ser tratados relativos a metodologias para o ensino de Filosofia. Dois deles, que se interligam, serão tratados aqui. O primeiro diz respeito à necessidade da contextualização de qualquer tema ou tópico programático que se queira trabalhar em aulas ou em unidades de programação de ensino de Filosofia. O segundo diz respeito à necessidade da interdisciplinaridade no trato com os temas ou tópicos dessa programação.

1. Perspectiva contextualizada no ensino de Filosofia.

Contextos são conjuntos de elementos relacionados entre si constituindo uma significação. O todo, neste caso, só tem esta significação devido aos elementos que o compõem, às relações entre eles e às relações deles com o

próprio todo. Assim também, cada elemento apenas tem significação naquele todo, com aquelas relações. Pense-se no caso de uma pessoa que seja pai ou mãe. Apenas no contexto da paternidade ou da maternidade alguém pode dizer-se pai ou mãe ou filho. Por outro lado, apenas se houver a junção dos elementos pais e filhos pode-se entender a paternidade. Outro exemplo: aluno. A ideia de aluno apenas pode ser compreendida no contexto da relação professor-aluno. E este contexto apenas pode ter significado se houver os elementos professor e aluno relacionados entre si. No caso de aluno de alguma escola, pode-se denominá-lo de “escolar”. Aquele jovem é um escolar. Esta afirmação somente pode ser compreendida se se tem em mente o contexto mais amplo de escola. E, escola, por sua vez, apenas pode ser compreendida se há a compreensão dos elementos que a compõem e das relações desses elementos entre si. E mais: ela apenas pode ser compreendida no contexto mais amplo de educação, o qual, por sua vez, para ser compreendido, necessita da compreensão dos vários elementos relacionados entre si que compõem o universo educacional: escolas, por exemplo, educação familiar, educação informal, educação não formal, etc.

Outros exemplos de contextos: uma paisagem; uma cidade; uma greve; uma escola; uma obra literária; uma obra filosófica; textos grandes ou pequenos; contos; narrativas; filmes; músicas; poesias; uma situação ocorrida; uma situação noticiada; algo que tenha ocorrido na escola; uma peça teatral; uma dramatização realizada em classe; uma obra de arte, etc.

Em cada contexto, cada elemento tem significação específica devida ao próprio contexto: nada tem significado

isoladamente ou fora de algum contexto. Os contextos são como que o "berço" das significações dos diversos elementos: em contextos diferentes, os elementos ganham significações diferentes. Um menino, numa sala de aula numa escola, é um aluno; este mesmo menino, no contexto de relações familiares, é um filho, ou um irmão, ou um primo. Já no contexto de um time, ele é um jogador de futebol, ou de voleibol, ou de outro tipo de jogo. Assim é com as palavras: é preciso ter em mente os contextos nos quais são empregadas, para se atinar com seus significados. Há sempre duas exigências básicas: analisar e compreender os contextos e atinar com os significados de cada elemento dentro de cada contexto. Há uma terceira: compreender as relações de contextos "menores" com contextos "maiores". Nesse caso, os contextos menos amplos são elementos de contextos mais gerais. Considere-se o exemplo acima de escola e de educação. Ou: há sempre totalidades menores que se inserem em totalidades maiores: na medida em que compreendemos totalidades menores e as inserimos na compreensão de totalidades maiores, fazemos o caminho de compreensão da realidade por aproximações sucessivas. Isso implica na compreensão por aproximações sucessivas, tanto das totalidades "menores" quanto dos elementos de cada uma das totalidades. O que parece não ser possível é a compreensão de elementos isolados de qualquer totalidade contextual e nem a compreensão, de uma só vez, de cada contexto.

Estas considerações querem começar a indicar um caminho, ou um método (um *odós* com vistas a uma compreensão que está além (*metá*) da compreensão atual) para o trato com temas ou conteúdos de ensino. No caso deste texto, para o trato com conteúdos de ensino de

filosofia, para os quais há possibilidades diversas de utilização de contextos para neles situar temas e problemas com os quais se queira trabalhar nas aulas.

Julgo ser este um caminho promissor: tomar contextos e, neles, auxiliar os alunos a identificar as significações – tanto as significações dos diversos elementos dentro do contexto tomado quanto a significação do próprio contexto como uma totalidade. Isso não se dá por um trabalho mecânico e fragmentário de análises particularistas dos diversos elementos. Isso só é possível num trabalho contínuo de idas e vindas do todo para as partes e das partes para o todo, no qual, dialeticamente, o todo ilumina a significação das partes, e as partes e suas relações iluminam a significação do todo. Aos poucos, progressivamente, a compreensão é obtida por aproximações sucessivas. O que envolve, obviamente, a compreensão de contextos cada vez mais amplos.

Daí a necessidade de saber escolher e de saber planejar a utilização dos contextos para o trabalho filosófico aqui proposto. Isto significa que não devem ser tomados a esmo, e sim com intenções claras ligadas aos objetivos presentes no projeto pedagógico da escola e aos objetivos do plano de ensino elaborado no processo conjunto de planejamento do ano e muito bem pensados para aqueles alunos com os quais se está trabalhando. Quer indicar, também, que são contextos nos quais os alunos devem poder encontrar motivações para "boas questões" que os envolvam no diálogo investigativo a respeito dos temas. Contextos bem planejados são ocasiões de sensibilização para as questões e para o trato filosófico com elas e devem ser um caminho inicial para se chegar a certos conceitos e entendimentos relativos aos temas e para

propiciar, com o tempo, condições de leitura de textos dos filósofos sobre os conteúdos trabalhados nas aulas.

Uma das queixas de estudantes é que certos conteúdos não fazem o menor sentido para eles. Não têm significação. Os contextos, ou a contextualização, ajudam a atinar com o sentido de um dado: seja ele um objeto ou uma parte de um objeto, seja uma ideia, ou uma ação, ou um fato, etc. Os alunos poderão se sentir convidados a examinar determinados conceitos, ou doutrinas, ou autores, se forem apresentados em contextos nos quais eles surgem ou ocorrem. Ou, então, se forem apresentados relacionados a certas situações, como a ocorrências atuais ou já passadas, a algum filme, a algum relato, a alguma narrativa, ou a algum contexto mencionado em aulas das demais disciplinas. Isso já remete a um procedimento que facilita a interdisciplinaridade da qual se falará mais adiante.

O trabalho com temas e conceitos descolados de contextos que possam torná-los minimamente significativos não é proveitoso. Muitas vezes é necessário buscar contextos muito próximos das vivências dos alunos ou à sua experiência imediata. Não para aí permanecer, mas para ir mais longe, mais "alto", de tal maneira que esta experiência possa ser contemplada sabiamente – e sabiamente interpretada. É preciso sair da pura imediatidade e alçar voo ao conceito que possibilita, nas suas mais diversas articulações pensadas, interpretar a vida humana e lhe oferecer significados.

É tarefa primordial da filosofia conduzir o homem para além da pura imediatidade e instaurar a dimensão crítica. Superada a postura ingênua diante da realidade é então possível assumir

responsavelmente a verdade como um todo. Pois somente a perspectiva que abre o comportamento filosófico é capaz de antecipar os limites e as possibilidades das diversas áreas em que se move a interrogação pela verdade. É por isso que o destino do homem e da história depende da lucidez e distância crítica que são o apanágio da filosofia¹.

Infelizmente e não por acaso o tipo de vida no mundo de hoje é tomado por grande movimentação externa que acaba por inibir atividades que denominamos de internas ao espírito, como as que dizem respeito ao questionar, ao refletir criticamente, ao ponderar, ao buscar razões, ao pensar mais detidamente no sentido do que fazemos. Há uma quase exigência voltada para o imediato. Tudo ocorre de maneira muito rápida, não permitindo prestar atenção mais demorada e de maneira reflexiva e crítica sobre aspectos fundamentais de nossas vidas. Aulas de filosofia podem ser convites para esta maneira de pensar que vai além da pura imediatidade, buscando situar os aspectos parciais em contextos cada vez mais abrangentes.

2. Perspectivas interdisciplinares para o ensino de Filosofia.

O ensino de Filosofia, assim como todo ensino, pode e talvez deva ser interdisciplinar. Diversos autores

¹ Estas palavras são de Ernildo Stein e constam em “Nota do tradutor” no livro *O que é Metafísica* de Martin Heidegger, São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1969, p. 7.

afirmam isso e apresentam razões, inclusive alguns dos que escrevem neste livro. Algumas dessas razões e entendimentos do que seja interdisciplinaridade são a seguir apresentados resumidamente antes de algumas indicações que se farão tendo em vista apontar perspectivas interdisciplinares para o ensino de Filosofia.

2.1. Um entendimento de interdisciplinaridade

A ideia de interdisciplinaridade tem sua origem na tomada de consciência de prejuízos à compreensão da realidade provocados por certa maneira de pensar que se desenvolve especialmente durante o século XIX e se consolida no século XX, segundo diversos estudiosos. Esta maneira de pensar denominada de fragmentária, dissociativa e reducionista surge e se desenvolve com a fragmentação das atividades produtivas humanas numa busca de especializações destinadas a atender necessidades de um modo de vida ou de um novo modo de produção desenvolvido no mundo moderno. No bojo deste processo ao mesmo tempo histórico, social, econômico, político, a maneira de pensar não poderia deixar de ser afetada. Num mundo de divisões, de fragmentação, de simplificações, de reducionismos, o pensamento simplificador, fragmentador, reducionista, afloraria por certo. Não apenas como resultado, mas também como fator importante na consolidação deste mundo. O pensamento nunca é só resultado; ele é, também, resultador.

Japiassu (2006) aponta o século XIX como o marco do nascimento da especialização no conhecimento e o século XX como o tempo da hiperespecialização:

A especialização *stricto sensu* nasce apenas no século XIX da aceleração galopante dos conhecimentos e da sofisticação crescente das novas tecnologias. Na segunda metade do século XX, surge e rapidamente se impõe a hiperespecialização, provocando a multiplicação indefinida de disciplinas e subdisciplinas cada vez mais focadas em reduzidos objetos de estudo. (...) As disciplinas se tornam fechadas e estanques, fontes de ciúme, glória, arrogância, poder e atitudes dogmáticas (p. 21).

Para diversos autores, a origem desta maneira de pensar disciplinar data de mais longe. Ela estaria no segundo dos quatro preceitos do *Discurso do Método* de Descartes (1987). Mais que do próprio preceito, julgamos, a fragmentação e a simplificação vêm de sua absolutização que parte de uma adesão acrítica e parcial às ideias nele expressas. São estes os quatro preceitos enunciados por Descartes:

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.

O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las.

O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

Em último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 1987, p. 37-38).

O segundo preceito aponta para os procedimentos da análise, ou seja, para os procedimentos da divisão de estudos ou pesquisas em partes reduzidas ao máximo possível e para o aprofundamento desses estudos de tal modo a dar conta do maior entendimento possível de cada parte. Isso, se acoplado aos terceiro e quarto preceitos, poderia ter levado à busca das sínteses que se constituiriam em visões de conjunto. No entanto, a tradição ocidental consagrou o segundo preceito como sendo a regra de ouro das pesquisas. A análise ganhou proeminência em detrimento da síntese, como afirma Morin: “Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas” (2002, p. 24).

Tributários dessa tradição disciplinar, desenvolvemos uma atitude fragmentária, simplificadora e reducionista no tocante ao entendimento da realidade. Ela é contrária ao entendimento de que nada se dá isoladamente: a compreensão correta e cada vez mais completa só é possível se são apreendidas as relações e inter-relações nas

quais tudo se dá. É fundamental a apreensão clara dos objetos de estudo nas suas especificidades, mas o é também em suas relações constitutivas e nos contextos nos quais se dão ou ocorrem. Contextos são conjuntos de elementos relacionados entre si constituindo uma significação, como já afirmado na primeira parte deste texto.

Não se negam os benefícios que advieram da especialização dos conhecimentos. Recusa-se o fechamento em que as especialidades, muitas vezes, se enclausuraram, perdendo a necessária visão de conjunto.

[...] a hiperespecialização contribui fortemente para a perda da visão ou concepção de conjunto, pois os espíritos fechados em suas disciplinas não podem captar os vínculos de solidariedade que unem os conhecimentos. Um pensamento cego ao global não pode captar aquilo que une elementos separados. O fechamento disciplinar, associado à inserção da pesquisa científica nos limites tecnoburocráticos da sociedade, produz a irresponsabilidade em relação a tudo o que é exterior ao domínio especializado (MORIN, 2005, p. 72-73).

Paulo Freire partilha das críticas a esta visão reducionista da realidade ao afirmar: “Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em interação, se perde o homem na visão "focalista" da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.” (FREIRE, 1975, p. 34).

Partindo dessas ideias, surgem propostas que visam à superação da hiperespecialização. Um marco inicial desse

movimento no Brasil são as ideias de Hilton Japiassu em *Interdisciplinaridade e a patologia do saber* (1976). Ideias que ele retoma e amplia trinta anos depois em *O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia* (2006), mostrando com mais peso as críticas à fragmentação dos saberes. “De fato, tem se tornado preocupante o estado lamentável do *esfacelamento* do saber” (2006, p. 28). A este esfacelamento do saber Morin denomina de hiperspecialização, como citado acima, e é reforçado na seguinte passagem:

De fato, a hiperspecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas) quanto do essencial (que ela dissolve). [...] Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização (MORIN, 2000, p. 41).

Daí os problemas denunciados. Dentre eles a dificuldade para superar a mentalidade voltada à superespecialização. Isto se reflete na departamentalização ou no departamentalismo das Universidades, nos currículos disciplinares nas escolas primárias e secundárias, na organização quase férrea dos Programas de Pesquisa da Pós Graduação que se mostram na bitola das “linhas” de pesquisa das quais nunca se pode escapar para interligá-los. Uma dificuldade que precisa e pode ser superada no âmbito dos sistemas educacionais.

Porque uma das coisas importantes que devemos esperar de nosso sistema educativo é uma *formação* que não seja mais um enclausuramento disciplinar e um adestramento no pensamento analítico, mas uma capacitação do ser humano para a *compreensão*. Este fechamento em categorias quase-estranques (estabelecidas há mais de século e meio) impregna profundamente os organismos de pesquisa e o ensino superior, condicionando e mediocrizando nossas mais brilhantes inteligências. (JAPIASSU, 2006, p. 38).

No Brasil, o movimento favorável à interdisciplinaridade tem seus inícios na década de 1960 e, em especial, na década de 1970, de acordo com Fazenda (2007). Além da proposição de uma atitude interdisciplinar nos processos de ensino, houve diversas discussões relacionadas à explicitação do significado de interdisciplinaridade. “A necessidade de conceituar, de explicitar fazia-se presente por vários motivos” (FAZENDA, 2007, p. 18), pois, como acrescenta, houve grande “repercussão dessa palavra que, ao surgir, anunciava a necessidade da construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida” (idem, 2007, p. 18). Esta autora publica em 1979 o livro *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, no qual diz que a interdisciplinaridade é uma atitude ou busca que permite restituir a unidade perdida do saber. Ela aponta também que tem havido uma constante busca de fundamentação teórica consistente para as propostas interdisciplinares que se estende até nossos dias.

Edgar Morin, em algumas obras, faz este esforço tanto de elucidação deste conceito quanto de apresentação de argumentos para a proposição da interdisciplinaridade juntamente com o que ele denomina de transdisciplinaridade. Diz ele que busca a definição de termos que “são polissêmicos e fluídos” (in: ALMEIDA E CARVALHO, 2002, p. 48), tais como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, poldisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, além de apresentar uma concepção de disciplina.

Segundo ele, a disciplina é “uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem” (MORIN, in: ALMEIDA E CARVALHO, 2002, p. 37). Diz o mesmo em *A cabeça bem feita* (2002, p. 105). Por esta razão, as disciplinas tendem a fechar-se nos seus domínios. Mas, alerta, elas pertencem a um mesmo universo que é o do conhecimento científico e há razões fortes que indicam a necessidade de elas ligarem-se umas às outras. Têm um berço comum nas universidades e são oriundas de contextos sociais e históricos também comuns. Há entre elas laços que as unem como “uma unidade de método, um certo número de postulados implícitos em todas as disciplinas, como o postulado da objetividade, a eliminação do problema do sujeito, a utilização das matemáticas como uma linguagem e um modo de explicação comum, a procura da formalização, etc.” (MORIN, in: ALMEIDA E CARVALHO, 2002, p. 50) Ora, em sendo assim, há de se concluir pela necessidade, ao menos, de atenção a estas ligações, pois, afirma marcando em itálico: “*a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar*” (idem, p. 50).

Interdisciplinaridade, para ele, pode ter dois sentidos. De um lado, encontro de disciplinas que marcam seus territórios, ainda que dispostas a conversar. De outro, “pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico” (idem, p. 48). Ela é próxima da ideia de transdisciplinaridade que ele diz se caracterizar “geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas” (idem, p. 49), e que não é o caso de explanar aqui.

No caso da interdisciplinaridade, as ideias fortes são: troca, cooperação e busca de organicidade entre as disciplinas ou entre os saberes que se comunicam entre si ampliando o entendimento de qualquer objeto de conhecimento. Tudo isso de tal maneira que se respeite a necessária distinção entre as disciplinas. “Dividir relativamente esses domínios científicos”, dirá Morin (1998, p. 138), sem, porém, permitir a absolutização da divisão de tal maneira que se “possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (idem, p. 138). Diz ele ser necessário “um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (idem, p. 138). Pois ambas as reduções são simplificadoras: tanto a redução do entendimento do todo ao entendimento de suas partes quanto a redução do entendimento das partes ao entendimento do todo.

Pensar desta forma pode e necessita ser aprendido: daí o papel importante da educação que pode ajudar nesta direção de construção de uma nova história. Uma nova história de construção de pontes entre as disciplinas, como ele diz: “[...] hoje em dia emerge de maneira esparsa um paradigma cognitivo que começa a estabelecer pontes entre

ciências e disciplinas não comunicantes” (MORIN, 2002, p. 114), indicando a “possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global”, pois “sem dúvida é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo às das partes” (MORIN, 2001, p. 491). A relação é a passarela das partes entre si, entre partes e todo, entre todo e partes e talvez muito mais. Deve-se, por isso, prender a construir passarelas relacionais sem perder de vista as localidades. Há necessidade de desenvolver um pensamento apto a perceber as ligações, as interações, as implicações mútuas e, ao mesmo tempo, em perceber a diferenciação, a oposição, a seleção e a exclusão. Ambas as percepções são necessárias. Pois, como diz Morin: “O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese” (2002, p. 24).

Talvez esteja aí a indicação da principal reforma do pensamento que Morin propõe: a superação do subdesenvolvimento da ligação e da síntese, religando os saberes. Este é um programa e um desafio para a organização dos currículos escolares e para a maneira como se deve realizar o ensino nas escolas. Daí ele dizer, escrevendo em itálico: *“A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação”* (2002, p. 24). E, portanto, para o ensino de Filosofia nas escolas.

Como fazê-lo? O primeiro passo é buscar desenvolver em cada um de nós esta atitude religativa ou intercambiadora de saberes presentes em cada disciplina com o intuito de cada vez mais se poder iluminar os objetos

de conhecimento em todas as suas dimensões, vendo-os contextualizadamente. Outro passo é pensar projetos interdisciplinares e tentar colocá-los em prática no exercício da docência, aprendendo, com essas experiências, a realizá-las de maneira cada vez mais acertada. Com o intuito de auxiliar a pensar projetos interdisciplinares no ensino de Filosofia, são apresentados a seguir alguns exemplos julgados possíveis.

2.2. Pensando projetos interdisciplinares em aulas de Filosofia.

Inicialmente é necessário dizer que, se um professor tem atitude interdisciplinar desenvolvida, ele pode ser um convite vivo para que seus alunos desenvolvam esta atitude. Para isso, precisa explicitá-la no tratamento que dá aos diversos temas quando os apresenta, por exemplo, numa aula expositiva. Se estiver expondo a respeito do que é o ser humano, ele toma elementos de compreensão da Filosofia, da Biologia, da História, da Geografia, da Sociologia, da Psicologia, da Física, da Química ou da Bioquímica, da Arte, das Religiões, da Matemática, da Literatura, etc.. Os alunos estudam estas áreas do conhecimento e têm noções específicas de cada uma delas: o professor, que também as estudou no seu processo de educação escolar, pode retomar algumas destas noções que se aplicam à compreensão do ser humano e, com elas, tecer uma visão articulada, interdisciplinar, que ilumina mais amplamente as múltiplas relações que estão, de fato, presentes na constituição deste ser. O mesmo se pode fazer no tocante à Ética, à Teoria do Conhecimento, ao estudo da Sociedade e do Poder, ao estudo da Arte, etc..

A própria maneira interdisciplinar de o professor tratar os diversos temas pode ser uma indicação deste bom caminho de análise e compreensão da realidade sem, contudo, perder o necessário enfoque específico de sua disciplina. Os projetos interdisciplinares são chamadas fortes para a atitude interdisciplinar. E vários deles podem ser pensados.

Vejamos alguns exemplos.

Exemplo 1. Estudando o ser humano com diversos olhares integrados entre si.

- Primeiro anunciar o tema aos alunos dizendo rapidamente de sua importância e situando-o na programação da disciplina. Talvez anunciá-lo já com uma pergunta como esta: *"Como entender o ser humano no mundo e com o mundo? Como entendê-lo, comparando-o aos demais seres do mundo?"*.
- Em segundo lugar, escolher um contexto significativo para iniciar a provocação aos alunos para que comecem a pensar sobre este tema: um filme; uma narrativa ou uma história; uma poesia; um relato de uma situação; etc. Se o objetivo é encaminhar um projeto interdisciplinar, este contexto significativo já deve trazer elementos que provoquem para isso. Por exemplo: em uma história ou em um relato de uma situação, já deveriam estar presentes conversas de personagens afirmando que o ser humano é mesmo animal, como os outros, só que ele mora de forma diferente, tem um corpo diferente, modifica a natureza para sobreviver, faz isso utilizando planejamento, isto é, ele pode pensar antes de fazer algo, faz coisas buscando não só satisfazer necessidades básicas, mas também buscando

resultados expressivos através de produções artísticas, organiza o seu trabalho junto com os outros, modifica, ao longo do tempo, várias maneiras de organizar a sua vida, utiliza remédios que são produtos químicos, o seu organismo é um arranjo físico-químico, é um ser que depende do meio ambiente e que se relaciona com os espaços geográficos, que quantifica e calcula, que utiliza linguagens, etc. Podem ser observados, aí, diversos elementos de várias disciplinas escolares envolvidas.

- Em terceiro lugar, é preciso conversar com os colegas das várias outras áreas do currículo escolar, das várias disciplinas, para que sejam estudadas formas de organização de estudos que possam ser articulados, de alguma maneira, tendo em vista construir a produção de uma compreensão articulada do tema, pelos alunos. Nessas conversas de planejamento devem ficar claros quais são os objetivos deste trabalho: primeiro o de construir, com os alunos, uma compreensão interdisciplinar sobre o ser humano; segundo o de desenvolver nos alunos uma atitude interdisciplinar. É importante lembrar que os dois objetivos só devem ser assumidos como tais após todos estarem de acordo quanto às razões, ou argumentos, para que sejam buscados.

- Em quarto lugar devem ser definidas as atividades que serão desenvolvidas para atingir os dois objetivos, bem como os recursos que serão utilizados. De um lado, as atividades de cada disciplina, "em separado", mas tendo um tratamento que não só aponta para as inter-relações possíveis, senão que as realiza em cada espaço específico de cada disciplina. De outro lado, as atividades a serem realizadas por grupos de disciplinas, ou por todas as

disciplinas, se possível: é preciso dar visibilidade concreta da possibilidade de um trabalho interdisciplinar.

No caso específico deste tema, pode-se pensar em atividades e recursos assim: nas aulas de Geografia, o ser humano será visto no seu processo de ocupação dos espaços geográficos em comparação com outros seres vivos e na sua dependência em relação a fatores geográficos como o clima, o solo, o ar, a água, etc. Será visto também com relação à maneira como resolve essa dependência (por exemplo, criando a agricultura, a pecuária, a indústria, o estudo do clima). Nas aulas de História, o ser humano pode ser visto como um ser que modifica a organização da maneira de viver, da sociedade, dos regimes políticos, etc., diferentemente dos demais animais que sempre mantêm sua maneira de ser e de viver, "colados" à natureza. Em Língua Portuguesa, o ser humano pode ser visto como um ser que produz linguagem, que se manifesta de diversas formas, verificando-se se isto ocorre com os outros animais; pode-se também, utilizar a literatura (romances, contos, poesia) para trabalhar textos que discorrem de forma reflexiva sobre os seres humanos. Em Ciências há tanta coisa que pode ser estudada sobre o ser humano do ponto de vista da Biologia, da Química, da Física, da nutrição, etc.; estes estudos podem ser feitos comparando-se o ser humano com outros seres, vivos ou não. Em Educação Artística pode-se trabalhar a maravilhosa capacidade que os humanos têm, e que outros animais não têm, de produzir arte que expressa, desta maneira, a sensibilidade em relação à natureza, aos outros animais e seres, e ao próprio ser humano e seus diversos aspectos e feitos. Em Educação Física pode-se, por exemplo, analisar

os movimentos que os seres humanos podem fazer e aqueles que os demais seres não podem e pode-se desenvolver uma reflexão sobre a motricidade humana e sua importância para tudo.

- Em quinto lugar, em atividades conjuntas, tudo isso pode merecer formas de expressão inter-relacionadas: por exemplo, utilizando-se painéis, peças teatrais, ou grandes debates, ou conjuntos de apresentações, umas em seguida às outras, nas quais os vários aspectos que manifestam o que o ser humano é podem ser mostrados em seqüências bem planejadas. E outras.
- Por último, no final de todo o processo, os alunos podem ser convidados a escrever uma síntese na qual digam tudo o que puderam constatar que constitui o ser humano. O título desta síntese poderia ser: *"A maravilhosa complexidade do humano"*.
- Em seguida, que tal, nas aulas de Filosofia, analisar textos de Filósofos a respeito do ser humano. Há muitos e podem despertar grande interesse nos alunos.

Trabalhoso? Por certo que sim. Mas pense-se na qualidade dos resultados que se pode obter. Os benefícios poderão compensar os custos, para utilizar uma linguagem do economês.

Exemplo 2. Pensando um tema de Ética: "Por que regras de conduta"?

- Definido o tema e tendo-o apresentado rapidamente aos alunos colocando a pergunta proposta, trata-se de pensar

um contexto significativo a partir do qual se quer despertar o interesse dos alunos. Um exemplo de contexto significativo pode ser uma experiência a ser realizada em uma ou duas aulas de Educação Física com a presença, ou não, do professor de Filosofia. Os alunos são convidados a participar de algum jogo (futebol, voleibol, basquetebol, etc.). Antes da participação devem ser recordadas as regras e deve-se insistir na necessidade de cumpri-las, dando-se ênfase ao papel do juiz como vigilante do cumprimento delas e de autoridade que pode punir pelo seu não cumprimento. Realiza-se o jogo por mais ou menos 20 minutos. Em seguida, os alunos são reunidos no próprio local do jogo e lhes é proposto que joguem novamente, mas sem nenhuma regra: tudo o que cada um desejar poderá ser feito, menos causar danos aos colegas e aos equipamentos. Não haverá juiz, por razões óbvias. Este jogo "sem regras" deverá durar pouco tempo, pois se tornará inviável. Assim que for encerrada esta experiência, pode-se pedir aos alunos que digam se a falta de regras foi uma das razões que inviabilizou o jogo. Pode-se também pedir a eles que pensem, numa das aulas, novas regras para jogar aquele jogo, diferentes das regras existentes. Pode-se, em outro dia, realizar um jogo com as regras criadas por eles. Neste dia deverá haver um juiz. As três experiências devem merecer uma análise comparativa por parte de todos, em uma ou duas aulas de Filosofia e, se possível, com a presença do professor de Educação Física. A análise deve enfatizar o fato de haver regras em duas situações e o fato de não ter havido regras em uma delas e deve enfatizar o papel do juiz. Por que fiscalizar o cumprimento de regras? Isso deve merecer um primeiro registro, por parte dos alunos, no qual eles digam qual o papel das regras no

jogo realizado e em qualquer jogo. Algumas perguntas podem ser colocadas para eles: é possível jogar algum jogo sem regras? Neste caso, as regras ajudam ou atrapalham? Elas podem ser modificadas? Por quem? Por que fiscalizar o cumprimento de regras, por exemplo, com a presença de um juiz? Em seguida, para completar o contexto significativo, deve-se pedir a eles que façam um levantamento de regras existentes para várias situações: regras relativas ao meio ambiente e também relativas à demarcação de fronteiras do Brasil com outros países (buscar isso com os professores de Geografia); regras para resolver problemas de Matemática (envolver os professores desta disciplina); regras gramaticais (envolver os professores de Língua Portuguesa e de outras línguas); regras para lidar com certos produtos no laboratório de ciências, para lidar com eletricidade, para utilizar alimentos tendo em vista uma alimentação balanceada, regras de higiene (obter isso nas aulas de Ciências); regras para a escolha ou indicação de reis ou presidentes em algumas sociedades em épocas diferentes (obter isso com os professores de História); regras para obter determinadas cores para pintura, ou regras para uso de pincéis ou telas em pintura (verificar isso nas aulas de Educação Artística). Elaborar, nas aulas de Filosofia, uma lista de regras de conduta que normalmente são exigidas em casa, com relação aos vizinhos, na escola, numa festa de aniversário e numa cerimônia de casamento num templo de qualquer religião.

- Os alunos deverão organizar listas das regras coletadas e apresentar os resultados de forma escrita em dois registros: um com suas considerações relativas às regras nos jogos e outro contendo o levantamento de regras nas várias

situações acima indicadas. Decorrente do segundo registro haverá um terceiro: escolher, dentre as regras levantadas, aquelas que são regras de conduta e dois outros tipos de regras. Nas aulas de Filosofia, os alunos devem ser convidados a uma discussão sobre as regras de conduta: o que elas efetivamente regulam; se são facilitadoras, ou não, da convivência entre as pessoas; se sabem de outras sociedades que têm as mesmas regras de conduta que a nossa; quem elabora as regras; se podem ser modificadas; e que razões enxergam para que estas regras sejam cumpridas.

- Nas demais disciplinas que participaram do levantamento das outras regras, que não as de conduta, uma conversa semelhante deve ser feita: em cada uma delas deve-se buscar a razão das regras e se sua existência e cumprimento facilitam, viabilizam ou dificultam algo desejável.
- Destas atividades pode resultar um trabalho em grupos com um título assim: *As regras em nossa vida*. Será um trabalho de constatação de algumas regras existentes, de sua função e de registro de motivos para a existência delas. No final, cada grupo deve ser convidado a manifestar o que pensa a respeito. Ao invés de um trabalho escrito, pode-se pensar em dramatizações sobre regras em nossas vidas, a serem apresentadas pelas várias classes, seguidas de debates com a plateia. Em qualquer dos casos todos os professores envolvidos nas etapas anteriores devem apresentar as suas avaliações.
- Daí para frente, nas aulas de Filosofia, os demais itens da programação sobre Ética devem ser desenvolvidos, tomando como referência o primeiro trabalho feito. Caberá

ao professor de Filosofia propor, nestas aulas, aos alunos, que estabeleçam relações com as demais disciplinas servindo-se de conhecimentos nelas obtidos ou construídos. Esta atividade interdisciplinar pode ser um excelente ponto de partida para a leitura, interpretação e discussões de textos de Filósofos a respeito deste tema.

- Há diversas variações possíveis deste projeto. Que cada professor as pense e crie.

Exemplo 3. Como pensamos e como produzimos conhecimentos

- A ideia básica é a seguinte: todos nós podemos pensar a respeito de qualquer coisa, fato ou situação. Podemos pensar de maneira rápida, sem preocupação com alguma sistematização e profundidade a respeito de vivências já tidas ou nas quais estamos envolvidos. Ou sobre algo que observamos ou a respeito do qual ouvimos falar. Pensar desta maneira produz em nós algum conhecimento. Pergunta-se: este conhecimento é igual ou diferente de um conhecimento que se pode obter fazendo, a respeito desses objetos, fatos ou situações, uma investigação metódica, profunda, bem analisada? E mais: pela nossa sensibilidade, podemos produzir uma forma de conhecimento que não só se expressa criativamente, mas que pode criativamente nos oferecer aspectos da realidade que não captamos pelas vivências mais rotineiras. É o caso do conhecimento artístico. Como entender estas formas de conhecimento?

- Os professores de todas as disciplinas devem participar de um primeiro momento no qual conversam um pouco a respeito destas questões. O professor de Filosofia os

convida a perceber que estas questões estão encaminhando uma discussão sobre a diferença entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico e também para uma consideração a respeito do conhecimento artístico que decorre também de um pensamento criativo. Um pequeno texto sobre isso pode ser lido e discutido por todos os professores numa reunião de estudos. Cada professor deve ter bem claro que o tratamento dado pela sua disciplina a certos aspectos da realidade é um tratamento científico. Ele é um tratamento diferente do tratamento dado pelo conhecimento do senso comum. Na escola, a pretensão (ou o objetivo) é que os alunos tenham acesso a conhecimentos científicos sobre certos aspectos da realidade e que aprendam a produzir seus próprios conhecimentos de maneira também científica. Isso inclui ajudá-los a desenvolver um pensamento crítico. É objetivo também que eles entendam as produções artísticas e desenvolvam ainda mais sua criatividade. E mais: pretende-se que eles sejam iniciados no tratamento das temáticas filosóficas e na maneira reflexiva e crítica de a Filosofia tratá-las. Isto assentado passa-se aos momentos seguintes do projeto.

- Em cada disciplina, os alunos são convidados pelos professores a trabalhar algum assunto da programação procurando diferenciar a maneira como o referido assunto é tratado nas conversas em casa ou nos grupos de amigos, e a maneira como é tratado no livro didático ou em algum texto de algum especialista. Os alunos devem ser ajudados a perceber as diferenças metodológicas, as diferenças em termos de profundidade das análises e em termos da maior ou menor segurança dos conhecimentos produzidos. Devem discutir se uma eventual maior segurança do conhecimento científico o torna um conhecimento

absoluto, isto é, que seja garantido para sempre, ou não. Em Educação Artística pode-se conversar sobre a importância de um conhecimento cada vez mais amplo da produção artística e, principalmente, sobre o papel da arte enquanto propiciadora de entendimentos sobre a realidade. Veja-se, por exemplo, o quanto a Literatura pode auxiliar na compreensão do ser humano. Na aula de Filosofia pode-se discutir o que significam estas formas de conhecimento e o que elas podem trazer para as pessoas.

- Importante: em todas as disciplinas todos os professores devem provocar os alunos para que comparem os conhecimentos de uma disciplina com os conhecimentos das demais em termos da maneira como são produzidos (metodologia) e em termos de relações que cada conteúdo de cada disciplina tem com os conteúdos das demais.
- Depois de um tempo previamente combinado para este trabalho em cada disciplina, deverá haver o momento de se mostrar a todos as relações mais evidentes entre as várias disciplinas, bem como se há alguma vantagem em que as pessoas dominem a maneira de produção de conhecimento própria das ciências. Por que não ficar apenas com o senso comum? Pode-se pensar numa série de três palestras: uma de uma pessoa que exponha aos alunos as vantagens do conhecimento científico e o papel da escola na ajuda ao acesso ao mesmo; outra em que um artista apresente a importância da arte na vida das pessoas e como a escola pode ser uma boa oportunidade para as pessoas conhecerem mais a respeito desta importante produção humana; outra de um filósofo que apresente seus argumentos sobre a necessidade de todas as pessoas terem acesso a esta forma de conhecimento e em que ela ajuda no entendimento da existência humana e de certos aspectos

dessa existência. Os alunos devem tomar conhecimento previamente do conteúdo básico de cada palestra e devem preparar perguntas a serem feitas aos palestrantes. Cada palestra deve ter a duração máxima de 30 minutos e deve ser reservado um tempo suficiente para as perguntas dos alunos e para as respostas dos conferencistas. Todos os professores devem estar juntos com os alunos nas três palestras.

- Nas aulas seguintes, especialmente nas aulas de Filosofia, tudo isso deve merecer novas considerações. Se o processo tiver sido bem conduzido, não faltarão conteúdos para as aulas de Filosofia. Cada aluno deve ser convidado a fazer um registro escrito de algumas conclusões a que chegou. Isso pode ser um dos elementos para compor a avaliação do seu aproveitamento.
- Aqui, de novo, a indicação de que, nas aulas de Filosofia, sejam oferecidas aos alunos oportunidades de conhecerem o que pensaram alguns filósofos sobre estas questões.

Exemplo 4. A Arte em nossas vidas

- Um interessante projeto interdisciplinar pode ser desenvolvido com este tema. Pode-se tomar como ponto de partida uma "feira de artes" organizada por toda a escola. Neste evento, os alunos terão contato com várias produções artísticas: artes plásticas (o que for possível); artes cênicas (alguma peça teatral, por exemplo: na própria escola ou em algum espaço fora da escola); música (que tal ir a um concerto; ou trazer um coral para se apresentar na escola; ou realizar oficinas nas quais possam ser

comparados diversos tipos de produção musical; etc.); um bom filme em um dos dias da feira (nada mal pensar em um filme de conteúdo histórico e que envolva a vida de um grande artista); uma apresentação de poesias e de contos, com exposição de livros; sessões de vídeos ou de "slides" mostrando esculturas e exemplares da arquitetura.

- Todo o material conseguido deve ser conhecido por todos os professores antes do evento para que organizem roteiros de atividades para os alunos. Assim, por exemplo: em História pode-se pedir aos alunos que identifiquem relações das obras de arte com características da época em que foram produzidas; em Geografia pode-se pensar na relação das obras de arte com o meio físico, ou com o tipo de atividade econômica da região ou da época; em Ciências pode-se pedir que sejam observados aspectos relativos a técnicas empregadas que utilizam processos químicos, por exemplo, ou nas quais são aplicados princípios da Física, ou cujos temas digam respeito a aspectos da natureza, ou a tipos de alimentação, etc.; em Língua Portuguesa e em Línguas Estrangeiras pode-se pedir identificação de estilos literários, de escolas, ou de outros aspectos; em Filosofia pode-se propor análises relativas a concepções do ser humano presentes nas produções artísticas ou, mais especificamente, análises sobre os critérios pelos quais as pessoas apontam como belas, ou não, tais produções.

- Após, ou mesmo durante a realização da feira, muitas atividades podem ser desencadeadas: pequenos seminários juntando duas ou mais disciplinas (pense-se na riqueza de um seminário no qual participem as disciplinas de História e Filosofia, ou Filosofia e Língua Portuguesa, ou Filosofia e Educação Artística); trabalhos a serem feitos pelos alunos nos quais sejam convidados a abordarem alguma produção

artística do ponto de vista da Filosofia, da História e da Literatura: ou outras combinações.

- A partir daí, nas aulas de Filosofia acessar com os alunos textos de Estética de alguns filósofos e com eles elaborar reflexões a respeito.

Exemplo 5. Cidadão: aquele que faz parte da "cidade"

A "cidade" é, num sentido amplo, a "*pólis*", ou seja, a sociedade, o lugar das pessoas de um mesmo grupo com modos de viver semelhantes, falando uma mesma língua, produzindo artes com características próprias, com ideias parecidas, valores próximos, costumes quase iguais, mesmas raízes culturais e necessidades comuns, além de um mesmo espaço e uma mesma história. Ao mesmo tempo a cidade, especialmente hoje, é um espaço onde convivem pessoas com costumes diversos, maneiras de falar próprias, origens também diferentes. Ser cidadão é ser membro dessa sociedade compartilhando direitos e deveres, além de muitas outras coisas, dentre elas o direito a uma vida boa que inclua alimentação suficiente, moradia decente, educação de boa qualidade, assistência à saúde, acesso à justiça e outros. Há muito em comum na constituição de uma sociedade e, por isso, há muito que entender para que se possa compreendê-la e para que cada um possa compreender-se como cidadão.

Um trabalho interdisciplinar de estudos visando aproximar, cada vez mais, os alunos de uma compreensão da complexidade do social, cabe bem em qualquer momento de sua formação e em especial no Ensino Médio. A disciplina Filosofia pode ser uma boa

articuladora de projetos nessa direção. Pode-se, por exemplo, pensar o seguinte:

- Tomando como ponto de partida um bom texto que, além de trabalhar alguns conceitos relacionados ao tema, apresente aspectos diversos da vida social e situações nas quais muitas pessoas não participam, de fato, dos bens produzidos na sociedade em que vivem e, portanto não têm direitos básicos respeitados, pode-se propor um estudo com a colaboração de diversas disciplinas.
- Assim, à Filosofia caberá estudar de maneira mais específica, o que são direitos e deveres e porque devem existir; além disso, deve proporcionar o entendimento inicial e uma compreensão possível do que é uma organização social e política, do que são sistemas de governo, do que é política, do que é poder, do que é justiça. Pense-se, neste aspecto, nas contribuições da Sociologia.
- À História poderá caber identificar formas de governo que ocorreram ao longo da história do Ocidente e, em especial, ao longo da história do Brasil. No caso do Brasil dar ênfase à compreensão sobre o que foram dois regimes ditatoriais e como, em ambos, os direitos foram brutalmente desrespeitados (as novas gerações devem ser informadas sobre isso, para que a memória histórica seja um fator que ajude para que estes fatos não se repitam). Deve-se constatar como é, hoje, organizada a sociedade brasileira, do ponto de vista institucional e o muito que ainda falta para que tenhamos uma vida inteiramente democrática.
- À Geografia pode caber um estudo que identifique a configuração do espaço onde se localiza esta sociedade

brasileira e como é, deste ponto de vista, o entendimento de soberania territorial e como se dá a relação dessa soberania com outras soberanias. É interessante discutir com os alunos em que consiste o direito de ir e vir neste território e como é regulado o direito de ir para outros territórios nacionais. Ou discutir sobre direitos cidadãos relacionados ao meio ambiente ou sobre ocupação de terras.

- À disciplina Ciências pode caber um estudo das características raciais presentes em nossa sociedade e uma discussão a respeito do direito das pessoas de não serem discriminadas por serem descendentes de uma etnia ou outra. Um bom estudo poderia ser feito relativamente à falta de base científica para esse tipo de discriminação, bem como para as discriminações por razões de gênero. Independentemente da raça e do gênero e de outras características, todas as pessoas de uma sociedade devem ser tratadas igualmente como cidadãos. E isto significa o quê? Há um bom impacto nos jovens quando um professor de Ciências faz esta discussão. A Biologia pode trazer grandes contribuições, assim como a Física e a Química.

- À Educação Artística pode caber estudar as mais diversas manifestações artísticas que nos identificam como brasileiros e, portanto, nos caracterizam como tais. Aí cabe um trabalho de convite à valorização deste aspecto de nossa cultura, bem como reflexões sobre o direito das pessoas (cidadãos) manifestarem livremente suas produções artísticas e o direito de todos terem acesso aos bens artísticos. Pessoas sem arte são cidadãos menores.

- À Matemática pode caber um trabalho de expressão, na sua linguagem, quantificando e calculando a quantidade de

peças que não têm vários de seus direitos de cidadãos respeitados ou atendidos, por exemplo. Ou o quanto é prejudicial às pessoas não terem acesso aos conhecimentos matemáticos na escola, o que as leva a não poderem perceber prejuízos que levam em compras, pelos altos juros embutidos e disfarçados, por não poderem calcular orçamentos domésticos e outros, etc.

- Em Língua Portuguesa pode-se fazer uma leitura de algum romance de fundo social e político e, junto com Educação Artística, pode-se pensar em uma representação do mesmo, seguida de debates que levem em conta tudo o que foi estudado em cada disciplina.
- Em Sociologia um bom estudo realtivo à ideia de classes sociais e como esta divisão em classes surge na história humana e uma boa discussão sobre se isso é bom: bom para quem?
- É importante enfatizar que não basta que cada disciplina faça estudos sobre cada um destes aspectos: a interdisciplinaridade só acontece se, em cada disciplina, cada professor convidar os alunos a realizarem, explicitamente, relações do que estão estudando nas demais disciplinas com o que estão estudando na sua disciplina. E mais: deve haver momentos de reunir professores e alunos para que intercambiem os estudos particulares feitos. Estes projetos demandam todo um processo que não é muito simples: ele é complexo, como complexa é a realidade que sempre estamos procurando entender. É realmente muito mais simples cada disciplina fazer seus estudos particulares em cada aula: mas isso leva a simplificações na compreensão do real. E estas simplificações trazem consequências funestas para a vida das pessoas.

Exemplo 6. Identificando e avaliando atitudes

A proposta, aqui, é identificar, nas várias disciplinas do currículo, textos ou passagens de textos nos quais haja exemplos de atitudes e, de preferência, avaliações destas atitudes apresentadas pelos autores. Isso feito, pedir aos alunos que organizem, em grupos, uma pasta ou um fichário que tenha como título: "Posicionamentos éticos nas diversas disciplinas". Nesta pasta haverá uma seção para cada disciplina, na qual serão colocados os textos selecionados pelos alunos com a ajuda de seus professores. Nesta mesma seção, em seguida ao texto (ou textos) de cada disciplina, cada grupo acrescentará um texto no qual os membros do grupo devem indicar, após uma discussão entre eles, ao menos três atitudes mencionadas nos textos que selecionaram de cada disciplina e também a posição dos autores a respeito destas atitudes. Numa segunda seção, da mesma pasta, cada grupo deve apresentar a posição do grupo sobre o que dizem os autores dos textos selecionados relativamente às atitudes por eles mencionadas.

- Deverá haver um trabalho inicial no qual o professor de Filosofia exporá aos colegas o trabalho a ser feito e seus objetivos dentro da temática de Ética que está desenvolvendo com as classes.
- Num segundo momento, e com prazo combinado, cada disciplina realizará seu trabalho de pesquisa dos textos, escolha dos mais apropriados, comentários dentro de cada disciplina e algum posicionamento de cada professor.

- Num terceiro momento, nas aulas de Filosofia, os alunos, em grupos, deverão organizar a pasta acima mencionada, com as suas seções.
- Num quarto momento pode-se organizar um seminário conjunto do qual participam todos os alunos e todos os professores de cada classe ou até de todo o ensino Médio. Neste seminário, cada grupo apresenta o seu trabalho e defende suas posições a respeito de uma ou duas atitudes. Em seguida, o plenário apresenta suas questões ao grupo, que as responde. Ao final, os professores, numa espécie de júri, apresentam sua avaliação a respeito do trabalho e da apresentação de cada grupo. Esta avaliação pode ser expressa em notas ou conceitos, e deve ser agregada como um dos itens da avaliação geral dos alunos.
- Algumas sugestões: em Língua Portuguesa pode-se tomar algum texto de algum autor que esteja sendo trabalhado com os alunos e, neste texto, auxiliar os alunos a identificar a menção a atitudes e ao posicionamento do autor a respeito. Em Matemática pode-se buscar algum texto no qual estejam explicitados, por exemplo, índices relativos a pessoas que se utilizam de bebidas alcoólicas, de fumo, de outras drogas, ou índices de roubos, ou de assassinatos, ou de pessoas de governos ou de empresas que desviam dinheiro, ou de empresas que falsificam pesos ou outras medidas em embalagens de produtos. Podem-se tomar textos que apresentam tabelas relativas a índices de pessoas que morrem de fome, de doenças que poderiam ser evitadas por ações dos governos e que não o são. Ou textos com outros dados quantificados e calculados, mas que se refiram a atitudes e que tragam alguma avaliação dos autores a respeito. Em Ciências, pode-se tomar algum texto

que comente atitudes de cientistas que declaram sobre suas atitudes em relação à sociedade ou às demais pessoas. Há, por exemplo, relatos de, ou sobre, Oswaldo Cruz, Albert Sabin, Einstein, Oppenheimer, Jacques Monod, Vital Brasil, Mário Shemberg e outros. Neles podem ser encontrados relatos sobre atitudes de compromisso com a humanidade, de solidariedade, de honestidade intelectual, de respeito aos colegas, de cumprimento da palavra dada, etc. Importante tomá-los e verificar se são apresentadas justificativas para os comportamentos tidos ou para o que se afirma sobre tais comportamentos. Em Educação Artística pode-se trabalhar com depoimentos de artistas famosos que se apresentam em filmes, no teatro, ou na televisão, ou que sejam grandes cantores, ou músicos intérpretes ou compositores, ou artistas plásticos, ou de poetas, ou de romancistas, etc. Em Geografia pode-se buscar textos de autores que apresentem análises de atitudes consideradas irresponsáveis com relação ao meio ambiente, à vida em geral, à ocupação das terras produtivas, etc. Em História pode-se tomar textos que analisem atitudes como justas, ou não, corretas ou não, de pessoas, de governos, de povos, etc. Em Sociologia pode-se buscar textos que tratem de atitudes consideradas anti-sociais e nos quais sejam apresentadas razões para estas considerações. Em Filosofia não faltam bons textos a respeito: é uma boa oportunidade para que os alunos leiam e analisem alguns textos de filósofos e neles encontrem o que é aqui pedido. Podem também ser obtidos textos com estas características em alguma Língua Estrangeira Moderna que conste do currículo da escola.

Considerações para finalizar.

Vale aqui lembrar o que já foi dito anteriormente: primeiro, que estas atividades propostas podem ser desenvolvidas com muitas variações, com grupos menores de disciplinas, com outras temáticas, etc.; segundo, que, se o que se deseja é um trabalho interdisciplinar, todos os professores envolvidos devem tratar o tema em suas aulas e devem saber apontar as inter-relações realmente existentes nas várias disciplinas para que os alunos mais facilmente as percebam (é o trabalho de ajuda educacional de cada professor nesta direção) e para que tenham exemplos vivos de atitudes interdisciplinares.

Há muitas possibilidades de elaboração e de execução de projetos interdisciplinares. Eles são importantes e são interessantes como oportunidades de desenvolvimento desta necessária atitude nos alunos. Mas talvez mais importante que projetos especiais seja a atitude interdisciplinar de todos os dias que os professores devem mostrar, em si mesmos, aos seus alunos e que devem neles incentivar e deles solicitar. E isso sem descaracterizar o tratamento específico que cada disciplina deve também dar aos diversos temas e assuntos. Se não houver disciplinas com clareza de seus conteúdos e métodos, não haverá como relacioná-las entre si de uma maneira enriquecedora da compreensão: não existe o interdisciplinar se não houver o "disciplinar"; como também o interdisciplinar não ocorrerá se não houver o "entre" a ser buscado nas relações que sejam identificadas e representadas no processo de conhecimento.

Uma última observação: muitos entendimentos e conceitos são pressupostos nas diversas áreas curriculares

como: o que é o ser humano; o que é um animal racional; o que é natureza; o que é cultura; o que é linguagem; o que é pensamento; o que é conhecimento; o que é conhecimento verdadeiro; o que é ciência; o que é sociedade; o que é poder; o que é justiça; o que é liberdade; o que é história; e tantos outros.

Ao trabalhar estes temas, as aulas de Filosofia podem propiciar aos alunos uma maior compreensão destes conceitos. Isso os auxilia na melhor compreensão de todas as áreas curriculares. Há uma função ou papel interdisciplinar da filosofia, neste particular. Além disso, há o "bom papel", para todas as áreas curriculares, do desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, rigoroso, profundo e abrangente. A Filosofia é, por sua natureza, participante de todos os esforços de conhecimento de todas as disciplinas. Ela é naturalmente interdisciplinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Maria da Conceição de e CARVALHO, Edgar de Assis. (Orgs). *Edgar Morin. Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

DESCARTES, René. *Discurso do método; as paixões da alma*. Intrd. De Gilles Gaston Granger; prefácio e notas de Gérard Lebrun; tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

FAZENDA, Ivani. C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996(1979).

_____. (Org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *O Método 6: Ética*. Trad. Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____, *A religião dos saberes: o desafio do Século XXI*.
Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,
2001.

A Filosofia e a Ciência em Uma Abordagem Interdisciplinar

Marly Carvalho Soares*

No desenvolvimento deste tema, deparamo-nos, logo de início, com a necessidade de precisarmos suficientemente os sentidos de “Filosofia” e de “saber” e, como pressuposto desta compreensão, o sentido do homem e da ciência. Parte-se, então, do caráter antropológico, desembocando-se no campo da sabedoria, que implica vários tipos de conhecimento, entre os quais o científico e o filosófico. O saber é construído por várias vias, desde o saber espontâneo ou do homem comum, passando pelo do cientista, do filósofo, até o saber de bem viver. Da ciência pode-se extrair de sua prática a criação de tecnologias; e da filosofia talvez a sua praticidade esteja em formar homens sensatos e coerentes.

Entre as inúmeras definições e explicações do homem, da ciência e da filosofia elaboradas pelos filósofos

*Professora titular do curso de filosofia da Universidade Estadual do Ceará. Este capítulo foi extraído e elaborado a partir de uma palestra sobre a identidade da filosofia e a história no *Congresso Internacional em Eric Weil*, realizado em Lisboa no ano de 2012.

ao longo da história das ideias, a definição de Eric Weil sempre me impressionou, não só pela sua síntese, clareza e abrangência de sentidos e conteúdos, mas também pelo seu conhecimento da tradição filosófica, pelo seu diálogo com as demais ciências e, mais importante, pela sua preocupação com a significação da filosofia e com o ato de filosofar em uma sociedade pluralista, tecnológica e hedonista, também contemplada pela filosofia. Assim, Weil define a filosofia, dialogando com as demais definições, como uma nova maneira de viver a razão. A filosofia como opção, uma vez que o homem é um ser razoável, que pode escolher a razão ou a violência. A violência é o outro da filosofia. Daí o seu esforço titânico em dizer novamente o que é a filosofia em relação à ciência e à sabedoria, lançando mão de diversos métodos, processos e projetos utilizados pela ciência e pela filosofia. Seguiremos, na estrutura do texto, a metodologia do próprio autor, que consiste em um processo contínuo de retomadas de antigas e novas categorias – atitudes na tentativa de dizer: o que é homem, a ciência e a filosofia.

Por todas essas razões acima, torna-se necessário o ensino da filosofia, não só pela legalidade promulgada na legislação brasileira, que reconhece o direito de todos² a desenvolver o seu pensar, característica inata do ser humano, como já reconhecia o próprio Aristóteles na sua metafísica. Para tanto, é necessário que professores,

² A respeito do direito à Filosofia, veja-se o artigo de DERRIDA, J. “O Direito à Filosofia do Ponto de Vista Cosmopolita” (Trad. De J. Guinsburg), na coletânea: *A Paz Perpétua: Um Projeto para Hoje*, São Paulo: Perspectiva, 2004. Veja-se também a legislação brasileira da obrigatoriedade da disciplina da filosofia no ensino médio, a partir de 02 de junho de 2008 e o Portal G1, 21/07/2008 – “a carência de professores de filosofia e sociologia”.

imbuídos e conscientes dessa realidade, do sentido e dos impactos da filosofia ao longo dos tempos tanto na sua dimensão teórica quanto prática, bem como na sua interdisciplinaridade, possam comprometer-se com esta nobre missão: emancipar o homem pela filosofia é ensinar a filosofar. Como já dizia Kant, “não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”.

O propósito principal deste capítulo, que vem juntar-se a outros, é servir de estímulo à reflexão de jovens e de docentes que têm garantido o seu direito a filosofar, ou melhor, o seu direito a refletir. Mas não basta só a lei, é preciso disposição, disciplina, leitura e pesquisa, movidas pela curiosidade e paixão em busca do saber, como tantos outros conseguiram na história do ato de filosofar.

A pedagogia, ou melhor, a didática que se aplica a todas as ciências, terá como finalidade facilitar o movimento interdisciplinar³ na própria filosofia, que é por sua natureza interdisciplinar, e com as demais disciplinas curriculares. A interdisciplinaridade foi a característica marcante da metodologia weiliana, como mostraremos na elaboração do texto.

1. O Interesse pelo Homem

Na primeira parte da Introdução da sua obra *Lógica da Filosofia*, Eric Weil (1985) mostra um interesse antropológico, pelo motivo de refletir sobre o sentido das diversas definições do homem apresentadas ao longo do desenvolvimento da história, visto então pela ciência, pelo

³ Cf.: FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o Sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

homem comum e pela filosofia. Em uma sociedade pluralista, tecnológica e informacional, marcada pela revolução biológica, pela revolução moral e pela revolução antropológica, nada mais urgente que refazer este reencontro com Weil analisando as antigas e atuais definições a respeito da especificidade do homem.

Weil (1985) começa seu discurso antropológico incentivado pela quantidade existente de definições a respeito do sentido das definições do homem em relação a qualquer outro animal, quantidade essa que cada dia cresce mais no cenário do saber. Uma das justificativas apresentadas por Weil (1985) consiste em que o homem é justamente o autor das múltiplas e diferentes definições, sendo, assim, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Vejamos o que diz o homem no campo do saber, uma vez que o saber se refere a tudo que se conhece através de várias vias: saber comum, saber científico e saber filosófico. Neste contexto do saber, quem fixará limites? Em nome de que critérios? Segundo que processos? Trata-se, em geral, de colocar o homem como objeto de estudo no contexto geral do saber. Ele é um animal? Um ser histórico? Um ser humano? Um ser pensante? Um ser violento? Um ser livre? Um ser religioso?

Weil, na herança de Aristóteles⁴, retoma a concepção clássica que foi consagrada pela tradição filosófica e religiosa

⁴ A respeito da reflexão antropológica no sistema aristotélico, ver o comentário de Weil, que insiste em dizer que a Antropologia não é só possível, mas é, enfim, necessária. Qual é o conteúdo da Antropologia? Qual é a sua função no sistema? Que coisa é o homem? A Retórica, a Ética, a Política, a Psicologia falam do homem – enquanto ser que age como ser pensante e como ser dotado de paixões – WEIL, Eric. *Aristotélica, a Cura de Livio Sichirollo*, Concordanze 4, Milano, 1990

e que constitui o fundo da nossa civilização ocidental: “o homem é um animal dotado de razão e de linguagem” (LP, p.3). É a definição mais popular e evidente na história porque toca o nosso pensamento e até os nossos sentimentos. Essa definição nos remete, no passado como no presente, a dois aspectos originais do ser humano: a palavra e a razão, que em síntese formam o conceito de homem. A dúvida que se apresenta é como identificar exatamente esses aspectos como sinais distintivos do ser humano em uma cultura de massas tecida pela violência.

Weil também chama atenção para a concepção científica⁵ do homem, tão evoluída na atualidade: “o homem é um animal em que as extremidades anteriores são formadas de maneira tal que um dos dedos se opõe aos outros; dizer que o homem é o animal que ri, que, entre os seres superiores, ele é o animal cujo sentido do tato desenvolveu-se de maneira predominante, não é mais científico e mais prudente?” (LP, p.3). Os homens de ciência, presos nos seus laboratórios, com seus métodos e experiências, têm um valor indispensável na sociedade e no conhecimento, porém ainda é um conhecimento limitado, pois não atinge e nem responde à totalidade do ser humano. Mas o cientista, hoje como antes, já reconhece a parcialidade do seu conhecimento. Ele não nega os demais conhecimentos, filosóficos ou religiosos, mas não cabem a ele a reflexão e o uso de tais conhecimentos. Daí a

⁵ A respeito da complexa relação da filosofia com a ciência, em especial a biologia, veja-se o livro de FERRY, L.; VINCENT, D. J. *O que é o Ser Humano?* Trad. Lúcia Matilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

necessidade do diálogo entre as ciências⁶. Para o homem cientista, falar de outras experiências radicadas para além dos fenômenos naturais não cabe a ele, mas ao filósofo.

Weil, participando do debate entre o cientista e o filósofo clássico, acrescenta mais uma definição, que creio que contentaria tanto ao filósofo como ao cientista: "os homens não dispõem de ordinário da razão e da linguagem razoável, mas eles devem dispor destas para serem homens plenamente" (LP. p 05). A partir desta definição, fundamenta toda a sua filosofia, tentando, através de um sistema filosófico - que compreende uma lógica da filosofia, uma filosofia política e uma filosofia moral -, esclarecer este dualismo presente no homem: razão e violência. O que é essencial na sua definição a respeito das demais é que o homem não é razão, mas ele pode ser razão, e, por outro lado, o não ser razão implica ser violência. O homem é por opção razão e violência.

O homem natural é um animal e, para ser homem plenamente, deve optar por ser razoável. "A definição do homem não é um dado para reconhecê-lo, mas a fim de que ele possa se realizar" (LP, p.05) – é um dever ser opcional. O sentido da definição do homem como razão somente se mostraria na realização da razão. Só podemos confirmar que o homem é esta contradição – destinado sempre a escolher. O homem sabe que ele não é definível em nível de uma coisa – que se diz: isto é uma rosa. Nós não sabemos dizer o que é a razão, nem o que é ser razoável, mas nós descobrimos o

⁶ Sabemos que a filosofia e a ciência sempre andaram juntas e cultuadas pelas mesmas pessoas. Mas, ao mesmo tempo, no caminhar da história, cada um procura o seu objeto de conhecimento e, hoje, na era da técnica, há quase uma concepção absolutista da ciência.

que o ser razoável não é – ele não é uma coisa, um objeto como as demais coisas que se jogam no mundo.

A razão não se descreve do exterior, como algo exterior - ela se descreve a si mesma - ela é movimento - que se engendra e se produz. Ela não é objeto - porque é sujeito e é sujeito quando se opõe a tudo que é objeto (LP, p. 06).

Não se pode acrescentar um predicado à razão, porque implicaria acrescentar algo fora do sujeito, mas se pode desenvolver todo o seu processo imanente - porque é ato.

A definição do homem, se é que a podemos entender, vai se tornando mais concreta: "O homem é o ser que, com a ajuda da linguagem, da negação do dado, procura a satisfação, porque não tem a menor ideia do que poderia ser a satisfação" (LP. p. 08). Ele procura libertar-se do seu descontentamento. "Seu nome não é mais *homo sapiens*, mas *homo faber*, não o ser que sabe, mas o ser que faz" (LP. p. 09). A linguagem só é razoável enquanto permite esta intervenção do homem na natureza. O que conta agora é a eficiência. Ser razoável significa, então, não somente dizer não ao que é, mas produzir isto que ainda não é: um novo objeto, um novo método e um novo procedimento.

Weil (1985) prossegue na completude da verdadeira definição do homem, enquanto possível, recorrendo a todas as definições passadas, e acrescenta: é necessário se perguntar ainda: "o que é o homem?". Não é somente o animal dotado de "linguagem razoável"; de "órgãos sensitivos", não é "*faber*" no sentido da abelha, senão que ele é "razão" – não somente "razoável" –, "mas uma razão em

um corpo animal, pleno de necessidades, desejos e paixões" (LP. p.10-11). O trabalho agora é transformar este ser dividido para que, todo inteiro, seja razão. Ele não conseguirá ser totalmente razão, porque está sempre preso ao resto da natureza, mas o será muitas vezes razoável, livre, em qualquer hora, em qualquer instante, em qualquer tempo (LP. p. 10-11).

A racionalidade é uma possibilidade que, no momento que, por um lado, se torna realidade, ao mesmo tempo o incomoda, devido à animalidade que também é uma possibilidade – e, portanto, se torna também realidade: o homem é, com efeito, animal (violência) razoável.

Quando o homem se declara razoável, ele exprime o último desejo: "o desejo de ser livre não das necessidades, mas do desejo mesmo" (LP. p.11). É o homem que o homem deve transformar pela razão e em vista da razão. E a quem cabe esta missão? Diria eu, em primeiro lugar, a todo homem, porque todo homem pode ser razoável e, enquanto razoável, é capaz de mudar o homem. Mas cabe particularmente ao filósofo, não devido a sua profissão, mas pelo fato que ele decidiu viver pela razão e, por outro lado, ao político, que na busca do bem comum, renuncia à sua animalidade particular, para efetivar uma vida sensata e digna para todos os homens, pelo menos ao nível das necessidades.

A razão não dá satisfação porque é contentamento – e é comprovado, no dia a dia do homem, que não basta somente satisfazê-lo através de suas necessidades materiais, mas tornar o homem consciente. Por isso, "o homem é *homo faber* para tornar-se *homo theoreticus*" (LP, p. 11), ser que não somente faz, mas ser que vê para além do fazer, procurando, através desta visão, perceber a unidade de todas as coisas, unidade essa que, em outras palavras, é desvendar o sentido

de tudo e de todos. Esta é a força que se mantém e que se lança para além do papel negador da linguagem.

2- O Interesse pela Filosofia e o Ato de Filosofar

Uma ideia particularmente notável em Eric Weil e que constitui a característica principal do seu modo de proceder é a sua preocupação com a natureza e a significação do ato de filosofar, quer na sua dimensão teórica, quer na sua dimensão prática. É a busca de uma nova radicalização da consciência filosófica - ou seja, o resgate do pensamento crítico do homem, isto é, a ação da filosofia na sociedade. Isso significa perguntar: os filósofos ainda têm uma função a desempenhar na sociedade? Qual é o específico da filosofia? Há algum lugar ainda para o saber responsável, que esteja além das ciências? Por que o homem atual recusa a filosofia? E, afinal, quem é o filósofo? Todas estas perguntas implicam ou obrigam a filosofia a legitimar sua tarefa, na pessoa daquele que optou pela filosofia, isto é, o filósofo. Podemos dizer que a filosofia só terá sentido se for capaz de justificar seu ser, seu sentido, na vida do homem situado no mundo⁷.

Esta preocupação encontra-se concentrada na segunda parte da Introdução⁸, que explica o caminho da reflexão da filosofia através dos mais diferentes pensadores com o objetivo de elaborar uma nova História da Filosofia, captando o essencial e o inessencial de cada discurso filosófico em busca da verdade, do sentido e da coerência

⁷ Para explicitar melhor esta postura do filósofo, conferir: SOARES, Marly. *O Filósofo e o Político*, pp.17-47

⁸ LP, pp. 3-86.

em detrimento da violência. Em síntese, Weil nos propõe uma reflexão sobre a filosofia e, conseqüentemente, sobre o filósofo que quer desenvolver o pensamento na sua totalidade e visa compreender-se na infinitude do discurso filosófico. Nossa questão seria, então, saber por que Weil inicia o seu discurso filosófico refletindo e questionando a própria filosofia já constituída na história. Esta é a característica de seu modo de filosofar? Qual seria, então, o novo acrescentado ao estatuto do filosofar?⁹

O filósofo é o indivíduo finito e razoável que visa compreender o infinito do discurso - fundado em uma decisão livre. E esta vontade leva à criação de um discurso sistemático e crítico sobre a ciência, a história e o todo da realidade. A filosofia quer ser uma interrogação sobre o sentido na sua afirmação como na sua negação. E por isso "ela é eminentemente científica"¹⁰, está para além do necessário e racional, uma vez que o racional é fundado na opção livre do homem e nem todo homem é filósofo. Todo ato humano tem lugar na filosofia, embora nem todos sejam racionais, porém devem ser compreensíveis, porque todos são interessantes.

A filosofia é a busca exauriente da coerência e, portanto, mais científica que tudo. Procura um sentido aos fatos parciais e particulares que a ciência e a experiência, muitas vezes, não revelam, porque esta não é a sua especialização. A filosofia tem a ver com o todo real. Nada é

⁹ Para fundamentar esta nossa reflexão, tomamos como ponto de referência o artigo intitulado "Philosophie et Réalité", que nos dá a chave de compreensão para esta problemática, fornecendo-nos, assim, o objetivo da filosofia, sua identidade e diferença com a ciência e a história, e sua relação com o todo da realidade.

¹⁰ DEC., p. 24.

mais comum e solidificado na história da filosofia que dizer que a filosofia tem a ver somente com o necessário¹¹, o ontologicamente necessário, com o que é real e que é o fundamento das ciências. Todas estas afirmações têm o seu valor – porém, o filosofar nos impulsiona a ver mais longe, questioná-las e superá-las. Neste caso, pode-se dizer: "a filosofia é concebida como um discurso formalmente coerente, cuja tarefa é separar o essencial do que não é, lançando o inessencial ao reino das ilusões, dos erros e opiniões"¹².

Acontece que, na história, existe uma pluralidade de discursos e que nenhum é refutado pelos outros e nem contraditório em si mesmo. Não existe nenhum juiz que possa arbitrar entre eles. Isso mostra que a necessidade interior do discurso e dos discursos não é de modo algum universal. Ora, eu sou livre para aceitar as regras do jogo, mas "se eu aceito - eu sou obrigado a me abster da incoerência"¹³. As regras são aceitas, mas a sua aplicação permanece aberta, indeterminada e muitas vezes arbitrária.

A filosofia é posta sobre o todo da realidade e não sobre o necessário e muito menos sobre o plausível - que pertence ao hipotético-dedutivo. O necessário se refere como necessidade de coerência ao discurso, e não à realidade

¹¹ Quanto ao seu caráter de necessidade, tão defendido na filosofia, pelo menos depois de Platão, e com exceções e matizes diferentes como Aristóteles, Epicuro e Kant, persiste ainda esta concepção com denominações diferentes, como o ideal e o real, o concreto e o abstrato, o mundo do inteligível e o mundo dos fenômenos, épistème e dóxai. Há ainda algo como ideal e medida de todo conhecimento.

¹² WEIL, E. *Philosophie e Réalité*. Derniers Essais et Conférences, Paris, Beauchesne, 1982, p. 26.

¹³ DEC, p.27

- ela não me porta sobre os acontecimentos e as coisas, de que fala o discurso. Não existe nada que eu possa elevar à realidade. Tudo é real. A filosofia se obriga não a uma coerência do que é necessário, mas à coerência do que é. Além do mais, o conceito de necessidade não é primeiramente afirmado nas coisas ou nos acontecimentos. Nós falamos daquilo que é necessário e que nós julgamos necessário. Mais uma vez ela é fundada no discurso. Existe no discurso do qual as coisas dependem necessariamente.

A necessidade não é jamais relativa e a necessidade absoluta não é jamais afirmada, nem demonstrada e nem demonstrável, desde que ela não se define no interior de um discurso - que pode tornar-se um outro¹⁴.

Se a ciência é considerada segundo esse aspecto, a filosofia não é uma ciência e passa a ser a vítima que deve ser julgada dentro deste parâmetro. Esta é outra interrogação que perpassa na história até aos nossos dias na cabeça dos que já optaram pela filosofia ou dos pretendentes à filosofia. Nada mais divertido, nos livros de introdução à filosofia do que a defesa desta tese: a filosofia é ou não é uma ciência? É o fundamento das ciências? É poesia? É religião? Precisa-se ter coragem para tratar desta relação. Eric Weil é consciente desta realidade e afirma: "a filosofia não é propriamente uma das ciências; mas ela é científica como esforço para compreender a universalidade do sentido da realidade concreta"¹⁵.

¹⁴ DEC, pp. 29.

¹⁵ WEIL, E. "La Philosophie est-elle Scientifique?" in: *Archives de Philosophie*, 33(1970): p. 353.

Portanto a filosofia está para além do padrão considerado pelo estatuto da ciência. A ciência é um sistema de preposições desenvolvidas segundo certas regras - que possui o seu domínio e seu método próprio. Quais serão, então, o domínio e o método da filosofia?

O domínio será a realidade concreta e o seu método será a lógica do diálogo. Uma lógica mais simples e mais comum que a lógica das ciências sob a influência das matemáticas - uma lógica que leva ao diálogo, falando a linguagem de tudo e de todos - uma linguagem saída do discurso vivo, onde os homens se contradizem e se opõem, e não a uma linguagem do monólogo, que se concretiza nas diversas especialidades, as quais se permite cada vez mais o distanciamento dos diversos discursos, isolando-os nos seus pequenos mundos¹⁶. Mas estas características ainda não confirmam o seu caráter científico, o que leva a filosofia a procurar ainda um método e um domínio próprio como as demais ciências.

A história não deixa de repetir que todas as ciências são nascidas da filosofia e como pode acontecer que os filhos reneguem os pais? Esta é uma prova que a filosofia precisa ser ordenada. Compreende-se muito bem e se justifica melhor ainda, porque existe uma variedade de ciências e não se compreende porque há várias filosofias e cada filósofo, malgrado tudo que aprendeu dos seus predecessores, começa sempre de novo. Lá onde se emprega a lógica do diálogo não se pode atingir resultados certos, uma vez que o que parece evidente para um, representa para

¹⁶ WEIL, E. "La Philosophie est-elle Scientifique ?". In: *Archives de Philosophie*, 33(1970): p. 355.

o seu interlocutor um resultado de eterna contradição. A contradição pertence à filosofia:

Os sistemas filosóficos não são equivalentes e nem querem ser. Cada um é formalmente coerente a seu modo e, no entanto, se contradizem reciprocamente. Contradizem-se no sentido de que todos afirmam qualquer coisa de diferente¹⁷.

O que é decisivo para um filósofo pode não ser real para outro e a hipótese científica estabelecida pela observação e experimentação não tem absolutamente lugar no domínio da filosofia, que não possui uma esfera determinada, método de pesquisa e decisão. A filosofia não é uma ciência, mas ela poderia ser científica pelo seu caráter explicativo, o que vem a ser também ciência.

Há outras ciências que partem de certos princípios fundamentais que não podem ser demonstrados, mas, no entanto, apresentam um discurso coerente. Estas ciências não são consideradas "um gênero de poesia", como se diz às vezes da filosofia, a não ser também que as matemáticas sejam acontecimentos históricos e que tudo que não pode ser contado empiricamente, mas constitui um discurso coerente pertença à história científica e, neste caso, seria coerente. Portanto mais uma vez salvamos a filosofia. A cientificidade está no discurso coerente, e não na sua demonstrabilidade. A filosofia não é particular, mas absolutamente universal e se estende sobre o todo da vida humana, compreendendo, assim, qualquer atividade científica e pensante. O domínio da filosofia, ou seja, a sua

¹⁷ WEIL, E. "La Philosophie est-elle Scientifique?". In: *Archives de Philosophie*, 33(1970): p. 357.

particularidade, é a universalidade. Ela se preocupa de tudo em certo sentido, porque se preocupa com cada sentido. "Assim o que distingue os sistemas é a maneira e o modo como cada um aborda e percebe este todo. Eles querem a mesma coisa, mas a partir de pontos de vista diferentes"¹⁸.

Aparece aqui a perspectiva do interesse, porque o sentido de cada sistema, ciência ou filosofia vai depender do interesse que o impulsiona a fazer ou a pensar. O sentido é o seu interesse. O homem pode se interessar somente em dominar a natureza, tem o bloco das ciências que desempenham bem esse interesse. Quem não se interessa neste domínio, procura outro interesse que caracteriza outro domínio. A filosofia trata do "interesse fundamental enquanto tal"¹⁹. Indica um sentido segundo o qual ela avalia toda e qualquer coisa: julga-a e coloca-a no seu devido lugar. Compromete-se com o todo e com o sentido. Não é mais possível distinguir domínios particulares a fim de descobrir métodos e critérios que garantam que as questões recebam uma resposta positiva e que as preposições não sejam contraditórias: "entre diferentes maneiras de ver e de compreender o todo, entre diferentes formas de sentido, nenhum juízo e nenhum critério pode decidir e se pode apenas encontrar o conflito ou a ignorância recíproca"²⁰.

O desafio ao início da reflexão era provar por todos os meios a desclassificação da filosofia como ciência. Porém o caminho que percorremos nos confirma que ela é mais ciência que todas as ciências - uma vez que só ela coloca em

¹⁸ WEIL, E. "La Philosophie est-elle Scientifique?" in: *Archives de Philosophie*, 33(1970): p. 360.

¹⁹ WEIL, E. "La Philosophie est-elle Scientifique?" art. cit., p. 361.

²⁰ Weil, E. "La Philosophie est-elle Scientifique?" art. cit., p. 361.

questão - "interrogando-se sobre o sentido de todo interesse evidente e na incoerência destes múltiplos interesses"²¹.

Convém que interroguemos a filosofia: qual é o seu interesse próprio? Por que a filosofia não interessa a muitos homens? Esta é a questão propriamente filosófica para o filósofo. Porque, não satisfeito de compreender os interesses de todos os outros homens, ele quer compreender sua própria empresa e compreender-se. Ele quer "compreender porque os homens recusam de querer compreender"²².

O interesse - como já falamos anteriormente - é a condição de possibilidade do pensar e do agir. Eu faço qualquer coisa, porque esta coisa me interessa, embora este interesse seja muitas vezes inconsciente. Eu não sei por que quero e por que faço. O fazer precede a consciência.

Quando o homem tenta compreender a natureza e o sentido do seu interesse, quando submete ao juízo de sua vontade de razão e coerência, torna-se então o homem-filósofo. "Ele se encontra, assim, obrigado a submeter ao critério do universal, todas as atitudes, todos os discursos que encontra"²³. Este encontra a felicidade no interesse intelectual, na reflexão intelectual. Esta é a sua felicidade, ligada à felicidade do filosofar. Este é o interesse do filósofo. Mas o interesse do filósofo se presta aos outros homens?

As coisas não são interessantes, elas não aceitam e nem recusam, são indiferentes. O que existe é que há homens que são interessados pela filosofia. São os homens que têm interesses e não as coisas que são interessantes. Por isso a filosofia, no geral dos homens, não serve a nada e nem

²¹ WEIL, E. "La Philosophie est-elle Scientifique?" art. cit., p. 362.

²² WEIL, E. "La Philosophie est-elle Scientifique?" art. cit., p. 363.

²³ DEC. p. 34.

diz nada, a não ser para os homens que optaram pela filosofia, isto é, para os filósofos.

De modo que é evidente e racional a recusa e o questionamento da filosofia em toda a história, assim como é evidente e racional a recusa e o questionamento de qualquer ciência ou coisa. A coisa só vale para aquele que tem interesse, seja intelectual ou prático. A utilidade não é o fim da filosofia e, se esta passa a ser o seu objetivo, torna-se uma má filosofia. “Não existe uma *philosophia perennis*, ainda que os filósofos visem sempre o mesmo objetivo, a mesma coisa: a compreensão do mundo e da própria vida, a partir de um sentido e em vista da realização deste sentido”²⁴. Os filósofos não se encontram fora da história e do tempo, eles caminham para o mesmo ponto de chegada, porém por estradas diferentes. O que existe de comum entre eles é a vontade de atingir este ponto de chegada. Eles se compreendem, mas se compreendem enquanto diversos a partir da condição que lhes permite de refletir sobre eles mesmos e sobre o mundo. A compreensão é o ponto de chegada dos filósofos.

A filosofia não é um saber acumulado no sentido de doxografia, porém isto não nega que a sua história tenha importância para aquele que quer filosofar. Pode ser que todas as respostas tenham sido dadas no passado, porém restará sempre por escolher aquela que nós faremos nossa, não porque ela nos apareça atraente, mas porque conforme às nossas convicções, com conhecimento de causa. Somos responsáveis pelo nosso juízo diante do tribunal da razão. É o interesse livre que dá vida aos esqueletos do passado, a fim de evitar que a filosofia se torne doxografia. Aquilo que é do

²⁴ DEC, p. 34.

passado só me atinge quando me diz alguma coisa - quando eu tenho interesse.

A filosofia é essencialmente histórica, não no sentido de uma história explicativa, nem no sentido de um historicismo e muito menos no sentido de introduzir um determinismo. Ela é o chão no qual o homem se compreende como livre e condicionado, determinado e superior a toda condição. Daí resulta que a filosofia é tomada de consciência da ação humana, uma tomada de consciência que é verdadeira, uma vez que, no passado, como hoje e certamente no futuro, será sempre posta a questão da filosofia, sem que nenhum homem seja forçado a pô-la.

Esta tese vai certamente contra o historicismo, porque não é a condição que determina a filosofia, não se trata de reduzi-la às suas condições, às circunstâncias do tempo, em que nasce qualquer filósofo. A filosofia é concretamente "reflexão sobre uma situação histórica, mas reflexão livre e a história são refletidas e se refletem nela"²⁵. De fato, seria absurdo querer demonstrar que é necessário filosofar. Uma vez escolhido o discurso, eles são obrigados pela sua coerência a justificar a sua opção, mas não antes da escolha.

A filosofia é ainda histórica enquanto ação na história e sobre a história. Ela não está no além e nem nos seres sobre-humanos. Ela age no aqui e agora, é ação que transforma e que a transforma, porque, quando o homem intervém na história, é modificado por esta mesma história. Há uma relação dialética, afastando todo caráter de necessidade ou determinismo.

²⁵ DEC, p. 36

O que distingue a filosofia de outras ciências é que ela chega a descobrir esta relação fundamental de liberdade e não somente como em outras atividades humanas onde se descobre como estrutura subjacente e se mantém subjacente. Isto não impede que, a qualquer momento da história, a filosofia possa ser tomada como simples saber, como um saber dos objetos e, neste caso, deixa de ser filosofia e se transforma em ciência inconsciente de seus fundamentos, isto é, do interesse que a move e a inspira, tornando-se, assim, um discurso vazio. Também a filosofia corre o perigo de desaparecer e entrar no subconsciente das atividades incoerentes e arbitrárias. Mas, por outro lado, isto não é uma desfortuna, pois a filosofia só aparece como grande filosofia nos tempos de crises, como bem já mostrou Hegel.

2. O Ensino da Filosofia

A filosofia é precisamente um discurso coerente e exaustivo, portanto eminentemente ensinável, ainda que não transmissível. O filósofo só fala da realidade e ele só quer falar de uma maneira coerente, o que o faz apropriar-se da realidade, sendo esta unicamente o seu outro. A realidade é a condição da existência do filósofo, o que implica que este deve estar atento a sua dinamicidade e estabilidade. Esta necessidade de coerência com a realidade não é a necessidade do que é necessário, isto é, das leis da natureza e da história, mas é a necessidade do próprio filósofo de compreender a realidade. Nesta mesma realidade, ele se depara com determinismos, porém esta não é a realidade da qual se ocupa o filósofo. Ele não despreza as ciências; ao contrário, vê aí a expressão mesmo da liberdade encarnada. Elas fazem parte da realidade que o filósofo quer

compreender, o que justifica o caráter interdisciplinar da filosofia.

A filosofia não é estranha à ciência, e isto é tão real que toda revolução filosófica, constituindo uma reflexão sobre o interesse do homem, produz novas ciências ou transforma ciências já existentes. Porém isto não significa a cientificidade da filosofia, esta é "científique eminenter" pela sua recusa à incoerência. E, nesta busca de coerência, deixa na história sedimentações, conhecimentos, "que devem ser submergidos no rio do discurso da liberdade que se quer universal e que se quer compreender compreendendo tudo"²⁶. De sorte que tudo o que contribui para a constituição deste discurso universal é de um valor inestimável a quem busca este discurso, na sua situação, no seu tempo e na sua linguagem.

"A filosofia é eminentemente comunicável"²⁷, mas somente àquele que está preparado a receber a comunicação viva, àquele que quer viver compreendendo e que quer viver na sua vida. Esta não é transmissível à maneira das ciências, por uma equação ou por uma técnica de conhecimento. Não se aprende a filosofia, pode-se tão somente filosofar com os filósofos, como já dizia Kant.

Um fato último e curioso para aquele que só conhece como ideal aquele da ciência particular reside no fato que a filosofia tem a ver simplesmente com a realidade, sem nenhuma exclusão ou preocupação do que seja elevar ao necessário, ao fundamento, ao real, ao absoluto, uma vez que ela é este fundamento, este absoluto, posto em sua

²⁶ DEC, p. 38.

²⁷ DEC, p. 38.

liberdade decidida a ver sempre de novo, a realidade na coerência do seu discurso.

Não se pode demonstrar o todo. Este é sem hipótese, sem experimentação, sem fundamento, sendo ele mesmo o fundamento de toda necessidade e possibilidade. Não existe nada fora do todo. Não há ilusão, nem erros, nem primitivismo ou loucura para a filosofia, ainda que ela compreenda que tudo isto existe em tal perspectiva, em tal época, para tal homem. Ela somente quer compreender o que é, porque isto existiu e existe, não é seu projeto demonstrar porque isto parece absurdo. Ela age simplesmente no todo, nem acima e nem fora do real.

O filósofo é o ser situado no infinito do discurso, que nasce de uma liberdade encarnada na história. O discurso não é simplesmente uma justaposição de perspectivas e de interpretações. "O discurso é estruturado como a realidade o é - e esta realidade só é compreensível para o discurso que a percebe e se percebe nela"²⁸. Ele é tão inexorável como a realidade. Quando se toma consciência desta realidade, vê-se que a estrutura das estruturas não é a estrutura. E, se ele age no estruturado, esta tarefa não é jamais acabada. Mas a compreensão do estruturado que é a realidade aparece sempre como parcial e particular à vontade de compreender o todo da realidade.

Considerações Finais

Em síntese, a filosofia foi o objeto da reflexão. Weil realmente tentou especular o que é a filosofia e, conseqüentemente, a sua interdisciplinaridade no diálogo

²⁸ DEC, p. 40.

com as diversas filosofias e ciências e marcou a identidade e responsabilidade daquele que optou pela filosofia. O filósofo tem como tarefa primeira compreender a si mesmo, o outro diferente, a realidade e a outra realidade. Nada lhe é indiferente. Por outro lado, é uma nova maneira de filosofar, isto é, filosofando sobre a filosofia, isto é, abrindo o discurso com a própria filosofia²⁹. Só que a filosofia de objeto passa agora a ser o sujeito da reflexão, ou seja, como se deve agora filosofar. Isto significa dizer ainda: com qual linguagem, com qual caminho posso chegar ao objeto da minha reflexão, quais os elementos constitutivos de um discurso filosófico. Afinal, qual o "método" que me leva a filosofar? Ou melhor, conhecer a realidade? Tudo isto me faz lembrar a história da filosofia para sentir como os demais filósofos começaram o seu filosofar. Dentre as diversas maneiras, embora com acentuações diferentes, a Lógica tornou-se o instrumento universal para tentar compreender o pensar e o objeto. Iniciada pela lógica formal que foi o conhecer dos filósofos gregos, enquanto a forma do pensar, superada pela lógica transcendental de Kant e levada às últimas consequências com a lógica especulativa de Hegel. Por outro lado, ninguém pode negar o esforço de Weil em proporcionar uma nova leitura da realidade a partir da sua lógica da filosofia, cujo núcleo é refletir sobre o homem, a ciência, a filosofia e a sabedoria. Qual é, portanto, a tarefa de sua lógica na reflexão filosófica? Certamente proporcionar o conhecimento da trajetória do ato de filosofar da tradição, continuado pela modernidade e pela contemporaneidade.

²⁹ A respeito da abertura do discurso filosófico, veja-se: KIRSCHER, G. *La Philosophie d'Eric Weil*. Paris: PUF, 1^a édition, 1989, pp.19-147; e *Síntese* 41(1987): pp. 41-54.

Em resumo, pode-se confirmar com Weil: que a filosofia é a busca de um discurso coerente que se dirige sobre o todo da realidade; o discurso filosófico não é nunca acabado; o ser finito e razoável que se decide a filosofar é interessado de modo determinado; que é a realidade a ser compreendida, é estruturado, compreensível; que a filosofia tem a ver com o que é sem exclusão alguma e sem preconceitos.

É certo que a razão traz o contentamento, que está para além da satisfação – que a é a superação das necessidades. Porém essa razão só se efetiva no campo da violência que provém de todos os outros discursos seja do homem comum ou do homem cientista. Por isso, confirma Weil: quanto mais o mundo se torna técnico, mais é necessária a filosofia, ou em especial o ensino da filosofia; e a exigência primordial é que ela se efetive no mundo da violência. Mostrar como refletir – eis o papel do filósofo e cabe a ele dirigir o processo de interdisciplinaridade, pois somente a filosofia pode dar o caráter de totalidade que as demais ciências necessitam.

O desafio que nos é colocado é como articular a teoria e a prática filosófica no processo de ensino-aprendizagem. A nossa didática pressupõe conteúdos, habilidades e posturas adequadas que se concretizam no planejamento participativo e na ação eficaz em busca de um lugar para a filosofia no contexto prioritário da ciência e da técnica.

Referências bibliográficas

1. Fonte primária

SIGLAS

AEW= Actualité d'Éric Weil.

DEC= Philosophie et Réalité. Derniers essais et conférences I.

EC I e II= Essais et conférence I e II.

LP= Logique de la philosophie.

PK= Problème Kantien.

PM= Philosophie morale.

PP= Philosophie politique.

Weil, Eric. Hegel et l'Etat, Paris, Vrin, 1980.

_____. Logique de la Philosophie, Paris, Vrin, 1985

_____. Lógica da Filosofia. Tradução portuguesa de Lara Christina de Malinpena, S. Paulo, Realizações, 2012.

_____. Philosophie Politique, Paris, Vrin, 1984.

_____. Filosofia Política. Tradução portuguesa de M. Perine, São Paulo, Loyola, 1990

_____. Problèmes Kantien, Paris, 1992.

_____. Philosophie morale. Paris, Vrin, 1987

_____. Essais et Conférences I, Philosophie, Paris, Plon, 1970.

_____. Essais et Conférences II, Politique, Paris, Plon, 1971.

_____. Philosophie et Réalité. Derniers Essays et Conférences. Paris, Beauchesne, 1982.

2. Fonte secundária: outros autores

Actualité d'Éric Weil. Actes du Colloque International. Chantilly, 21-22 mai 1982, éd par le Centre Eric Weil, UER de Philosophie de Lille III, Paris, 1984.

COSTESKI, E. Atitude, violência e estado mundial democrático, Fortaleza, UFC – Unisinos, 2009.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo, Paulus, 2003

KANT... et. al; J. Guinsberg,(org.), São Paulo: Perspectiva, 2004

KIRSCHER, G. La philosophie d'Eric *Weil*, Paris, PUF, 1^a edition, 1989, pp.19-147 e Síntese 41(1987): p. 41 - 54

PERINE M., *Filosofia e Violência*. Sentido e intenção da filosofia de Éric Weil, São Paulo, Ed. Loyola, 1987.

ROBINET, C. *O Tempo do Pensamento*. São Paulo: Paulus, 2004.

R.CAILLOIS, "Attitudes et catégories selon Eric Weil" in *Revue du Métaphisique et de Morale*, 58 (1953):286

SOARES, C. M. *O Filósofo e o Político segundo Eric Weil*. São Paulo: Loyola, 1998.

A pedagogia da solidão: considerações a partir da filosofia de Nietzsche

Jelson R. de Oliveira³⁰

O tema da solidão é só um dos mais frequentes e mais relevantes no pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, como também possibilita uma chave de leitura importante de sua filosofia em geral³¹ e de suas reflexões sobre a educação em particular. Nesse texto pretendemos tecer algumas considerações sobre o papel pedagógico-educacional da solidão nos escritos de Nietzsche, principalmente a partir da perspectiva que articula o tema com o cultivo e o crescimento das forças

³⁰ Doutor em Filosofia; professor do Programa de pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná; coordenador do subprojeto de Filosofia do PIBID/PUCPR. Email: jelsono@yahoo.com.br.

³¹ Sobre o papel da solidão na filosofia de Nietzsche, cf. meu livro “A solidão como virtude moral em Friedrich Nietzsche” (OLIVEIRA, 2010).

individuais em vista de uma “espécie mais nobre” (KSA³² 9 [153], 85-86) e de um ganho para o futuro da humanidade. O eixo central da reflexão se situa nos dois textos do chamado período de juventude: *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (principalmente a *segunda conferência*, proferida em 1872) e a segunda das *Considerações Extemporâneas*, intitulada *Schopenhauer como educador*, de 1874.

A análise da educação sob essa perspectiva não só evidencia a continuidade entre os problemas analisados por Nietzsche e aqueles enfrentados ainda hoje em sala de aula, como também explicita a urgência de que a educação, em nossos dias, avalie o seu papel no que tange à renovação e ao favorecimento da cultura. Nisso, certamente a filosofia terá grande importância, se pensarmos no seu papel crítico, reflexivo e des-alienante, o que, por si só, já legitima a sua permanência destacada no ambiente e nos currículos escolares. As reflexões de Nietzsche, como se verá, servem, nesse sentido, também para que cada agente educativo (os professores de filosofia, os educadores e os mestres filosóficos) avaliem o seu trabalho, a fim de fazer com que

³² Neste texto usaremos as seguintes siglas para a citação da obra de Nietzsche: A (*Aurora*); AS (*O andarilho e sua sombra*, do segundo volume de *Humano, demasiado humano*) BM (*Além de Bem e Mal*); GC (*A Gaia Ciência*); SE (*Terceira Consideração extemporânea: Schopenhauer como educador*); BA (*Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*); KSA (*Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe* - edição crítica em 15 volumes organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari – a sigla será seguida do número do volume, o número do fragmento e o número da página). Seguindo as letras, para as obras publicadas, constarão os números arábicos referentes ao número do aforismo da obra e, no caso das *Considerações Extemporâneas*, acrescentaremos o número da página na edição intitulada *Escritos sobre educação*, conforme encontra-se nas referências do trabalho.

a filosofia seja uma atividade de vida e não apenas uma erudição vazia.

O diagnóstico de uma crise

Começamos analisando o “diagnóstico” de Nietzsche a respeito da cultura e da educação, bem como dos estabelecimentos educacionais de sua época. Como um “médico da cultura” (KSA 7, 23[15], 545) ou como um “médico filosófico” (GC, Prólogo, 2), Nietzsche identifica na educação os sintomas de uma doença cultural muito grave, cujo efeito tem sido a verdadeira “extirpação e desenraizamento completos da cultura” (SE, 4, p. 166), identificada na “pressa geral, no crescimento vertiginoso da queda, no desaparecimento de todo recolhimento, de toda simplicidade” (SE, 4, p. 166). A análise de Nietzsche é bastante decepcionada: “Jamais o mundo foi mais mundano, mais pobre de amor e de bondade” (SE, 4, p. 166). Nesse mesmo trecho, o filósofo explicita o motivo dessa crise cultural: “As classes cultas não são mais os faróis ou os asilos em meio a esse turbilhão de espírito secular. A cada dia, elas se tornam mais inquietas, mais vazias de amor e de pensamento” (SE, 4, p. 166). Ou seja, entre os motivos do agravamento da crise cultural estariam a degeneração dos eruditos, dos homens e das classes cultas: “O homem culto degenerou até se tornar o maior inimigo da cultura, pois ele quer negar com mentiras a doença em geral e é um estorvo para os médicos” (SE, 4, p. 166). De um lado, o discurso da massificação cultural levou ao rebaixamento, arrefecimento e anulação das forças criativas dos “fruto[s] supremo[s] da vida”, dos “homen[s] magnífico[s] e criadore[s]” (SE, 3, p. 163) associados à ideia

do gênio. De outro, a degeneração desses homens de exceção, tão necessários para a renovação e o crescimento cultural, levou ao descimento da capacidade mesmo de que a doença seja identificada enquanto tal, ou seja, o doente está tão doente que já não se dá conta de sua doença, estado tal que impede a cura e cria mesmo um “estorvo para os médicos”.

Para Nietzsche, a modernidade é o tempo do filisteísmo cultural: do otimismo vazio, do jornalismo, da massificação e do elogio do que é comum, de todos, do que é igual, determinado pelas “forças mais grosseiras e mais malignas, pelo egoísmo dos proprietários e pelos déspotas militares” (SE, 4, p. 167) cujo objetivo não é outro senão servir ao Estado e ao Mercado, as novas forças mantenedoras dos vínculos sociais e os objetivos comuns de todos os viventes. Vive-se o tempo das forças conservadoras, no qual o objetivo da educação passou a ser uma tentativa de ensinar “a pensar e a agir como animal de rebanho” (SE, 1, p. 138) cuja meta é recusar a si mesmo em benefício do amor ao próximo e da diluição na coletividade igualitária. Educar, agora, é ensinar o comum e formar para o comum, para a obediência e a ação segundo o instinto gregário. Vive-se o tempo da “indolência, do comodismo, em suma, da propensão à preguiça”, o tempo da negligência, dos “modos emprestados e opiniões postizas” (SE, 4, p. 138). O tempo do despojamento do que é próprio em nome do que é de todos, tendo como consequência o despojamento daquilo que é a condição de cada homem, o qual passa a viver enojado de si mesmo e extraviado “a torto e a direito, em todas as direções” (SE, 1, p. 139). Agora, encontra-se com um “espectro” do homem, uma “fantasia frouxa, tingida e gasta” da identidade

humana. Nas instituições de ensino sobram “espíritos bicórneos” e elas mesmas não são outra coisa que “instituições envelhecidas” (SE, 2, p. 144). A modernidade não é outra coisa que um tempo de estiagem: falta criatividade, falta inovação, falta verdadeira educação. No lugar dela, sobra formalismo, repetição e indolência.

Para Nietzsche, a educação desempenharia um papel extremamente relevante, seja no diagnóstico, seja na possibilidade de renovação cultural que ela evoca. Nessa direção, ele chega mesmo a afirmar, na *segunda conferência* do texto *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, a respeito da importância da educação (ou do *Gymnasium*) que “todas as outras instituições devem medir-se pelo objetivo cultural que é visado pelo Ginásio, pois elas sofrem com os desvios de sua tendência, e assim serão também purificadas e renovadas com sua purificação e renovação” (BA, *segunda conferência*, p. 68). Quem deve guiar a sociedade é a educação e as instituições de ensino jamais deveriam se render aos interesses do mercado ou do estado. Se quiser ser um luzeiro para a cultura, a educação deve recuperar o seu papel de guia, o que significa estar à frente, fazer as próprias escolhas, dirigir os próprios caminhos. O que dizer quando isso não ocorre, ou quando a educação vira uma mercadoria, o mestre um funcionário e o estudante um cliente?

A educação como afirmação de si

Nesses termos, a educação teria, para Nietzsche, um papel de extrema relevância no que tange ao fortalecimento das forças individuais: ela precisa ensinar e cultivar as forças a fim de mostrar a cada homem “que não

se vive no mundo senão uma vez” e que, nessa “condição de único” (SE, 1, p. 138), não deve alimentar nenhum “remorso na consciência” (como ensina a moral e a pedagogia tradicional), mas, ao contrário, expressar-se como um “milagre irrepetível”, como um ser “único e original” no qual a consciência (a boa consciência) grita: “Sê único!” (SE, 1, p. 139). Essa exclamação não expressa apenas uma verdade sobre o homem, mas, sobretudo, lhe impõe um objetivo, uma meta: ele precisa *se tornar único* e, nesses termos, a educação seria o *locus* social dessa experiência, ou seja, o lugar do cultivo das forças individuais em vista da afirmação dos homens e das classes cultas. A linguagem nietzschiana, ainda que soe elitista ou grandiloquente, não pode ser entendida a não ser como um alerta da crise cultural: trata-se de desejar que a educação fomente o crescimento cultural, através do benefício do indivíduo em seu vigor próprio; trata-se de uma denúncia do sistema que, por pretender igualar, acaba mascarando os processos de rebaixamento de todos, dando margem, assim, à ascensão de “senhores” representantes desses interesses escusos de contínuo enfraquecimento das forças humanas; trata-se de recusar, no fim, a tirania dos ignorantes, o absolutismo de alguns baseado na fraqueza e na anulação da maioria. Por isso, Nietzsche expressa-se contra o governo dos fracos, em nome dos vigorosos: “qual não seria a aversão das gerações futuras, quando tivessem de se ocupar com a herança deste período, em que não são os homens vigorosos que governam, mas os arremedos de homem, os intérpretes da opinião” (SE, 1, p. 139). E talvez ele tivesse razão ao anunciar que “esta é a razão por que o nosso século passará talvez, para uma longínqua posteridade, como o momento mais obscuro e

desconhecido, como o período mais inumado da história” (SE, 1, p. 140)³³.

É justamente onde há tirania da maioria que verifica-se com mais evidência os processos de anulação dos indivíduos:

Em todo lugar onde houve poderosas sociedades, governos, religiões, opiniões públicas, em suma, em todo lugar onde houve tirania, execrou-se o filósofo solitário, pois a filosofia oferece ao homem um asilo onde nenhum tirano pode penetrar, a caverna da interioridade, o labirinto do coração: e isto deixa enfurecido os tiranos (SE, 2, p. 154).

A solidão é o antídoto e o perigo. Ela possibilita que cada indivíduo coloque “a salvo a sua liberdade no fundo de si próprio” (SE, 2, p. 154), mas tem o custo de se tornarem estranhos e indesejáveis³⁴: “eles saem de sua caverna com um semblante terrível, suas palavras e seus atos são então explosões, e é possível que se autodestruam por serem o que são” (SE, 2, p. 150). Mas a *solidão* não pode se tornar *isolamento*. Por isso, a solidão exige companheiros e amigos, sem os quais o indivíduo solitário

³³ Sem querer levantar alguma tese histórica sobre o assunto (o que fugiria do objetivo desse texto), é possível simplesmente perguntar em que medida essa crise não teria fornecido as bases para os horrores impetrados, pouco tempo mais tarde, pelos regimes nazistas que se elevaram ao poder na Alemanha, com consequências tão danosas que, provavelmente, a posteridade jamais esquecerá.

³⁴ A reflexão sobre a experiência da filosofia na educação passa justamente por essa questão. Certamente os motivos que levaram a filosofia no passado recente de nosso país a ser expulsa do currículo escolar e mesmo o fardo de que ela tenha se tornada indesejada ainda hoje, tem a ver com essa tendência: a filosofia liberta o indivíduo, torna-o livre dos preceitos da maioria e das leis da tirania.

se destruiriam: como tarefa higiênica, ela deve preparar para a construção de relações mais saudáveis. Nietzsche chega a afirmar que “este foi o primeiro perigo à sombra do qual Schopenhauer cresceu: o isolamento” (SE, 2, p. 155).

Ao contrário disso, a educação teria o papel de fomentar a singularidade que não significa outra coisa senão “viver segundo a própria lei e conforme a nossa própria medida” (SE, 1, p. 140). Se esse lema aparece já nos primeiros escritos de Nietzsche, é verdade que ele tem uma força constante em toda a sua obra, de tal forma que autores como Charles Andler (1958, p. 230) chegam a afirmar que a afirmação de si é “a primeira virtude” daquilo que poderia ser chamado de projeto de “moral do futuro [*Moral der Zukunft*]” (KSA 12, 2[31], de 1885-1886, p. 78), um tempo que deve ser preparado e, para o qual, a educação teria um papel privilegiado.

***Bildung* como formação superior**

Pedagogicamente falando, trata-se de explicitar o papel da educação no que tange àquilo que Nietzsche chama de *Bildung*, já que a sua análise evoca a ideia de que “a pobreza do espírito pedagógico” (BA, *segunda conferência*, p. 67) de sua época levou ao desaparecimento dos “talentos realmente inventivos” no campo da pedagogia, tida como a “mais delicada das técnicas que poderia existir numa arte, a técnica da formação cultural” (BA, *segunda conferência*, p. 67). Ou seja, Nietzsche fala da pedagogia como uma técnica de *Bildung*, a qual teria o papel de fazer dos estabelecimentos de ensino não “unicamente um viveiro para a ciência, mas, sobretudo, o lugar consagrado a toda cultura [*Bildung*] nobre e superior” (BA, *segunda conferência*, p. 81), aquela que

renovaria a imagem [*Bild*] dos ginásios, tal como tentara o filósofo Friedrich Wolf, citado por Nietzsche nessa passagem de seu texto. Temos aqui algumas indicações de como poderíamos entender o conceito de *Bildung* em Nietzsche: a formação no sentido de uma “formação clássica” e “humanista” inspirada no “espírito clássico” da Grécia e de Roma, que é contrastada ao modelo educacional moderno, baseado unicamente na instrução, na erudição e no mero repasse de informações.

A interpretação de Nietzsche a respeito da Antiguidade clássica passa, no geral, pela ideia de afirmação do indivíduo: para ele, “os gregos criaram o maior número de indivíduos (*Individuen*), - por isso são tão instrutivos quanto ao homem (*Menschen*)” (KSA 8, 3 [12], 17), ou seja, justamente por “possuírem uma tal quantidade de grandes indivíduos [*Einzelnen*]” (KSA 8, 5 [14], 43), é que os gregos foram capazes de compreender e produzir uma unidade de estilo rara e favorável ao crescimento das forças vitais: ao contrário, a educação que forma apenas para a erudição, acaba gerando não filósofos, mas eruditos que consistem “numa rede misturada de impulsos e excitações muito variadas, [que são] um metal impuro por excelência” (SE, 6, p. 191). Nesse sentido, a *Bildung* parte da afirmação do que é próprio de cada indivíduo e não de uma predefinição baseada numa pretensa finalidade moral (baseada, como tal, numa ideia prévia do homem que, para se efetivar, necessita da anulação de tudo o que é individual):

Tão logo quisermos determinar a finalidade do homem, antecipamos um conceito do homem. Porém, existem apenas indivíduos [*Individuen*], do conhecido até agora se pode obter apenas o conceito eliminando o individual, ou seja, estabelecer a finalidade do homem

significa impedir os indivíduos em seu tornar-se individual e convocá-los a tornar-se universais. Não deveria, ao contrário, todo indivíduo ser a tentativa de alcançar um gênero superior ao homem, em virtude de seus aspectos mais individuais? (KSA 9, 6 [158], 237)

O conceito de *Bildung* como móbil pedagógico passa, assim, pela recuperação daquilo que é individual, ou de um esforço para que o indivíduo se reconheça como necessário para a constituição da ideia de homem, cujo recurso, para ser efetivado, não é outro senão cada indivíduo em particular. A educação, nessa medida, deveria favorecer o crescimento individual das forças criativas e, no processo de cultivo dessas forças, constituiria o caminho para o crescimento cultural de um povo. Por isso, num outro fragmento da mesma época podemos ler: “Minha moral seria a de tirar cada vez mais do homem seu caráter universal e especializá-lo até fazer com que ele chegasse a um grau incompreensível para os outros (e, com isso, transformá-lo no objeto de experiências, do espanto, do ensino para eles)” (KSA 9, 6 [158], 237). O que está em jogo na *Bildung* é a capacidade de cada indivíduo formar-se a si mesmo em seu próprio, tornando-se um objeto de experiência e mesmo um campo de experimento daquilo que, mesmo causando espanto ou incompreensão à primeira vista, traz benefícios quanto ao fortalecimento das forças da humanidade em geral, repercutindo positivamente na renovação da cultura. É preciso, por isso, “ter muitas experiências interiores grandes, e repousar sobre e acima delas com um olhar espiritual – isso constitui os homens da cultura, que determinam a categoria de seu povo.” (A, 198).

O que se vê, no entanto, segundo Nietzsche, é a recriminação dessa formação artística de cada indivíduo

naquilo que ele tem de si mesmo, em nome do estabelecimento de um “ideal” de homem que não é outra coisa que um homem rebaixado. No mundo grego, ao contrário, se honrava “o direito dos indivíduos”:

Que o indivíduo estabelecesse seu próprio ideal e dele derivasse a sua lei, seus amigos e seus direitos – isso talvez fosse considerado, até então o mais monstruoso dos equívocos humanos e a idolatria em si (...) Ser hostil a esse impulso para um ideal próprio: tal era, então, a lei de toda moralidade. Havia apenas uma norma: “o homem” – e cada povo acreditava possuir essa única e derradeira norma. Mas além de si e fora de si, num remoto sobremundo, era permitido enxergar uma pluralidade de normas: um deus não era a negação ou a blasfêmia contra um outro deus! Aí se admitiu, pela primeira vez, o luxo de haver indivíduos, aí se honrou, pela primeira vez, o direito dos indivíduos. (GC, 143)

O que Nietzsche quer expressar é que “os preceitos chamados de ‘morais’ são, na verdade, dirigidos contra os indivíduos” (A, 108) e como a educação tem um papel relevante, como vimos, na formação cultural de um povo, é nela que ele identifica o lugar de maior expressão dessa perseguição ao que é individual: a educação assume como papel não só a transmissão dos “preceitos morais” que são “dirigidos contra os indivíduos”, como expressa, no geral, apenas o modelo de transmissão de informação que anula o que é singular em nome de uma pretensa padronização. Ao contrário, o grande ensinamento da educação deveria ser o caminho para que cada um se tornasse aquilo que é (conforme a sugestão do escrito autobiográfico de Nietzsche, *Ecce Homo*). Trata-se, pois, de ensinar a auto-formação e não a padronização, a auto-constituição e não o

seguimento da regra da maioria; a singularidade e não a coletividade. Se a modernidade é a hora da multidão, a educação deveria transformá-la, a exemplo do que ocorrera entre os gregos, numa “hora dos indivíduos” (AS, 350).

A *Bildung*, assim, teria um papel estético: o cultivo de si passa pela experimentação singular em busca do embelezamento do caráter. Por isso, ela está ligada ao problema do estilo: “uma coisa é necessária. – ‘Dar estilo’ a seu caráter – uma arte grande e rara” (GC, 290). A educação seria o lugar onde cada indivíduo, pelo cultivo de si, faria de si mesmo uma obra de arte. Educar-se é embelezar-se. Eis como é possível, portanto, relacionar a *Bildung* à solidão:

Permanecer senhor de nossas quatro virtudes, da coragem, do discernimento, da simpatia, da solidão. Pois a solidão é uma virtude, como uma sublime inclinação e ímpeto de asseio, que adivinha que no contato com os homens – ‘em sociedade’- as coisas têm que ocorrer de maneira inevitavelmente suja. Toda comunidade – de alguma maneira, em algum lugar, alguma vez – torna comum. (BM, 284).

Ou seja, para Nietzsche, a solidão é uma virtude de asseio e de higiene que, ao evocar a ideia de limpeza, traz à tona a prática estética do embelezamento espiritual de cada indivíduo. A premissa dessa atividade prática é, entretanto, a limpeza dos ideais da comunidade, posto que o contato com a coletividade suja o homem, porque ele passa a carregar em si elementos, características, ideias e práticas que não são dele, mas resultado dessa infecção do que é comum, ou seja, do que não é ele dele mesmo.

Solidão como higiene

Falar em uma pedagogia da solidão é, nesses termos, falar de uma estética de si que tem como premissa uma higienização do que, na vida social, cada indivíduo recolhe como sujeira e entulhos alheios. Essa sujeira da massificação dos indivíduos acaba levando ao adoecimento de toda cultura, porque enfraquece os indivíduos, os quais se tornam incapazes de reagir aos obstáculos da vida. Fracos e doentes, eles se rendem cada vez mais aos pseudo-remédios oferecidos pela moral, pela religião e outras formas de “terapia” cujo resultado permanece insuficiente para “curar”, posto que apenas tratam das consequências e não das causas. Nietzsche, como médico da cultura, assume uma tendência contrária: acreditando numa cura radical através do fortalecimento das forças, trata não da doença em si mesma, mas das condições de seu enfrentamento. É nisso que está assentada sua preocupação com a educação: ela aparece como possibilidade de recuperação da saúde perdida, para que, afinal, cada indivíduo (para o bem final das gerações futuras e não necessariamente para o bem da sociedade atual – eis o tom extemporâneo desses escritos) possa aceitar, para si, essa verdade vital: “ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu” (SE, 1, p. 140). Nietzsche sabe, entretanto, das dificuldades³⁵ e também das possibilidades de desvio: “certamente, existem as veredas e as pontes e os

35 “É também uma empresa penosa e perigosa cavar assim em si mesmo e descer à força, pelo caminho mais curto, aos poços do próprio ser. Com que facilidade, então, ele arrisca a se ferir, tão gravemente que nenhum médico poderia curá-lo” (SE, 1, p. 140).

semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias” (SE, 1, p. 140). Estas são as terapias que não curam, apenas prolongam a doença. Caminhos fáceis, cujo mote principal, no geral, é a anulação si. O custo dessa terapia é o penhor de si e a perda de seu caminho próprio. Nietzsche, ao contrário, pretende que a educação conduza o homem a esse caminho próprio – a radicalidade dessa opção leva a tornar irrelevante a finalidade da caminhada: “Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho” (SE, 1, p. 141). Aliás, a meta desse caminho não é o encontro de um “si mesmo” fixo e imutável: o homem tem “sete peles” das quais pode se “despojar setenta vezes das sete peles” (SE, 1, p. 141). Não há um encontro, no final da jornada, com alguma essência. O que se revela, como “invólucro” do ser, é o que dá acesso ao que somos: “tudo carrega o testemunho daquilo que somos, as nossas amizades e os nossos ódios, o nosso olhar e o estreitar da nossa mão, a nossa memória e o nosso esquecimento, os nossos livros e os traços da nossa pena” (SE, 1, p. 141). É esse o “meio” pelo qual se realiza o nosso “interrogatório essencial”, ou seja, as nossas ações no mundo revelam o que somos. Por isso, a terapêutica de Nietzsche aconselha:

Que a jovem alma se volte retrospectivamente para sua vida e faça a seguinte pergunta: O que tu verdadeiramente amaste até agora, que coisas te atraíram, pelo que tu te sentiste dominado e ao mesmo tempo totalmente cumulado? Faz passar novamente sob teus olhos a série inteira destes objetos venerados, e talvez

eles te revelem, por sua natureza e por sua sucessão, uma lei, a lei fundamental do teu verdadeiro eu. Compare estes objetos, observe como eles se completam, crescem, se superam, se transfiguram mutuamente, como formam uma escada graduada através da qual até agora te elevaste até teu eu. Pois tua essência verdadeira não está oculta no fundo de ti, mas colocada infinitamente acima de ti, ou pelo menos daquilo que tomas comumente como sendo teu eu (SE, 1, p. 141).

Eis a tarefa para a qual a solidão é evocada. Eis o processo pelo qual a solidão se torna uma virtude moral. E mais ainda: eis o que os verdadeiros educadores devem possibilitar para os seus estudantes: “Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores” (SE, 1, p. 141).

Como libertação, a educação passa a ser uma tarefa higiênica, de limpeza e fortalecimento da saúde de cada indivíduo. Ela não pode ser aprisionamento de cada si mesmo uma essência pura e universal de homem ou de eu. Como terreno de exercício livre, ela liberta justamente aquilo que, em primeira instância, “resiste” a ela, aquilo que não se deixa educar, aquilo que recusa o processo de domesticação e padronização. A educação deve libertar o que é singular, próprio e único em cada indivíduo. Educar passa a ser uma tarefa libertária e uma espécie de *toilette*: “extirpação de todas as ervas daninhas, dos dejetos, dos vermes que querem atacar as tenras sementes das plantas,

ela é efusão de luz e calor, o murmúrio amistoso da chuva noturna” (SE, 1, p. 142). A descrição é de limpeza e é de cultivo: a educação é tarefa de jardinagem, ou seja, ela possibilita a criação das condições para que a planta-homem se desenvolva plenamente.

A imagem da fonte de água aberta à beira do caminho, presente em *A gaia ciência*, aforismo 378, é uma expressão rica de sentidos quando a interpretamos sob essa perspectiva. Nela Nietzsche afirma que

Nós, pródigos e ricos do espírito, que tais como fontes abertas ficamos à beira da estranha e a ninguém impedimos que nos retire água: infelizmente não sabemos nos defender ao desejar fazê-lo, não podemos por nada evitar que nos *turvem*, nos tornem escuros – que o tempo em que vivemos nos lance o que tem de “mais temporal”, que os seus imundos pássaros nos joguem seu excremento, os garotos, a sua tralha, e os exaustos andarilhos que junto a nós descansam, suas misérias pequenas e grandes” (GC, 378).

A vida social nos *turva*, portanto. Torna a nossa água suja de tal forma que, sem os processos de higiene, nos tornamos repelentes para novas relações. Como água suja, nós mesmos passamos a ser um condutor de doenças de tal forma que, aos poucos, somos rodeados por indigentes e moribundos. É preciso, portanto, que a educação favoreça essa virtude da solidão como uma virtude de autolimpeza, uma capacidade estética de se tornar belo novamente, para que outras pessoas possam se aproximar novamente de nós. Essa tarefa, entretanto, não pode ser feita senão por cada indivíduo: “Mas nós faremos como sempre fizemos: levamos o que nos lançam para a

nossa profundidade – pois nós somos profundos, nós não esquecemos – *e tornamo-nos novamente límpidos*” (GC, 378). Nenhuma outra medida pedagógica pode ser aceita senão essa: cada um encontrar o seu caminho próprio, o seu modo de acesso, a sua forma de tornar-se limpo de novo. Ora, se é esse um tempo de epidemias e de águas sujas, é preciso lembrar que justamente “em épocas em que os médicos são mais necessários, na ocasião das grandes epidemias, é então que eles estão também mais expostos ao perigo” (SE, 2, p. 146) e não deixar que os educadores e filósofos sejam também eles contaminados. Manter-se limpo, passa pela solidão. A profilaxia da solidão passa a ser uma urgência para que não haja contaminação dos homens superiores.

Schopenhauer, o verdadeiro mestre

Sendo assim, tornar-se um experimento, passa, sobretudo, pela capacidade de vivenciar *a* solidão como processo higiênico e, mais, de vivenciar *em* solidão aquilo que se é como reconquista dessa espécie de ablução daquilo que acumulamos na vida social. Esse é o exemplo que Nietzsche vislumbra em Schopenhauer: aquele que foi sobretudo um solitário e que foi capaz de sacrificar a ideia de uma felicidade coletiva às opções e vivências mais próprias. É isso, aliás, que deu integridade à sua filosofia e o fez o mestre por excelência: Schopenhauer vivia filosoficamente, ou seja, sua expressão tinha apoio em vivências, em seu *ser próprio*. E o fez sem apelo àquela má consciência possível entre os que recusam a padronização, pois na solidão uma espécie de culpa ou de remorso, por se sentir tão estranho ao todo. Ao contrário, a boa consciência

de Schopenhauer explicitou o quanto a solidão é a condição mesma da filosofia, algo não só compatível, mas uma exigência do ato de filosofar. Na filosofia, a solidão exerce o papel de presidência.

Schopenhauer é o exemplo daquele educador que fez a convocação para a solidão ressoar tão firmemente no seio da cultura que Nietzsche passa a identificá-lo com a tarefa viva da filosofia: educar o homem para a autoeducação, aquela que, como vimos, não ocorre pela via da obediência, mas se efetiva como um “terrível esforço, o tremendo dever de me educar a mim próprio” (SE, 2, p. 142). Schopenhauer “fala por si mesmo” (SE, 2, p. 147) e, por se encontrar ele, primeiramente, “no íntimo de si mesmo” como senhor de sua própria morada³⁶, dono de uma honestidade e uma serenidade cuja raiz é a alegria consigo mesmo e a vitória: “no fundo, não há serenidade senão lá onde há vitória” (SE, 2, p. 149). Honestidade, serenidade e constância passam a ser os requisitos do educador. E eles não cultivados senão em sua solidão: Schopenhauer é, para Nietzsche, “honesto porque fala e escreve por si mesmo e para si mesmo, sereno porque venceu pelo pensamento o que há de mais difícil, e constante porque assim deve ser” (SE, 2, p. 150). É só assim que o educador passa a educar pelo exemplo – e não apenas pela palavra ou pela filosofia morta: “exemplos devem ser dados pela vida real e não unicamente pelos livros” (SE, 2, p. 150). É preciso que haja, de fato, uma “vida filosófica” (SE, 2, p. 150) para que o filósofo seja um

36 “Vivo na minha própria casa, jamais imitei algo de alguém” é a primeira parte da epígrafe de *A gaia ciência*, condição, portanto, do conhecimento alegre e afirmativo da existência.

educador. Eis o que Schopenhauer era, para o Nietzsche de 1872.

Ora, foi justamente como um solitário que Schopenhauer, contra as tendências de sua época, teria encontrado, segundo Nietzsche, um caminho para si próprio e o teria percorrido na solidão: “eis a sua grandeza” (SE, 3, p. 156) e eis o modo como sua filosofia mesmo deve ser interpretada: “de maneira individual, unicamente pelo indivíduo para consigo mesmo, para que se convença de sua própria miséria e de suas necessidades, de seus limite, e aprenda a conhecer os remédios e as consolações” (SE, 3, p. 157). Contra o seu tempo, Schopenhauer se apresenta como um verdadeiro educador, aquele que põe um valor para si mesmo e que vive contra a padronização da cultura: “um destino de solidão é o presente que lhe dão seus contemporâneos. Onde quer que ele viva, o deserto e a caverna estão aí” (SE, 3, p. 160). Mas esse combate empreendido pelo gênio *contra* o seu tempo é só aparentemente “destruidor de si mesmo, pois “no seu tempo, ele combate o que o impede de ser grande, o que para ele só pode exatamente significar: ser livre e totalmente si mesmo” (SE, 3, p. 162). A luta do verdadeiro educador é contra aquela “sujeira” que está nele mesmo e que é um produto das relações sociais com o seu tempo. Algo que, aliás, “não é ele próprio”, porque é algo posticho, acumulado de forma indevida, uma “mistura impura e confusa de elementos incompatíveis para sempre inconciliáveis” com a sua identidade própria. Nesse caso, tanto Schopenhauer quanto os educadores e filósofos em geral precisam mesmo empreender uma batalha contra si mesmos em vista daquela higiene trazida pela solidão. Trata-se de levantar-se contra “esta falsa mãe, vaidosa e

indigna” que é a sua época para, no fim, expulsá-la de si mesmo. Schopenhauer fez isso e o resultado é que “ele purificou e curou seu ser e se reencontrou na saúde e na pureza que lhe pertenciam” (SE, 3, p. 162). O que a solidão de Schopenhauer possibilitou, portanto, não foi outra coisa que a saúde, a retomada da saúde, aquela limpidez dos experimentados que, agora novamente, podem se oferecer como educadores (água límpida que sacia a sede de novos viajantes). Sua mensagem é clara: ele nos educa *contra* o nosso tempo para que possamos conquistar a nós mesmos. Ele mostrou o caminho. Mas este é o *seu* caminho. O seu exemplo vale apenas na medida em que nos convida para que também nós possamos empreender o nosso próprio programa de higiene, em busca da cura de nós mesmos.

Quanto à finalidade da educação, esta não deveria ser outra que “trabalhar para engendrar grandes homens” (SE, 6, p. 182) em vista da criação de um povo nobre e saudável. Sobre isso escreve Nietzsche:

Como gostaríamos de aplicar à sociedade e a seus fins um ensinamento que pudesse ser extraído da consideração de todas as espécies do reino animal e vegetal – para elas, somente importa o exemplar individual superior, o mais incomum, o mais poderoso, o mais complexo, o mais fecundo -, que prazer não haveria aí, se os preconceitos enraizados pela educação quanto à finalidade da sociedade não oferecessem uma pertinaz permanência! (SE, 6, p. 182).

Não através do nivelamento rebaixado da maioria, na “massa de exemplares e ou na sua prosperidade” (SE, 6, p. 182), portanto, que uma sociedade se eleva. E não deveria ser esse o processo pelo qual a educação trabalha:

não pela maioria, mas pelas “existências aparentemente dispersas e contingentes, que surgem aqui e ali na ocasião de circunstâncias favoráveis” (SE, 6, p. 182). Tendo tomado consciência dessa finalidade, a sociedade deveria buscar as “circunstâncias favoráveis” para que esses exemplares nobres floresçam, fazendo com que vivam os exemplares mais raros e preciosos. Esse seria, portanto, o objetivo da educação, como lugar privilegiado da cultura: criar as condições favoráveis para que os espécimes superiores progridam e elevem a humanidade a um patamar cada vez maior. A educação tem o papel de “implantar e cultivar num jovem” um tal estado de espírito que o torne um ser singular ou um expediente a serviço da nobreza da espécie humana e não, como agora se faz, “formar o maior número possível de homens correntes, no sentido de que se fala de moeda corrente” (SE, 6, p. 186). Nietzsche critica a “educação rápida, para se tornar logo um ser que ganha dinheiro” na qual a maior atribuição das instituições educativas é cultivar o indivíduo conformado com o mercado e com o Estado, moldado ao gosto do “interesse do lucro geral e do comércio mundial” (SE, 6, p. 186).

Considerações Finais

A educação representaria, para Nietzsche, uma “vontade consciente” (SE, 6, p. 185), ou seja, um esforço rigoroso e uma disciplina austera para a formação de um verdadeiro mestre – e não de um “ser híbrido” de erudito, funcionário ou especulador, que Nietzsche chama de filisteu da cultura (SE, 6, p. 198). Trata-se de recusar o aplauso do seu tempo e optar por um caminho que é o “mais difícil, mais tortuoso, mais escarpado” (SE, 6, p. 199)

que cultiva o talento dos homens nobres e raros. Essa disciplina (como uma verdadeira *Bildung*) inclui a garantia da liberdade viril do caráter, conhecimento precoce dos homens, educação que não visa à formação de um erudito, ausência de qualquer estreiteza patriótica, de qualquer obrigação de ganhar seu pão, de obediência ao Estado” (SE, 8, p. 207). Em resumo, a educação deve educar para a liberdade e os meios que devem ser utilizados são a solidão, “o exercício dos valores invertidos; a distância como *pathos*; a livre consciência diante de tudo que é hoje em dia menos estimado e o mais repreensível” (KSA 13, 9 [153] 85-86). Esses elementos, como logo se denota, estão intimamente ligados com o exercício de uma educação voltada para o cultivo do indivíduo, como antídoto contra a igualação e a vulgarização da cultura, tão frequentes em nossos tempos. Da educação se espera o cultivo de uma

raça [que tenha] sua própria esfera de vida, um excedente de força para a beleza, a coragem, a cultura, as boas maneiras até no que já de mais espiritual; uma raça *afirmativa* que pode atribuir-se qualquer grande luxo... poderosa o bastante para não ter necessidade de nenhuma tirania do imperativo da virtude, nem da parcimônia, nem do pedantismo, para além do bem e do mal: formando uma estufa de plantas raras e singulares. (KSA 13, 9 [153] 85-86)

Não há outro modo de fazê-lo senão cultivando a solidão como antídoto contra o instinto gregário, como higiene diante das sujeiras da vida social e como cultivo dos grandes exemplares da espécie. A educação deve ter em vista uma “cultura da exceção, da experimentação, do risco, do matiz – uma *cultura de estufa* para as plantas

excepcionais” (XIV, FP 16 [6] 238). Como estufa para a raridade, a pedagogia da solidão é a ciência do ensino para o “grande amor” do homem em relação a si mesmo – e que aparece como possibilidade de resposta aos problemas mais prementes da cultura: “todos os grandes problemas exigem o *grande amor*, e deste são capazes somente os espíritos fortes, redondos, seguros, que se apoiam firmemente em si mesmos” (GC, 345).

REFERÊNCIAS

ANDLER, Charles. *Nietzsche, sa vie e sa pensée*. Les précurseurs de Nietzsche. Paris: Gallimard, 1958.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *A Gaia Ciência*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. *Genealogia da Moral*. Uma polêmica. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. *Humano, Demasiado Humano*. Um livro para espíritos livres. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

_____. *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. (KSA) Hrsg. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin/New York: DTV & Walter de Gruyter, 1980.

OLIVEIRA, Jelson. *Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

_____. *A solidão como virtude moral em Nietzsche*. Curitiba: Champagnat, 2010. (Pensamento contemporâneo, 5).

Michel Foucault: Subjetividade e Educação

Fernando Danner³⁷

Neste trabalho, eu pretendo analisar a relação entre subjetividade e educação no pensamento de Foucault. O ponto de partida adotado é uma análise dos três modos de objetivação do sujeito – saber, poder, ética –, tal como eles aparecem nos diferentes escritos de Foucault. O meu objetivo, de um lado, é mostrar que, para Foucault, há uma relação intrínseca entre o saber e o poder e, inversamente, entre o poder e o saber, relação essa que dá origem ao sujeito moderno; também procuro mostrar que, como mostra Foucault, existe um conjunto de instituições sociais destinadas ao controle e à formação de indivíduos dóceis e úteis à sociedade então em desenvolvimento; de outro lado, ao analisar os cursos ministrados no *Collège de France*, *Segurança, Território, População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979), argumento que há uma invasão da racionalidade econômica a outros âmbitos da vida humana que não o âmbito meramente econômico e que os

³⁷ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: fernando.danner@gmail.com.

indivíduos são cada vez mais entendidos como indivíduos econômicos e produtivos que respondem às exigências que são postas pelo mercado – que é entendido como o formador da verdade no mundo contemporâneo. Por fim, procuro mostrar que uma análise filosófico-crítica dos diferentes tipos de racionalidade levados a cabo por nossas instituições sociais, nos permite entender o modo como nos constituímos como sujeitos modernos, como também nos permite combatermos os abusos do poder característicos de nossas sociedades.

A ontologia do presente

A genealogia da modernidade de Foucault é uma crítica do poder que combina, ao mesmo tempo, sua leitura da resposta kantiana ao *Aufklärung* com sua apropriação da “filosofia radical” de Nietzsche. Foucault concebe o esclarecimento (*Aufklärung*) não como “um período passado da história das idéias”, mas como uma questão filosófica que “define um eterno desafio, uma *tarefa crítica*, um problema ético-político para nossa época”³⁸. Com efeito, Foucault vê na questão lançada por Kant no texto “*Was ist Aufklärung?*” (1784) a definição de um tipo de filosofia que problematiza a realidade em que ela mesma está inserida e que ele próprio havia tentado praticar em seus diferentes livros³⁹. Nesse texto, Foucault vê ainda a origem de uma questão característica da filosofia moderna

³⁸ OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. *On The Genealogy of Modernity: Foucault's Social Philosophy*, p. 132.

³⁹ Cf.: SENELLART, Michel. “A Crítica da Razão Governamental em Michel Foucault”, p. 04.

(que havia sido parte da reflexão filosófica de pensadores como Hegel, Weber, Nietzsche, Horkheimer e Habermas) e que ela própria (a filosofia moderna) não conseguiu solucionar, a saber: a *modernidade como problema*, como *interrogação filosófica*: “qual é, então, esse acontecimento que se chama *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje?”⁴⁰.

Na perspectiva de Foucault, a atitude crítica representaria não mais em uma interrogação acerca dos limites do conhecimento (tal como pensava Kant), mas numa interrogação crítica das diferentes racionalidades que nos conduzem. A crítica mostraria, segundo nosso autor, “as conexões entre as presunções ingênuas da ciência, de um lado, e as formas de dominação características da sociedade contemporânea, de outro lado”⁴¹. O esclarecimento, entendido como atitude crítica, nos permite “analisar os mecanismos que, em uma sociedade, produzem o saber real, com os efeitos de poder que dele resultam”⁴². Em outras palavras, a atitude crítica deve analisar o elo existente entre os mecanismos de poder e de coerção, de um lado, e a constituição de um determinado campo de saber (conhecimento), de outro. Aos olhos de Foucault, é preciso compreender o feixe de relações que ligam, de um lado ao outro, o poder, o saber e o sujeito. Com relação a isso, Foucault afirma: “[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito dá-se o direito de questionar a verdade em

⁴⁰ FOUCAULT, Michel. “O que são as Luzes?”, p. 335 (*Ditos e Escritos V*).

⁴¹ FOUCAULT, Michel. “What is Critique?”, p. 51.

⁴² SENELLART, Michel. “A Crítica da Razão Governamental em Michel Foucault”, p. 06.

seus efeitos de poder e questionar o poder em seus discursos de verdade”⁴³.

De fato, seus escritos procuram realizar uma análise histórico-filosófica das diferentes práticas de subjetivação dos indivíduos no Ocidente. Em uma entrevista concedida a H. Dreyfus e P. Rabinow, no ano de 1982, intitulada *O Sujeito e o Poder*, Foucault resumiu do seguinte modo o que havia constituído o objeto de sua investigação. Dizia ele:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objeto do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelas quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos⁴⁴.

Os três modos de objetivação por ele propostos são: a arqueologia do saber, a genealogia do poder e a genealogia da ética. A seguir, procuro caracterizar brevemente o objeto de estudo de cada um deles.

No domínio da arqueologia do saber, a ênfase recai no estudo dos modos como nos tornamos, na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento (produtores de saber) e, ao mesmo tempo, como assujeitados ao próprio conhecimento (produtos do próprio saber). N’*As Palavras e as Coisas* (1966), por exemplo, Foucault procurou caracterizar os diferentes

⁴³ FOUCAULT, Michel. “What is Critique?”, p. 47.

⁴⁴ FOUCAULT, Michel. “ O Sujeito e o Poder”, p. 231.

modos de investigação que instituíram, nos últimos três séculos, essa realidade nova – que é o sujeito moderno – como um objeto de discursos (filologia), como um objeto produtivo (economia política) ou ainda como um objeto que habita em um mundo natural ou biológico (biologia)⁴⁵.

No domínio da genealogia do poder, Foucault procura entender os processos pelos quais os indivíduos se constituem como sujeitos no interior de instituições como a prisão, a escola, o quartel, a fábrica etc. (instituições essas que ele chamou de *instituições de seqüestro*). Nesse sentido, Foucault está interessado em estudar as transformações da racionalidade e das práticas de exercício do poder ocorridas na passagem do Antigo Regime para a Modernidade. Em *Vigiar e Punir* (1975), por exemplo, Foucault demonstrou que o poder moderno se exerce mais por mecanismos normalizadores e de vigilância (dispositivo panóptico) do que propriamente por meio da violência física (suplícios), de modo que é muito mais produtivo e econômico vigiar os indivíduos do que puni-los. Além disso, nessa obra, Foucault defendeu a tese de que o indivíduo moderno é um produto da disciplina: “o indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação ‘ideológica da sociedade’; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina”. Com essa afirmação, Foucault pôde defender a ideia de que o poder moderno não age exclusivamente de forma negativa, por meio de mecanismos repressores, mas que “ele produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de

⁴⁵ VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*, p. 52.

verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção⁴⁶.

No domínio da genealogia da ética, Foucault volta sua atenção para a questão da sexualidade, tal como ela era trabalhada no mundo greco-romano. Interessa-lhe, sobretudo, problematizar os modos como nos subjetivamos como seres de desejo. Trata-se de saber por que, na modernidade, a sexualidade é tratada como uma questão moral. Na *Vontade de Saber* (1976), Foucault argumentou que, ao contrário de uma repressão em torno da sexualidade, o que houve, na verdade, foi uma incitação discursiva em torno dela. O cristianismo, por intermédio do sacramento da confissão, trabalha a conduta sexual dos indivíduos como algo a ser dito, decifrado. Portanto, o sexo é a verdade íntima, nosso segredo escondido, que deve ser confessado, a fim de que a verdade sobre o indivíduo possa ser alcançada. Diz Foucault: “A partir do cristianismo, [...] o Ocidente não parou de dizer ‘para saber quem és, conheças o teu sexo’. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano⁴⁷. Foucault se volta ao mundo greco-romano e se interroga sobre o porquê de a sexualidade ter se tornado um objeto de preocupação moral. Pelo estudo das práticas de si (cultura de si) da cultura antiga, Foucault questionou a maneira pela qual os indivíduos começaram a problematizar sua própria conduta e a si mesmos como sujeitos éticos.

Feita essa apresentação dos três domínios de investigação de Foucault, passo à problematização dos

⁴⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, p. 161.

⁴⁷ FOUCAULT, Michel. “Sobre a História da Sexualidade”, p. 229.

cursos ministrados no *Collège de France*, intitulados *Segurança, Território, População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979), principalmente no que se refere à genealogia da *governamentalidade* e ao problema do liberalismo e do neoliberalismo. O meu argumento central é o de que, (i) com o liberalismo e, depois, com o neoliberalismo, há uma invasão da racionalidade econômica (mercado) em outras esferas que não meramente a do mercado, mas que se constituem como esferas características da vida humana detentoras de uma dinâmica não-econômica, e (ii) o indivíduo começa a ser entendido essencialmente como *homo oeconomicus*, isto é, como indivíduo econômico e produtivo que responde às exigências que são colocadas pelo mercado capitalista.

Biopolítica, Governamentalidade e (Neo)liberalismo

Como dissemos acima, nos cursos de 1977 a 1979, intitulados, respectivamente, *Segurança, Território, População* e *Nascimento da Biopolítica*, Foucault dedicou-se ao estudo da “genealogia do Estado moderno”. Duas estratégias de investigação são adotadas por ele para analisar essa problemática geral: a primeira delas é ampliar o conceito de biopolítica, articulando-o com aquilo que ele chamou de “racionalidade governamental” ou “governamentalidade”; a segunda delas é estudar a articulação da biopolítica com o liberalismo e como o neoliberalismo (*Ordo-liberalismo alemão* e o *neoliberalismo da Escola de Chicago*), que, segundo ele, foram o quadro onde se desenvolveram e ganharam importância todos esses problemas relacionados à vida das populações. O objetivo de sua investigação, nesse sentido, é colocar em evidência os “tipos de racionalidade que

envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”⁴⁸.

Creio ser necessário um breve comentário acerca do conceito de biopolítica para melhor entendermos o problema da governamentalidade, do liberalismo e do neoliberalismo. Em termos metodológicos, o conceito de *biopolítica* (ou biopoder) surgiu, na filosofia de Foucault, na segunda metade dos anos 70, demarcando certo deslocamento em torno de suas análises de uma genealogia dos micropoderes disciplinares, que haviam sido desenvolvidas na primeira metade dos anos de 1970. Em sua obra *Vigiar e Punir*, publicada 1975, Foucault definiu as disciplinas como os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e que lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”⁴⁹. Como dissemos anteriormente, a tese de Foucault é que existe um conjunto de instituições (a prisão, a escola, o quartel, a fábrica, o hospício) que normalizam os comportamentos dos indivíduos, disciplinam seus corpos, aperfeiçoam seus gestos, e que, simultaneamente, formulam um conjunto de saberes/discursos científicos (a medicina, a psicologia, a psiquiatria, a criminologia etc.) e de poderes destinados ao controle individual e social. Foucault argumenta que, na Modernidade, não ocorre uma separação entre poder e saber; ao contrário, o exercício do poder “cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações, as utiliza”; o

⁴⁸ GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, Governamentalidade e Educação*, p. 120.

⁴⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, p. 118.

saber, por sua vez, “engendra efeitos de poder”⁵⁰. O filósofo francês chega a afirmar que “não há relação de poder sem a constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”⁵¹. Além disso, Foucault pretende mostrar que é incorreto perceber o poder “como um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos indivíduos em um Estado determinado” ou “como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra”, nem deve ser compreendido, em suma, como “um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro”⁵². Com efeito, na perspectiva de Foucault, “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: *é o nome dado a uma situação estratégica complexa em uma determinada sociedade*”⁵³.

O termo *biopolítica* representa aquilo “que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos do poder, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana”⁵⁴. Dito de outro modo: a biopolítica se constitui como “uma maneira de racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de indivíduos

⁵⁰ FOUCAULT, Michel. “Entrevista sobre a Prisão: O Livro e seu Método”, p. 172.

⁵¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, p. 28-29.

⁵² FOUCAULT, Michel. *A Vontade de Saber*, p. 102.

⁵³ FOUCAULT, Michel. *A Vontade de Saber*, p. 103.

⁵⁴ FOUCAULT, Michel. *A Vontade de Saber*, p. 104.

constituídos em população”⁵⁵. A emergência da biopolítica faz com que o poder de soberania seja progressivamente substituído por um poder que tem como função maior gerir a vida, aumentar suas possibilidades, torná-la mais sadia etc. Desse modo, os processos relacionados à vida das populações começam a ser levados em conta por mecanismos normalizadores de poder e de saber que tentam controlá-los e, eventualmente, modificá-los. Diz Foucault:

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no caso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenções do poder⁵⁶.

Nesse sentido, Foucault situa a biopolítica no ponto de emergência da população, a um só tempo, como problema de governo e como problema científico. Além disso, ele demonstra que a biopolítica se exerce por meio de mecanismos reguladores, levados a efeito por um amplo conjunto de instituições sociais. A *norma* se coloca entre o

⁵⁵ BONNAFOUS-BOUCHER, Maria. *Le Libéralisme Dans La Pensée de Michel Foucault: Un Libéralisme Sans Liberté*, p.52.

⁵⁶ FOUCAULT, Michel. *A Vontade de Saber*, p. 155.

elemento disciplinar e o elemento regulador, entre o corpo e a população. Foucault nos mostra que, a partir do século XIX, observamos a consolidação de uma “sociedade de normalização”, na qual as disciplinas e a biopolítica passam a se constituir nos dois elementos fundamentais de socialização e de subjetivação.

Portanto, Foucault argumentou que o poder sobre a vida se desenvolveu a partir desses dois pólos. O primeiro deles, centrado no *corpo-máquina*, é uma técnica de poder que torna possível o treinamento e o controle dos indivíduos no interior de instituições determinadas, como a escola, o quartel, a fábrica, a prisão etc. – a esse tipo de poder Foucault chamou de *disciplina* (ou *anátomo-política do corpo*). O segundo deles opera no nível do *corpo-espécie*, nos processos biológicos da população (saúde, natalidade, morbidade, expectativa de vida etc.) – aquilo que Foucault definiu como a *biopolítica da espécie humana*. Nikolas Rose definiu da seguinte forma a especificidade de cada um dos tipos de poder: enquanto “a tecnologia da disciplina engloba técnicas de vigilância individual e adestramento, o biopoder envolve técnicas de vigilância de massa, tais como o censo, e de controle de massas, tais como as campanhas de saúde”⁵⁷.

No curso *Segurança, Território, População* (1977-1978), Foucault cria o conceito de *governamentalidade* como grade de análise histórica para o entendimento das diferentes artes de governo. O seu objetivo é apreender e explorar essa conexão interna entre o sujeito e o poder, ou, se quisermos, entre as técnicas de si e as técnicas de dominação. Portanto,

⁵⁷ ROSE, Nikolas. *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*, p. 43.

a noção de governamentalidade de Foucault envolve um duplo aspecto: (i) a ligação semântica entre governo (*gouverner*) e modos de pensamento (*mentalité*), que permitem a Foucault defender a tese de que é impossível estudar as tecnologias de poder próprias de nossa modernidade política sem uma análise profunda da racionalidade política implícitas a elas; e (ii) Foucault usa a noção de governo para indicar a ligação entre as formas de exercício do poder e os processos de subjetivação, o que nos remete a outra tese *foucaultiana* de que há uma ligação intrínseca entre política e conhecimento/saber e a formação da subjetividade.

O termo governamentalidade designa, de acordo com Foucault, uma forma de relação de poder, entendido em termos de “condução da conduta”, ou seja, os procedimentos de poder e de saber utilizados pelas diferentes *artes de governo* para determinar padrões de comportamentos individuais e coletivos, cujo objetivo consiste em controlar e manipular sua conduta e sua própria vida. Além disso, com esse termo, Foucault quis demonstrar a passagem da noção de governo dos homens na antiguidade até o seu sentido moderno. Este termo designa três coisas:

- a) O conjunto formado por instituições, procedimentos, análises, reflexões, os cálculos e as táticas que permitem o exercício desta muito específica – embora complexa – forma de poder, que tem como seu alvo a população, como principal forma de conhecimento a economia política e, como seus instrumentos técnicos essenciais, os aparatos de segurança.
- b) A tendência que, por um longo período e em todo o Ocidente, tem firmemente deixado, além disso, sua primazia

em relação a todas as outras formas (soberania, disciplina etc.) deste tipo de poder que poderia ser denominado governo, resultando, de um lado, na formação de um amplo conjunto de aparatos governamentais específicos e, de outro lado, no desenvolvimento de um amplo complexo de saberes (*savoirs*). c) O processo, ou, melhor ainda, o resultado do processo, através do qual o Estado de justiça da Idade Média, transformado no Estado administrativo durante os séculos XV e XVI, gradualmente se torna “governamentalizado”⁵⁸.

A governamentalidade estatal moderna, nesse sentido, engloba todo um conjunto de aparatos administrativos e governamentais, bem como um complexo de saberes destinados ao controle tanto dos processos individuais como dos processos coletivos (populacionais). Ora, de acordo com Foucault, o Estado moderno congrega técnicas do poder pastoral e da doutrina da razão de Estado, ou seja, ele é entendido em sua dinâmica ao mesmo tempo *individualizante* e *totalizante*. Foucault argumenta que a racionalização dos fenômenos individuais e coletivos constitui o centro de reflexão da racionalidade liberal, particularmente em um momento de consolidação e de desenvolvimento do capitalismo industrial.

Durante os anos de 1978-1979, no curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault se dedicou a estudar as formas liberais e neoliberais de governamentalidade. Logo no início do curso, Foucault deixa claro “que a análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral dessa razão governamental de que lhes falo [...] que é o

⁵⁸ FOUCAULT, Michel. *Governmentality*, p. 102-103.

liberalismo”. Não vou retomar, neste trabalho, todos os elementos constitutivos da análise de Foucault. Gostaria de chamar atenção para dois ou três elementos que considero fundamentais de sua análise. O primeiro deles é que, na visão de Foucault, o liberalismo não pode ser analisado exclusivamente como uma teoria econômica ou jurídica da sociedade, nem como uma ideologia: o liberalismo é, segundo ele, uma racionalidade política, uma *prática refletida de governo*. Por isso, o modo de racionalização liberal obedece a uma “regra de economia máxima”, no sentido de que se interroga sobre o fato de se governar não seria mais oneroso do que não governar⁵⁹. O liberalismo, nesse sentido, deve ser visto como um esforço permanente de autolimitação da prática governamental. Além disso, conforme mostraram as análises de Foucault, a racionalidade econômica do liberalismo extrapolaria a esfera da economia, abarcando também a esfera da política e mesmo outras esferas da vida humana (como, por exemplo, a família, a educação, a criminalidade etc.). Portanto, partindo da tese da crescente intromissão da racionalidade econômica nos outros âmbitos da vida, podemos caracterizar o neoliberalismo como uma prática biopolítica estratégica cuja dinâmica aponta para a centralidade da gestão permanente daqueles problemas que são próprios da sociedade – a saber, a saúde, a higiene, a educação, o trabalho, a preocupação com a engenharia genética etc. – a partir dos critérios da racionalidade econômica. A gestão permanente da vida, essa é a exigência básica dessa intromissão da racionalidade econômica nos

⁵⁹ SENELLART, Michel. *A Crítica da Razão Política em Michel Foucault*, p. 08.

outros âmbitos da vida, na medida em que não mais a esfera do mercado é suficiente para garantir a estabilidade deste, senão que as esferas circunvizinhas passam a ser fundamentais – pensemos no problema da educação e do controle da criminalidade – para a maximização dos processos produtivos.

O segundo elemento da análise de Foucault que gostaria de destacar é que o mercado, no mundo contemporâneo, é entendido como o grande formador da verdade, ou seja, ele torna-se o princípio regulador não só da economia, mas também da sociedade como um todo. E o indivíduo, justamente por essa centralidade assumida pelo mercado em nossas sociedades, começa a ser definido como *homo oeconomicus*, isto é, como um indivíduo competitivo e produtivo que responde às exigências do mercado capitalista. A extensão generalizada da racionalidade econômica a outros âmbitos da vida humana leva correlatamente à extensão do modelo do *homo oeconomicus* a todos os âmbitos da vida, de modo que os processos de subjetivação e de socialização enfeixados nas mais diversas instituições sociais começam a se regular por esse modelo paradigmático que é o *homo oeconomicus* e a racionalidade que o molda (racionalidade econômica). Nesse sentido, a competição não pode ser entendida apenas como um princípio econômico, senão que, no contexto das sociedades contemporâneas, deve também ser vista como um princípio normativo característico de outras práticas sociais, bem como um princípio fundamental da subjetivação em nossa cultura (um exemplo disso é a educação para a concorrência). Portanto, a extensão generalizada, no contexto do neoliberalismo, da racionalidade econômica a outros âmbitos da vida da

humana leva correlatamente a extensão do *homo oeconomicus* a todos os outros âmbitos da vida, de modo que os processos de socialização e de subjetivação passam a ser legitimados por esse elemento paradigmático que é, de fato, o *homo oeconomicus*.

Conclusão

Neste trabalho, procurei mostrar que, para Foucault, os indivíduos são o resultado de toda uma tecnologia de poder e saber (disciplinas) que são característicos de nossa modernidade. As diferentes instituições sociais – e a escola é uma delas (talvez a principal) – comportam todo um conjunto de saberes e de poderes destinados ao controle e à normalização da conduta dos indivíduos e da sociedade como um todo. Com o liberalismo e, depois, com o neoliberalismo, justamente com o processo que levou à progressiva invasão da racionalidade econômica (mercado) a outros âmbitos da vida humana que não o âmbito meramente econômico, o indivíduo neoliberal é entendido como um *homo oeconomicus*, indivíduo competitivo e produtivo que responde às exigências do mercado capitalista. Por fim, tentei mostrar que a crítica *foucaultiana* da racionalidade política e da racionalidade presente em nossas instituições sociais nos permite entender o modo como nos constituímos como sujeitos, bem como o papel que essa racionalidade desempenha em nossas sociedades. Em outras palavras, o objeto da crítica é interrogar o processo de “racionalização da gestão do indivíduo” levado a cabo na modernidade; trata-se de uma crítica que se interroga pela própria natureza dessa racionalidade e pelas condições atuais de

existência dessa mesma racionalidade, combatendo os abusos do poder que são cometidos, quase sempre “em nome da razão”, nas instituições e no interior da racionalidade política moderna, e por meio delas. Por isso, nas palavras de Foucault, o papel da filosofia, desde Kant, “foi o de impedir a razão de ultrapassar os limites do que é dado na experiência; mas, desde essa época – quer dizer, com o desenvolvimento dos Estados modernos e a organização da sociedade política –, o papel da filosofia foi também o de vigiar os abusos do poder da racionalidade política, o que lhe dá uma esperança de vida bastante promissora”⁶⁰.

Bibliografia

BONNAFOUS-BOUCHER, Maria. *Le Libéralisme Dans La Pensée de Michel Foucault: Un Libéralisme Sans Liberté*. Paris: L’Harmattan, 2001.

FOUCAULT, Michel. “O Sujeito e o Poder”. In: DREYFUS, Hubert; Rabinow, Paul. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. “Governmentality”. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin and MILLER, Peter (Ed.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality. With Two Lectures By and An Interview With Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, pp. 87-104.

⁶⁰ FOUCAULT, Michel. *Omnes et Singulatim: Uma Crítica da Racionalidade Política*, p. 356 (*Ditos & Escritos IV*).

_____. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

_____. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

_____. “Sobre a História da Sexualidade”. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 243-276.

_____. *Em Defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. “Entrevista sobre a Prisão: O Livro e seu Método”. In: _____. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (*Ditos & Escritos IV*).

_____. “*Omnes et Singulatim*: Uma Crítica da Razão Política”. In: _____. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 (*Ditos & Escritos IV*), p. 355-386.

_____. “O que são as Luzes?”. _____. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 (*Ditos & Escritos V*).

_____. “What is Critique?”. In: _____. *The Politics of Truth*. Los Angeles and London: The MIT Press, 2007, p. 41-81.

_____. *Segurança, Território, População*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, Governamentalidade e Educação: Introdução e Conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KELLY, Mark G. E. *The Political Philosophy of Michel Foucault*. New York: Routledge, 2008.

LAZZARATO, Maurizio. “Biopolítica/Bioeconomia”. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, Normalização e Violência: Incursões Foucaultianas para a Atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEITA, Nythamar F. *On Genealogy of Modernity: Foucault’s Social Philosophy*. New York: Nova Science Publishers, 2003.

ROSE, Nikolas. *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. New Jersey: Princeton University Press, 2007.

SENELLART, Michel. “A Crítica da Razão Política em Michel Foucault”. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Ensino de filosofia e cultura amazônica: Uma apologia aos saberes periféricos

Estevão Rafael Fernandes⁶¹

Este texto parte de uma pergunta relativamente simples: é possível a produção de conhecimento a partir da periferia? Sendo mais específico, há alguma contribuição original a ser dada pelo que se faz na Amazônia? Nossa perspectiva será a de que o conhecimento pode sim ser produzido, desde que não *apesar* da periferia, mas *a partir* dela. Nesse sentido, nosso desafio será o de tentar problematizar a própria noção de periferia e de provocar, no sentido analítico do termo, a reflexão sobre quais as eventuais implicações de se produzir conhecimento na

⁶¹ Antropólogo, professor no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia. Doutorando em Ciências Sociais no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da Universidade de Brasília (Ceppac/UnB). E-mail para contato: estevao@unir.br. Agradeço desde já aos autores pelo convite para integrar esta coletânea.

Amazônia – em especial se tomarmos em conta as especificidades do conhecimento filosófico.

Isso posto, confesso que haja uma razão em particular pela qual aprecio escrever textos para coletâneas: elas nos permitem sair um pouco do modelo rígido de redação imposto pelas revistas acadêmicas. Nada contra, de verdade: cada vez mais critérios de avaliação rígidos são impostos a revistas, programas de pós-graduação, cursos universitários e eventos, para garantir o bom progresso científico. Afinal, o universo acadêmico seria uma bagunça sem esses critérios, e o conhecimento seria impossível de ser sistematizado, visando seu acúmulo e gradativo desenvolvimento. Será?

Gosto de pensar, com base em algumas leituras, que uma ciência *à la* patuscada, com todas as vantagens que as pândegas trazem, é mais útil (e mais que nunca, necessária). Penso, sinceramente, que ao levarmos a produção de conhecimento da forma como vem sendo estabelecida no país tão a sério, estaremos legitimando instrumentos de poder e de dominação. Conhecimento é uma das coisas que pretendo discutir aqui, não é algo que se produza na quinta-essência. Ele também é uma produção cultural e socialmente construída e legitimada. Não se pode mais, aos bons leitores de Bourdieu, Sahlins e Latour, dizer simplesmente que cientistas buscam a verdade.

Subalternos vs. Periféricos

Dessa maneira, inicio este texto com (pasmese), uma postagem recente em meu perfil em uma rede social, repostado em meu blog pessoal, após uma viagem a um

evento em Manaus. A proposta do evento era a de discutir a produção sociológica na Amazônia, mas, ao longo do evento, o que se notava era que apenas reproduzíamos, de forma meio acrítica em nossas perguntas, os termos que se adequavam à produção acadêmico-científica do Centro-Sul (legítima e reconhecida). A postagem, com o sugestivo título de “Subalternos sim, periféricos, nunca!”, dizia:

Pergunto-me se não é a hora de as universidades amazônicas (e imagino que as do Nordeste, idem) unirem-se em torno de uma agenda comum de saberes não colonizados, com uma perspectiva própria de pesquisa em torno de temas que dialoguem com suas próprias diversidades internas, ainda que à luz de conceitos e métodos do *mainstream*. Nossas alteridades, nossos saberes, nossas alternativas, nossas temporalidades, nossas espacialidades, acabam tendo que moldar-se a um esquema de análise que cabe muito bem na cabeça de avaliadores externos, mas, de certa forma, acabam encapsulando nossos desafios em perguntas que, no fim das contas, podem não ser as mais adequadas. Se não há espaço para diálogo (e não há) na academia “desenvolvida”, tomemos, pois, as rédeas de nossos próprios processos de formação de conhecimento e dialoguemos com quem, afinal, quer nos ouvir...

Sim, o texto acima é bastante pretensioso, mas peço ao leitor que seja indulgente nesse sentido e que sua atenção recaia sobre alguns aspectos que, no afã de desabafar aos meus dois ou três leitores do blog minhas angústias, deixei escapar.

Um deles certamente é a noção de “campo”, desenvolvida por Pierre Bourdieu- ao leitor mais interessado no tema, a sugestão é que busque um livro chamado *O Poder Simbólico*, escrito por Bourdieu e facilmente encontrado em qualquer boa livraria ou biblioteca. Contudo, por uma questão de espaço, com vistas a sintetizar a apresentação do conceito, utilizarei um texto de Maria Alice e Cláudio Martins Nogueira.

Segundo os autores:

Bourdieu observa que os sistemas simbólicos podem ser “produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo”. O conceito de *campo* é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. [...] No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos.

Se tomarmos o campo literário como exemplo, é possível analisar como editores, escritores, críticos e pesquisadores das áreas da língua e literatura disputam espaço e reconhecimento para si mesmos e suas produções. Basicamente, o que está em jogo nesse campo são as definições sobre o que é boa e má literatura, produções artísticas ou de vanguarda e quais são as puramente comerciais, de quais são os grandes

escritores e de quais são os escritores menores. Mais do que isso, disputa-se constantemente a definição de quem são os indivíduos e as instituições [...] legitimamente autorizados a classificar e a hierarquizar os produtos literários. (Nogueira e Nogueira, 2006: 36).

Dessa forma, teríamos um amplo campo de disputas no campo simbólico da produção intelectual, onde os indivíduos e instituições que assumem papéis dominantes fariam de tudo para manter esse *status*. Por outro lado, caberia ao que não ocupa esses lugares privilegiados duas escolhas: ou aceitar-se como inferior e converter-se aos padrões dominantes; ou contestar as estruturas vigentes. Interessante perceber como o sistema se retroalimenta: ele apenas reconhece como legítimo o conhecimento que o legitima: é, nos dizeres do próprio Bourdieu, uma “estrutura estruturante”. Como isso opera? Vejamos um exemplo – como sou Antropólogo, é natural que meu exemplo surja da minha área (ou, sendo sutilmente irônico, do meu “campo”). Penso, contudo, que os dados sejam extensíveis à Filosofia, bem como à História, Sociologia e outras Humanidades. A ver.

Da, na e Sobre a Amazônia: traçando distinções

Em 2004 a Associação Brasileira de Antropologia lança uma coletânea com o título de *O campo da Antropologia no Brasil* (olha o “campo” aí de novo!). Em um dos textos, escrito pela professora da Universidade Federal do Pará, Jane Felipe Beltrão, traz dados bem interessantes: em uma pesquisa no site do CNPq, ela obteve 250 grupos de

pesquisa com “Amazônia” na denominação, sendo que apenas 161 estavam na região Norte (incluindo ciências exatas, da terra, sociais, etc.). Na área da Antropologia, segundo a autora, na VIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (2003, Maranhão), dos 20 grupos de trabalho, 17 tinham a Amazônia entre suas preocupações; mas, dos 40 coordenadores, apenas 5 era de instituições amazônicas. Da mesma forma, no XI Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste (Aracaju, 2003), dos 40 coordenadores, apenas dois eram da Amazônia. Ou seja: o acúmulo institucionalizado de conhecimento *sobre* a Amazônia não se reflete em um aumento de conhecimento *na* Amazônia ou *da* Amazônia.

Por curiosidade, enquanto escrevia este texto, fui ao sítio do CNPq e busquei a série histórica por região no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil: se em 1993 a região Norte representava 1,7% dos Grupos de Pesquisa, com 77 grupos (do total de 4.402 no país), em 2010 esse número saltava para 5,2% (1.433 grupos, do total de 27.523). Houve um aumento de 18 vezes no número de grupos de pesquisa, nesses 17 anos, enquanto que no Sudeste, no mesmo período, o aumento foi de apenas 4 vezes; no Sul, 9 vezes; no Nordeste, 11 vezes; e no Centro-Oeste, quase 8 vezes. São números alvissareiros! O Norte certamente é a terra prometida dos pesquisadores e professores, afinal, estatísticas não mentem! Certamente os professores e alunos não precisam mais, ao longo dessas duas décadas, pagar excesso de bagagem comprando livros em suas viagens; os maiores e melhores eventos acontecem na Amazônia, onde encontramos os melhores periódicos e os programas de pós-graduação são mais bem avaliados que no resto do país! Vejamos se é isso mesmo.

A região Norte do país não agrega sequer um programa de Pós-Graduação com o conceito máximo da Capes (nota 7), enquanto o Sudeste possui quase 100; o Norte possui apenas um Programa com nota 6 (em Geociências, na UFPA), enquanto o Sudeste possui 308. Especificamente na Filosofia, temos apenas um programa de Mestrado na região (na UFPA), com conceito 3 na Capes, e nenhum Doutorado, dos 61 Cursos existentes na área do país. Se somarmos os cursos com subárea “Teologia”, temos mais um curso no norte (UEPA), dos 25 cursos existentes (ou seja, dois cursos de mestrado em Filosofia na região Norte, de um total de 86 Cursos de Mestrado e Doutorado no país). Outro dado interessante, dos 49 coordenadores de área da Capes (responsáveis, dentre outras coisas, pela avaliação de programas de pós-graduação) para o triênio 2011-2013 (ou seja, pessoas reconhecidamente com papéis dominantes em seus respectivos campos) nenhum é da região norte⁶². Assim, a que conclusões podemos chegar, até aqui?

Em primeiro lugar, o aumento relativo no número de grupos de pesquisa não se refletiu diretamente em uma maior visibilidade das pesquisas na região, tampouco no fortalecimento institucional do que seja, eventualmente, produzido no Norte do país. Além disso, a este relativo aumento no número de pesquisadores atuando nessa porção do país não se seguiu a redistribuição de recursos (financeiros, materiais e/ou simbólicos) visando a um equilíbrio institucional na produção de conhecimento no país. Mais que isso, percebe-se nisso muito mais um efeito

⁶² <http://www.capes.gov.br/avaliacao/coordenadores-de-area/4193>, acessado em março de 2013.

quantitativo do que necessariamente *qualitativo*, reflexo de uma série de políticas implementadas no país, as quais podem ser exemplificadas pelo aumento no número de instituições e cursos na região, de doutorados interinstitucionais e das próprias exigências de editais de fomento a pesquisa. Além disso, o ainda parco número de pós-graduações na região, em especial em nível de Doutorado, demonstra a necessidade que os docentes e pesquisadores ainda têm de saírem de região em busca de formação: e é aqui que a coisa fica mais interessante.

Não cabe aqui discutir política acadêmica no Brasil (ou talvez até caiba), mas fato é que, estruturalmente falando, há do ponto de vista institucional pouquíssimo espaço para discutirem-se questões locais. Cabe-me, antes e sobretudo, esclarecer que não sou desses professores que compram o discurso, fácil, de que “temos que formar gente preparada para pensar o desenvolvimento em nossa região”. Penso justamente o oposto: temos que pensar em que medida formar gente preparada para pensar o desenvolvimento em nossa região já é, em si, uma questão que traga em seu bojo um claro viés: de que “desenvolvimento” e “região” são categorias objetivas de pensamento, a-históricas, auto-evidentes, e dadas, dispensando, assim, qualquer filtragem analítica mais profunda. O que proponho é que se tomem como ponto de partida esses dados não como algo objetivo, mas que se parta das várias formas de subjetivação desses conceitos como ponto de partida mesmo da produção de conhecimento.

Cultura não é mero detalhe, bem como o local não deve resumir-se a um pano de fundo. Ambas devem ser colocadas como questões e construídas epistemologicamente. Não defendo,

aqui, um nativismo mambembe, ou uma espécie de antropofagia acadêmica amazônica. O que digo, de forma breve e brusca, é que ser periferia possui claras vantagens do ponto de vista de construção do conhecimento, ainda que às estatísticas e à face institucional que rege os campos e sua produção simbólica, e redistribuição de poder, isso escape. Confuso? Pioremos.

A Ciência, na Prática

Em entrevista dada a um periódico português, o antropólogo norte-americano Marshall Sahlins afirmou que

Tudo na universidade é competição. Se és estudante, competes para entrar, competes nas cadeiras, há uma classificação por pontos absoluta. É um sistema educativo burguês, onde as pessoas talvez protestem contra a intromissão das universidades nos direitos de propriedade intelectual, ou contra o uso de dinheiros públicos e resultados de investigações para patentear invenções e obter lucros com as suas próprias empresas subsidiárias capitalistas — talvez protestem contra isto, mas têm uma relação ferozmente individualista com as suas ideias. Deus os livre se não são citados ou se são plagiados. Houve estudos que mostraram que os círculos internos de sociabilidade colegial e colaboração dos académicos resumem-se a duas ou três pessoas, das quais uma ou duas se encontram noutra universidade. [...] Tudo o que tu fazes, eu consigo fazer melhor. Uma das formas mais extremas, e a mais comum, destes processos é aquilo a que poderíamos chamar de “esquismogénese

transcendental”, em que uma pessoa procura desqualificar as pessoas da sua própria área disciplinar saindo dela e reportando coisas de outras áreas. É por isso que, hoje em dia, existe este enorme aparato de relacionamentos interdisciplinares. Há muito mais transdisciplinaridade sem institucionalização do que se possa imaginar, porque agora todos estes conceitos são comuns — pósmodernismo, desenvolvimento económico, antipositivismo, pós-colonialismo, Foucault, Marx. São comuns a todas as disciplinas porque todos estão a procurar acrescentar ideias atractivas às disciplinas saindo das mesmas. Outra faceta da competição é que, quanto mais perto se encontram as disciplinas relativamente a assuntos de pesquisa, menos terão a ver uma com a outra, porque estarão a competir por posições na universidade, recursos, novas admissões, etc. Quando estás em competição, irás o mais longe possível, como com o direito e economia, ou com a antropologia e os cultural studies ou as humanidades. E então começa a importar conceitos cada vez mais bizarros. Não vou falar em nomes, mas há um importante antropólogo que diz “Bom, queres saber o que é a cultura? É essencialmente a teoria do caos, é fragmentada, blá blá blá, é o caos.” Portanto, é antropologia e física. Tem havido uma apropriação de muitas coisas. Quando Foucault escreve sobre a disciplina no século XVIII e sobre a civilização ocidental, toda a gente recolhe as suas ideias para falar dos Bongo-Bongo e reutiliza-as para falar de poder na sociedade. O resultado é que o próprio terreno é “evacuado” em função do que está na moda. Os estudantes não têm qualquer interesse

em narrativas do seu terreno, em saber onde é que o seu trabalho encaixa ou como o futuro se relacionará com o que acontecia antes (Calvão e Chance, 2006:391-392).

Ora, recuperando o que obtivemos até aqui, temos que: (a) a construção, reconhecimento e institucionalização de saberes deve ser entendido enquanto processo histórico e social (e a própria análise desse processo é, ele próprio, parte desse sistema); (b) as posições que os indivíduos ocupam dentro de seus campos devem ser compreendidas dentro de processos estruturais dinâmicos, dentro dos quais operam sistemas simbólicos de hierarquia, poder, reconhecimento e recursos; (c) na manutenção desses espaços, diversas práticas discursivas são empregadas, inclusive as de outros campos; e (d) tais campos devem ser compreendidos dentro das práticas de poder que (d.1) lhes estruturam; e (d.2) eles estruturam. Há uma discussão interessante aqui, se a ciência é ou não desinteressada ou neutra. A verdade, comprovada cientificamente, comprova-se por si só?

Os dados que levantamos acima, ainda que de forma bastante breve e despreziosa, servem-nos agora como subsídio para compreendermos o posicionamento do francês Bruno Latour, ao escrever que

... há algo ainda pior do que ser criticado ou demolido por leitores descuidados: é ser ignorado. Uma vez que a situação de asserção depende das inserções de quem a utiliza, o que acontecerá se não houver quem a utilize? Esse é o aspecto mais difícil de ser entendido pelas pessoas que nunca olharam de perto a construção da

ciência. Elas imaginam que todos os artigos científicos são iguais e que, enfileirados como soldados, podem ser atentamente passados em revista, um a um. Não, a maioria dos artigos nunca é lida por ninguém. Seja lá o que um artigo tenha feito com a literatura anterior, se ninguém mais fizer nada com ele, é como se ele nunca tivesse existido. Você pode ter escrito um artigo que encerra uma terrível controvérsia, mas, se ele for ignorado pelos leitores, não poderá transformar-se em fato; simplesmente não pode. [...] A construção do fato é um processo tão coletivo que uma pessoa sozinha só constrói sonhos, alegações e sentimentos, mas não fatos. (Latour, 2000:71).

Essa observação é particularmente importante à luz do que foi dito até aqui, pois recupera o aspecto coletivo da produção dos fatos tidos como científicos: sem uma comunidade que legitime aquele conhecimento como tal, aquilo não existe. É a velha questão: o DNA existia antes de Watson e Crick? Não, sob esse ponto de vista.

Mas a questão aqui (quais as possibilidades e especificidades do ensino de Filosofia vis-à-vis a diversidade Amazônica) possui ainda outros fatores complicadores, para além dos próprios desafios impostos pela distribuição de poder no campo e da ainda precária institucionalização do conhecimento na região – algo, como vimos, fundamental para dar autonomia aos saberes aqui gerados. Engana-se quem pensa que me refiro aqui aos altíssimos níveis de analfabetismo funcional (segundo o IBGE, 25.3% dos analfabetos funcionais do país encontram-se na região Norte); ou dos poucos investimentos em Cultura, Bibliotecas ou na educação

básica. Tampouco me refiro às vastas distâncias amazônicas, dificuldades de infraestrutura e acesso, bem como políticas de ingresso e permanência aos alunos desde o ensino básico até a superior. Finalmente, também não me refiro à falta de programas específicos de fomento a pesquisa e financiamento a Universidades na região. Refiro-me a algumas questões, em particular:

- (1) Cada vez mais as políticas de avaliação implementadas para o Ensino Superior levam em conta aspectos quantitativos da produtividade acadêmica, sem levar em conta desigualdades regionais. Dessa maneira, instituições do Norte e Nordeste precisam lidar com questões básicas como falta de infraestrutura básica, ao mesmo tempo em que são obrigados a apresentar um nível quantitativo de produção equivalente aos dos colegas do Centro-Sul;
- (2) Da mesma forma, o espaço para conteúdos locais serem explorados a contento, possibilitando uma rede local de interlocução praticamente inexistente, dada a imposição de se lidar com conteúdos universais que, em última medida, reforçam a lógica de dominação de conhecimentos, a partir de um modelo hegemônico tido e havido como o único viável, posto ser o único reconhecido e legitimado institucionalmente;
- (3) Por conta disso, cada vez mais o espaço da sala de aula se esvazia e se perde seu prestígio. A sala de aula passa a tornar-se algo que atrapalha os professores, que precisam optar entre a produção e a qualidade dos conteúdos a serem passados; e
- (4) A falta de políticas de fomento à pesquisa e pós-graduação fora do modelo universalista e homogeneizante praticamente inviabiliza a incorporação de saberes e

conhecimentos locais na sala de aula: os discursos locais tornam-se objetivados, mantendo a lógica

nós=ciência=subjetividade x outros=representações=subjetividade.

Assim, a diversidade local torna-se, à luz da lógica repressiva apresentada acima, mero detalhe a ser transformado pelo conhecimento “universal, posto que objetivo”. Em larga medida essa perspectiva ganha impulso extra na região amazônica, por seu claro viés positivista, em uma região onde a presença militar, historicamente, coaduna com esse olhar civilizatório.

Agora as coisas se encaixam, e as próximas páginas serão dedicadas, basicamente, a esmiuçar e problematizar esse esquema.

O discurso “Civilizatório”

Um dos aspectos aos quais quero chamar a atenção é o caráter que chamei acima de “civilizatório” dado à educação. Nos dizeres de Elias,

O que aqui se coloca no tocante ao processo civilizador nada mais é do que o problema geral da mudança histórica. Tomada como um todo, essa mudança não foi “racionalmente” planejada, mas tampouco se reduziu ao aparecimento e desaparecimento aleatórios de modelos desordenados. (...) Planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos

planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador (Elias, 1993:194).

De que forma isso opera? Retrocedendo no tempo, temos que, no início do século XX, o Brasil era um país repleto de vazios em seu mapa. Uma viagem do Rio de Janeiro a Cuiabá durava mais de um mês, percorrendo diferentes países, percorrendo a bacia do Prata; e a fronteira oeste do país era em grande parte desconhecida. Some-se a isso a Guerra do Paraguai entre 1865 e 1870 (as autoridades no Rio apenas souberam da invasão do Mato Grosso pelo Paraguai seis semanas após o ocorrido) e a anexação do Acre (1902), um imenso espaço desconhecido onde se sabia que havia malária, índios e borracha. Há, ainda, que se levar em conta os ideais militares e positivistas republicanos a fim de se fazer do Brasil uma “Nação”. Assim, como instrumento de integração nacional, surge a ideia de ligar o país por meio do telégrafo sendo o homem à frente dessa missão o Cândido Mariano Silva Rondon - um jovem militar matogrossense, formado pela Escola Superior de Guerra e introduzido no positivismo (mais que uma filosofia, abraçada por ele como religião a partir de 1898) por Benjamin Constant. Na época, o Mato Grosso correspondia a 1/5 do território nacional e, em 1891 o Congresso Nacional autorizava o Presidente da República a

elaborar um plano geral de linhas telegráficas, sendo que logo Rondon se destaca e toma a frente desses trabalhos na região que atualmente compreende os Estados do Acre, Amazonas, Mato Grosso e Rondônia (Bigio, 2000).

Sua forma de agir e pensar pode nos lançar alguma luz sobre como pensavam as elites republicanas da Primeira República com relação ao projeto de construção da Nação. Rondon escreve, nas primeiras páginas do primeiro volume de seu “Índios do Brasil”, livros publicados com as fotos das expedições da Comissão Rondon desde 1890, publicado em 1946:

Do numeroso arquivo que vimos religiosamente amalhando, através de meio século de intenso trabalho em que tão ajudado fui por uma plêiade de oficiais do Exército e pessoal civil, todos vibrantes de entusiasmo cívico pela Causa Indígena, pelo progresso de nossa Pátria e pelo bem da Humanidade. [...] Muitas destas fotografias agora folheadas tranqüilamente em ambientes civilizados, e oferecidas aos estudiosos da ciência e aos concidadãos que se interessam pelas coisas essencialmente brasileiras e olham com simpatia o “Problema do Índio”, custaram muita abnegação, muito esforço patriótico, muito suor, muito cansaço e quiçá também o sangue e a vida de patrícios nossos, para que ora as pudéssemos contemplar e comentar, acomodados em compartimentos confortáveis” (Rondon, 1946).

Interessante notar algumas coisas – dentre tantas outras – a partir do trecho acima: a oposição entre os “compartimentos confortáveis” e “ambientes civilizados”

com relação aos sertões do Brasil, onde “patrícios” derramaram sangue, suor e com sacrifício de suas próprias vidas. Fica aí clara a oposição entre o país desconhecido e aquele a ser desbravado. Não cabe aqui delongar sobre o conceito de positivismo, tampouco de seu papel nessas expedições de caráter nacionalistas e/ou científicos, mas os ideais positivistas partiam de alguns pressupostos, dentre os quais uma fé inabalável na racionalidade e nos conhecimentos científicos.

A esse respeito, escreve Lima:

Nos textos dos relatórios de viagens e nas conferências alusivas a essas experiências, sobressai como elemento comum a ênfase em seu caráter civilizatório. O povo era geralmente apresentado como um ator em "estado de latência" numa situação de pré-cidadania (Lima e Hochman, 1996). Como observa José Murilo de Carvalho (1992), os reformadores se viam como messias salvadores de um povo doente, analfabeto, incapaz de ação própria, bestializado, se não definitivamente incapacitado para o progresso. Segundo o autor, o cenário descrito por Arno Mayer da Europa do século XIX se aplicaria com muito mais razão para o Brasil, onde predominava a tradição, o mundo agrário, pré-industrial e aristocrático.

Essa idealização e distância em relação ao "povo real" nos debates da intelectualidade do período podem ser vistas também em outros movimentos que focalizaram o interior do país numa crítica à imitação servil das elites intelectuais e políticas. Promove-se a ampliação do sentido atribuído à palavra sertão, superpondo-se a critérios geográficos e demográficos as ideias de abandono e

de exclusão. Um sertão caracterizado pelo abandono e pela doença. Um sertão desconhecido, mas que era quase do tamanho do Brasil (Lima, 1998, *versão eletrônica*).

Tais questões remetem à noção positivista de raça e, nesse sentido, a educação funciona como algo essencial no projeto positivista: com os “caboclos”, “sertanejos” e indígenas educados, nos moldes do que o Estado preconizava, garantia-se que tais categorias raciais se tornassem um instrumento de construção e integração nacionais, bastando, para isso, serem educados nesse sentido - o mesmo se passando com relação aos brasileiros das áreas rurais, sertanejos e/ou menos esclarecidos. Tal perspectiva remete claramente ao que vem sendo colocado até aqui, no sentido de pensarmos uma educação normalizadora, homogeneizante, teleológica e que tome o contexto social e cultural dos educandos como problema a ser superado, quando não mero detalhe.

Falar nesse modelo positivista de pensamento (que perpassa a institucionalização da educação no país, funcionando estruturalmente nos termos sintetizados por Elias, páginas atrás) implica em reconhecer nos processos educacionais uma reificação do ensino como mais uma das faces do colonialismo interno. A Amazônia, enquanto categoria macro, totalizante e amorfa, sem que sejam levadas em conta suas especificidades, torna-se mais um meio de dominação e da legitimação mesmo dessa dominação – como dissemos anteriormente, à luz de Bourdieu, uma “estrutura estruturante”. Assim, os diversos universos históricos, sociológicos, geográficos, filosóficos, etc., ficam relegados ao segundo plano, como meros

epifenômenos de micro-universos culturais, que bem podem ser vistas como alteridades, mas quase nunca incorporadas como sujeitos e raramente tomadas como agentes.

Assim, a alternativa que se tem para dar um ar de pluralidade a tais processos que são, no fim das contas, unívocos e unidirecionados, é lançar mão de um discurso politicamente correto de integração – mais do mesmo positivista – para incorporar essas outras socialidades ao sistema, sem por em xeque sua própria estrutura. Um exemplo disso parece ser a enxurrada de cartilhas que colocam essas historicidades como causos, e religiosidades como folguedos, bem como os vários sistemas de cotas para essas alteridades (negros, indígenas, ribeirinhos, caboclos, etc.): a redistribuição interna de poder, bem como os pressupostos político-filosóficos que regem essas formas de dominação não são colocados em questão.

Algumas considerações

Mas, há luz no fim do túnel? Há como fugir desse modelo que apenas reforça o “colonialismo interno” (trata-se de um conceito construído por pensadores latino-americanos de vertente marxista, como Pablo González Casanova e Rodolfo Stavenhagen, que chama a atenção para processos internos de subordinação e dominação econômica, cultural, social, etc., entre classes, etnias, etc.)? As periferias estão fadadas a serem eternas vítimas? Entendemos que não, por diversas razões.

Em primeiro lugar, uma afirmativa como a foi feita acima, sem as devidas ressalvas, pode dar a falsa sensação de que a academia, mesmo no Centro, é homogênea e

dominada por interesses institucionais ou governamentais, apenas. Isso seria essencializar demais a discussão. O que temos em mente aqui, ao contrário, é afirmar as possibilidades da academia periférica (no caso, a Amazônia), atualizar criativamente sua matriz de pensamento, buscando construir uma relação que seja mais bem entendida como complementar do que, necessariamente, oposta à academia hegemônica. Não se trata, de forma alguma, de acentuar um eventual antagonismo, mas de deixar clara a possibilidade de advir, da Amazônia, críticas e reflexões originais e inovadoras aos modelos hegemônicos, não *apesar* de ser periferia, ou *apesar* da miríade sociocultural na região, mas justamente e em larga medida, em decorrência disso mesmo.

Além disso, nosso posicionamento é no sentido de alertar para o fato de que contextos econômicos, políticos e acadêmicos, mesmo que inter-relacionados, não são preponderantes uns em relação aos outros. Trata-se de um movimento dinâmico e que deve ser percebido em devir: mais do que um produto pronto e acabado, a produção de conhecimento é um processo dinâmico, e deve ser compreendido em ato. Outro aspecto relevante é a necessidade de simplesmente se fazer ciência *da e para* a academia e passar a, efetivamente, aplicar seus conceitos sobre ela. Nesse sentido, a questão passa a ser não mais uma eventual dicotomia centro x periferia mas, ao contrário, como essas categorias se [re]molda[ra]m, se [re]situa[ra]m e podem ser [res]significadas.

O que se propõe aqui é, em síntese, a apropriação das singularidades, e não sua invisibilidade.

Em primeiro lugar, não devemos adotar uma postura crítica no sentido de fetichizar o universo

sóciocosmológico amazônico: como já foi dito aqui, as visões de mundo locais devem ser vistas sempre no plural, sem serem essencializadas e, sempre que possível, colocadas no mesmo nível ontológico de explicação dos paradigmas científicos. Não se deve buscar uma imposição, mas uma troca e interlocução entre essas diferentes dinâmicas de conhecimento: são perspectivas que operam a partir das, em decorrência de, e em relação a visões de mundo diferentes, não desiguais.

Proponho que ambas devam ser tomadas *em relação* umas às outras, indo além das dicotomias clássicas (por isso mesmo dadas) “nós” x “eles”; “tradicional” x “moderno”; “local” x “global”. Da mesma forma, os diversos conhecimentos e práticas não podem ser vistas somente como “representações” ou “reconstruções simbólicas” a partir das “nossas” práticas: as discussões sobre essas questões não podem reificar, pura e simplesmente, o suposto exotismo dos saberes locais – coisa que, de uma forma ou de outra, acaba remetendo aos pressupostos positivistas civilizatórios. O estatuto ontológico dos diversos regimes de conhecimento e de subjetivação deve ser levado em conta, necessariamente.

Dessa maneira e à guisa de conclusão (e provocação), recuperando e complementando o que foi colocado até aqui temos que o conhecimento não se produz no éter, a ciência não é objetiva, tampouco busca a verdade: ela deve ser compreendida, em sua gênese, como algo socialmente construído e legitimado, em um campo dinâmico dentro do qual atuam forças historicamente constituídas e que se atrelam a determinadas estruturas de poder. Dentro dessas estruturas determinado tipo de conhecimento é produzido, quase sempre indo ao encontro

do regime de poder vigente – funcionando como “estrutura estruturante”.

Ademais, neste contexto, observa-se como na Amazônia, ao longo das últimas décadas, constata-se um grande aumento no número de grupos de pesquisa e institucionalização do ensino superior, bem como em pesquisa. Contudo, isso não significou – pelo menos não na mesma proporção – um aumento na qualidade dos cursos oferecidos, publicações reconhecidas, infraestrutura, eventos científicos, etc. Não houve, necessariamente, uma reestruturação nas instituições de ensino da região, entretendo como o norte do país é ainda visto como um grande bolsão de recursos naturais sendo que as universidades e escolas passam a funcionar, de modo geral, como fornecedoras de mão de obra.

Em decorrência disso, e dada a falta de estímulos à inovação, as instituições de ensino acabam reproduzindo em seu cotidiano práticas positivistas, civilizatórias e normalizadoras, que passam a operar no sentido de não integrar à sua estrutura outros regimes de conhecimento, relegados quase sempre ao papel de “representações subjetivas”, subculturas locais, folganças: algo a ser gradualmente objetivado pela racionalidade acadêmico científica, reconhecida, neutra, universal, a-histórica e positiva – e por isso mesmo, legítima. A cultura e o local tornam-se detalhes, um “*apesar de*” em vez de um “*em relação a*”.

Por outro lado, às periferias é possível um dinamismo e uma multiplicidade de opções analíticas. Isso diz respeito não somente à proximidade física com inúmeros objetos de investigação em potencial, mas, principalmente, à possível autonomia nesse fluxo de

saberes, possibilitado pelo distanciamento dos grandes centros. Dito de outra forma, torna-se possível, dada a maior fluidez nos regimes institucionais locais e em suas respectivas estruturas de controle, operar à margem das diversas imposições colocadas pelo campo. Ao periférico, de certa forma, é possível buscar opções e escolhas que em instituições estruturadas de forma mais rígida, seria impossível pensar. Assim, é possível fomentar pesquisas em áreas que ficam relegadas ao subalterno na academia reconhecida, como estudos culturais, teorias *queer*, pós-estruturalismo, críticas pós-coloniais e descolonização, dentre outros.

É uma questão de perspectiva: se o diálogo da academia estabelecida brasileira é a partir de conceitos e autores da academia do “Norte-Global”, podemos operar no ponto de fuga, trazendo questões que não se enquadrem nem na discussão dos Centros hegemônicos, tampouco na de nosso Centro, que se percebe hegemônico em relação a nós, na Amazônia. Há, ainda, outra possibilidade clara de análise: a interlocução mais estreita com teorias e teóricos da América Latina, a composição de eventos, pesquisas e publicações em conjunto, etc. Os questionamentos que amparam o desenvolvimento do conhecimento no Norte e Nordeste do país (e do Centro-Oeste, de modo geral), não precisam necessariamente se enquadrar nas categorias de entendimento do Sul-Sudeste.

Assim, uma proposta de ensino de Filosofia (e de modo geral, das Humanidades) para a região deve, pelo menos, preferencialmente transcender o discurso civilizatório, monotético e intervencionista da educação. O desafio é que a própria ruptura epistemológica subsumida às práticas, conceitos, constructos e métodos da filosofia

sejam incorporados à prática docente. Além disso, deve buscar superar as barreiras interdisciplinares, olhando para além do próprio campo e das diversas estruturas (de ensino, poder, etc.) existentes. Finalmente, deve levar a sério a(s) sociodiversidade(s) e integrando-a(s) às suas reflexões, não buscando adequá-la(s) aos conceitos advindos do *mainstream* (ou seja, do Centro), mas de modo a desconstruí-los e renová-los.

Referências Bibliográficas

BELTRÃO, Jane Felipe. “Amazônia e Antropologia: Gradações de um *enredamento* secular”. TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). *O campo da Antropologia no Brasil*. Brasília/Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia/Contracapa Editora. 2004.

BIGIO, Elias dos Santos. *Cândido Rondon: a integração nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto. 2000.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005.

CALVÃO, Filipe; CHANCE, Kerry. “Na ausência do campo metafísico: Entrevista com Marshall Sahlins”. *Etnográfica*, Vol. X (2), Pp. 385-394. 2006.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador, Volume 02: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993.

LATOUR, Bruno. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afóra*. São Paulo: Editora Unesp. 2000.

LIMA, Nísia Trindade. “Missões civilizatórias da República e interpretação do Brasil”. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Vol. 5 (suplemento), 163-193, Julho, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins Nogueira. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2006.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. *Índios do Brasil, Volume 01*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/CNPI. 1946.

Física e responsabilidade científica: a importância do diálogo entre ciência e sociedade

Alexandre Luis Junges

1. Introdução

É com satisfação que contribuo neste volume dedicado a pensar a relação entre a filosofia e outras áreas do conhecimento, em especial as disciplinas que compõem a ciência contemporânea. A tarefa de escrever sobre a relação entre a filosofia e a física é certamente desafiadora, na medida em que a história dessas duas disciplinas possui uma ampla relação. De fato, a partir da história da física pode-se identificar uma série de episódios em que cientistas, físicos, desenvolveram e defenderam suas teorias tendo como pano de fundo princípios e concepções filosóficas. A este respeito poderíamos citar os grandes debates entre Newton e Leibniz sobre a natureza do espaço e tempo, o debate entre Bohr e Einstein sobre a mecânica quântica, o debate entre Fred Hoyle e proponentes da

teoria do Big Bang, entre outros. Este papel da filosofia na física foi, e ainda é, muito bem discutido por filósofos e historiadores da ciência. Tais pesquisas revelam que controvérsias científicas persistentes também desencadeiam debates filosóficos, e que cientistas assumem pressupostos que possuem em última análise uma motivação filosófica⁶³. Neste sentido, uma discussão das implicações e pressupostos filosóficos de teorias científicas tem muita a oferecer para a formação dos estudantes de física, não apenas para preencher a curiosidade destes, mas principalmente para lhes fornecer uma melhor compreensão de sua própria disciplina científica.

Contudo, se por um lado estou convocando os estudantes de física para buscar conhecimento filosófico e histórico da física, o presente artigo também tem por objetivo chamar a atenção para a necessidade do público sem treinamento científico (os acadêmicos das disciplinas humanitárias e o público leigo em geral) de compreender melhor a física (e outras disciplinas científicas) e a sua história. Assim, ao tomar em consideração a relação entre a filosofia (e outras disciplinas humanitárias) e a física (e outras disciplinas científicas), o foco e objetivo maior do presente artigo é chamar a atenção para a necessidade cada vez mais urgente de uma comunicação eficaz entre as ciências e as humanidades e, como veremos, entre a ciência e o público leigo em geral. O problema é antigo e já foi apresentado no célebre ensaio de C. P. Snow “As Duas

⁶³Veja-se, por exemplo, a discussão sobre as “pressuposições temáticas” (*thematic presuppositions*) em Holton (1998). Sobre o papel das “suposições de fundo” (*background assumptions*) em controvérsias científicas ver Baltas (2000).

Culturas” (1965) que anteviu profeticamente as consequências indesejadas dessa separação.

De fato, os problemas de uma sociedade tecnológica que enfrentamos e que ainda iremos enfrentar requerem um senso de responsabilidade científica e global que já há muito tempo tem sido enfatizado por físicos como Max Born (1968), mas que ainda está longe de alcançar seu amadurecimento completo. Como escreve Carl Sagan em *“Demon Haunted World”* (1997, p.28):

Nós arranjamos uma civilização global na qual a maioria dos elementos cruciais – transporte, comunicação e todas as outras indústrias; agricultura, medicina, educação, entretenimento, proteção ambiental, [...] - dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Nós também arranjamos as coisas de tal modo que quase ninguém entende a ciência e a tecnologia. Esta é uma prescrição para o desastre. Nós podemos até evitar isso por um tempo, mas mais cedo ou mais tarde essa mistura combustível de ignorância e poder irá explodir na nossa cara.

Infelizmente, fora do círculo científico o conhecimento científico é mínimo. De fato, na sociedade em que vivemos, com o acesso facilitado à informação poder-se-ia considerar que a tarefa não é tão complicada, pois, por exemplo, através da internet o leigo rapidamente pode buscar a informação científica desejada. Contudo, apesar da internet possibilitar o acesso facilitado à informação, ela é igualmente fonte de distorções, em outras palavras, ela possibilita acessar igualmente as melhores e as piores fontes de informação sobre a ciência. Como

veremos adiante, principalmente quando o assunto em questão diz respeito a temas científicos com implicações sociais mais amplas, a distorção da ciência de acordo com ideologias é evidente numa rápida pesquisa no *google*. É justamente neste tipo de situação que a *comunicação* e a *alfabetização* científica a ser defendida neste trabalho se mostram as mais necessárias.

Em seu livro *Unscientific America: How Scientific Illiteracy Threatens our Future* (2009) Chris Mooney e Sheril Kirshenbaum se debruçam justamente sobre este problema. Para os autores, parte da solução do problema requer que cientistas se conscientizem da necessidade de comunicarem os seus conhecimentos de um modo que o público leigo possa compreendê-los e, dessa forma, mitigar a distância (*gap*) existente entre ciência e sociedade. Para tanto, os autores defendem que é necessário não apenas que o público busque compreender melhor a ciência, mas também que cientistas compreendam melhor outras disciplinas. Cientistas devem aprender a contar narrativas, compreender as necessidades de políticos, jornalistas, de modo a poder comunicar sua disciplina (Ibid, p.125; Yankelovich, 2007). Mas, além de conhecer seu público, o cientista e comunicador deve dialogar com outras áreas das humanidades, como a filosofia, a história e a sociologia. Assim, os estudos sobre a metodologia científica, os casos históricos dos historiadores e a observância da dimensão social da ciência se apresentam como grandes aliados neste processo. De fato, a filosofia, junto com outras disciplinas humanitárias, têm muito a oferecer não apenas aos cientistas, mas também ao público leigo, na medida em que permitem uma reflexão sobre as nossas crenças mais profundamente enraizadas.

A fim de ilustrar melhor esta preocupação e ênfase na comunicação entre ciência e sociedade, pretendo me servir de dois episódios históricos da história da física e ciências de disciplinas afins, como a física atmosférica e a climatologia, cujas consequências sociais são inegáveis e cujo entendimento desta mesma ciência por parte do público leigo é generalizadamente vago e impreciso. O primeiro episódio envolve os acontecimentos ocorridos durante a década de 1980 em torno do polêmico projeto “*Star Wars*”, lançado pelo governo Reagan e que sofreu forte oposição da comunidade científica em face dos perigos de uma guerra nuclear. O segundo episódio envolve o debate sobre as mudanças climáticas globais e os esforços e dificuldades dos cientistas em comunicar suas descobertas. O primeiro caso, já encerrado, obteve sucesso na comunicação entre a ciência e sociedade. Contudo, o segundo caso ainda constitui um desafio atual e o seu sucesso dependerá de esforços que a geração atual irá empreender.

2. Entre o Projeto *Star Wars* e o Inverno Nuclear

A descoberta da energia nuclear e sua rápida aplicação para fins militares é talvez um dos exemplos mais marcantes da história da ciência no que concerne à questão da responsabilidade científica. De fato, muito mudou na consciência dos físicos sobre o seu papel após o primeiro lançamento da Bomba sobre as cidades japonesas de Hiroxima e Nagasaki. Max Born (1968), ao tratar dessa questão, lamenta não ter ensinado ética aos seus alunos, muitos dos quais tiveram papel importante na construção da bomba. Outros físicos eminentes, como Albert Einstein

e Niels Bohr, empenharam-se em campanhas para a utilização pacífica da energia nuclear⁶⁴. Como observou Stephen Toulmin (1990, p.182), a bomba de Hiroxima gerou uma consciência de responsabilidade global nos cientistas culminando na criação da revista “*The bulletin of the atomic scientists*”⁶⁵, que possui seções dedicadas a questões políticas e de segurança. O resultado do empenho desses cientistas, conscientes de sua responsabilidade global, foi uma *humanização* da ciência e da tecnologia.

Contudo, uma vitória e conquista num determinado momento histórico não significa que retrocessos ou novas ameaças à paz através do mau uso da tecnologia nuclear não possam surgir em momentos posteriores. Após a segunda guerra mundial, Estados Unidos e a então União Soviética deram início à corrida armamentista e tecnológica conhecida como a 'Guerra Fria'. Além da conquista do espaço, ambas as nações investiram maciçamente no financiamento científico para a promoção de tecnologias militares. Como resultado, no início da década de 1980, ambas as nações em conjunto dispunham de uma arsenal militar de mais de 12.000 megatons disponíveis para uso militar. Neste delicado cenário, a paz era assegurada por alguns princípios básicos como o “princípio da destruição mútua assegurada”.

É neste contexto que, no início da década de 1980, durante o governo Reagan, surge o que passou a ser conhecido popularmente como o projeto *Star Wars*, cujo nome técnico era “*Strategic Defense Initiative*” (SDI). O

64 Veja-se, por exemplo, a conferência “Átomos para Paz” (*Atoms for Peace Conference*) em Genebra, promovida por Niel Bohr em 1955.

65 cf. <http://www.thebulletin.org/>.

projeto visava à construção de um sistema de defesa antimísseis intercontinentais soviéticos, através da instalação de satélites equipados com um sistema de laser que seria capaz de interceptar e destruir os mísseis soviéticos antes que atingissem o solo americano. Entre os defensores do projeto estavam inicialmente o astrofísico Robert Jastrow e o pai da bomba de hidrogênio Edward Teller. Jastrow fora um dos diretores da NASA no projeto lunar e fundador do *Godard Institute of Space Studies* (GISS) da NASA. Em 1981, retirou-se para ser professor Adjunto de Ciências da Terra em Dartmouth (onde ficou até 1991) e em 1983 tomou causa no programa de defesa do governo Reagan passando a ser o principal defensor do SDI.

Contudo, logo após o lançamento do projeto em 1983 surgiu uma forte oposição da comunidade acadêmica. Muitos cientistas consideravam o projeto irrealista, inviável e potencialmente desestabilizador da paz. As consequências desse projeto eram evidentes, ele colocaria em xeque o princípio da destruição mútua assegurada e colocava a possibilidade dos Estados Unidos vencerem a guerra. Além disso, não havia nenhuma garantia de que o projeto fosse viável e nem mesmo de que funcionaria, seu único teste possível seria a guerra e sua falsificação (para usar um termo popperiano) a destruição mútua. De fato, a forte oposição da comunidade científica, liderada pela *Union of Concerned Scientists* (UCS)⁶⁶ e por cientistas famosos da época, como Hans Bethe e Carl Sagan, causou embaraço ao governo Reagan, bloqueando o avanço do projeto já no primeiro ano após sua proposta. De fato, houve reações dos promotores da guerra estendendo a disputa durante

66 Cf. <http://www.ucsusa.org/>.

toda década de 1980; contudo, a eficiente mobilização dos cientistas e sua eficácia na comunicação com o público foi um fator determinante para impedir o pleno desenvolvimento do projeto. Nas páginas seguintes, pretendo apresentar um pouco mais detalhadamente esta história.

Entre os personagens determinantes do sucesso dos cientistas podemos destacar as ações da *Union of Concerned Scientists* (UCS) e cientistas como Hans Bethe e, especialmente, Carl Sagan (cf. Mooney & Kirshenbaum, 2010; Oreskes & Conway, 2010). Criada em 1969 por acadêmicos do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), a UCS tem como proposta combinar uma rigorosa análise científica com a promoção de políticas e soluções a problemas como a segurança global, a biodiversidade e outros problemas ambientais, bem como promover uma comunicação eficaz entre a ciência e o grande público (cf. Cole & Watrous, 2007). Como destacam Oreskes & Conway (2010, p.55), logo que o projeto *Star Wars* foi lançado a UCS apresentou um relatório detalhado liderado por Hans Bethe e Richard Garwin que discutia os pontos fracos do projeto, destacando a sua inviabilidade.

Além da UCS, entre os cientistas individuais opositores do SDI e comunicadores mais eficientes da ciência para o grande público estava sem dúvida Carl Sagan. Durante a década de 1970 Sagan ficou conhecido pela sua participação do projeto de exploração espacial da NASA. Em meados da mesma década, após ficar descontente com a fraca cobertura midiática da missão Viking da Nasa à Marte, Sagan resolveu se dedicar ao trabalho de divulgação para o grande público. É neste contexto que nasce o famoso seriado *Cosmos*, de Sagan, que durante os anos de

1980 alcançou 500 milhões de telespectadores (cf. Mooney & Kirshenbaum, 2007). A partir de então, Sagan se mostrou um escritor talentoso e um comunicador carismático, fazendo diversas aparições na TV americana. Entre seus diversos livros, “*Contato*”, de 1985, teve uma edição hollywoodiana que arrecadou mais de 170 milhões de dólares. De fato, Carl Sagan não era apenas um cientista, seu carisma como comunicador da ciência fez dele um líder influente, uma personalidade mundial, com acesso privilegiado à grande mídia e a líderes religiosos e políticos como o Papa João Paulo II e o presidente russo Gorbachev.

No início da década de 1980, enquanto Robert Jastrow fazia campanha para promover o SDI, surgiu na comunidade científica a discussão de uma questão que teria considerável impacto sobre o projeto SDI. Alguns dos colegas de Carl Sagan da Nasa estavam trabalhando com modelos climáticos que simulavam os efeitos da fumaça e poeira atmosférica sobre a temperatura de superfícies planetárias. Seu objetivo inicial era compreender a atmosfera do planeta Marte e, posteriormente, testar a famosa hipótese de que os dinossauros teriam sido extintos pelo impacto de um enorme asteroide que atingira a Terra a 65 milhões de anos atrás. De acordo com tal hipótese, o impacto do asteroide teria lançado milhões de toneladas de poeira na atmosfera que, bloqueando os raios solares, teria gerado um resfriamento global que posteriormente comprometeu as fontes de alimentos dos dinossauros, levando-os à extinção. De fato, não tardou para os cientistas da Nasa perceberem que seu modelo poderia ser usado para prever os efeitos de uma guerra nuclear em escala global sobre o clima terrestre (Oreskes & Conway, 2010, p.46).

Assim, foi em 1983 que Sagan e seus 3 colegas da Nasa publicaram o artigo em que é apresentada a famosa hipótese do *inverno nuclear*⁶⁷. O estudo se ocupou com o impacto climático que seria causado pela enorme quantidade de poeira e fumaça lançada na atmosfera devido à explosão das bombas e aos incêndios resultantes dessas explosões. Como já observado, no início da década de 1980 os EUA e a União Soviética possuíam um arsenal nuclear disponível para utilização imediata na faixa de 12.000 megatons (onde 1 megaton equivale à explosão de 1 milhão de toneladas de TNT). Para se ter uma ideia mais precisa da dimensão do arsenal, vale lembrar que a bomba lançada sobre a cidade Japonesa de Hiroxima, que matou entre 100.000 e 200.000 pessoas possuía, apenas 12 quilotons, ou seja, o equivalente a 12 mil toneladas de TNT. Isso equivale a dizer que o arsenal Soviético e Americano somava aproximadamente 1 milhão de bombas de Hiroxima, lembrando que as bombas termonucleares (de fusão nuclear) podiam alcançar entre 0,5 a dezenas de megatons (cf. Sagan & Ehrlich, 1984; TTAPS, 1983, p.1284).

Neste sentido, mesmo uma troca nuclear modesta poderia ter consequências devastadoras, como a perda imediata de milhões de vidas humanas, bem com o comprometimento dos sistemas de fornecimento de energia, transporte, alimentos, etc. De fato, mesmo que uma boa parte da população sobrevivesse às detonações, Sagan e seus colegas investigaram as condições ambientais de longo prazo que estes sobreviventes herdariam. Num dos cenários simulados no artigo TTAPS, os autores supõe

67 O artigo ficou conhecido pela denominação “TTAPS”, que expressa as iniciais dos autores. Veja-se a referência TURCO et al. (1983).

um troca de 5.000 megatons. Em tal cenário, devido ao bloqueio dos raios solares pela fumaça e poeira lançada na atmosfera (mais especificamente na estratosfera), a conclusão dos autores é de que haveria um escurecimento da superfície terrestre por várias semanas, a temperatura da superfície baixaria em três semanas a uma temperatura mínima de -23°C e manteria temperaturas abaixo dos zero graus Celsius por diversos meses. Além disso, haveria perturbações na circulação global e mudanças dramáticas no tempo e precipitações locais, em outras palavras, teríamos um gélido e escuro inverno em todas as estações (cf. Turco et al., 1983, p.1290).

O artigo TTAPS apareceu num volume da *Science* junto com o artigo do eminente biólogo da *Stanford* Paul Ehrlich e seus colegas sobre as consequências biológicas de uma guerra nuclear. Mesmo antes da publicação do artigo, Sagan e alguns colegas, especialmente Paul Ehrlich, organizaram uma conferência em *Cambridge* para debater as consequências físicas, atmosféricas e biológicas de uma guerra nuclear. Conferência na qual o artigo TTAPS foi amplamente revisado por inúmeros cientistas (inclusive soviéticos) e teve sua credibilidade científica atestada (cf. Sagan & Ehrlich, 1985, Oreskes & Conway, 2010)⁶⁸.

68 Contudo, é importante observar que, como todo trabalho científico inovador, existe sempre a possibilidade de novos *insights* e revisões à medida que ele é apresentado a uma comunidade científica maior. De fato, não foi diferente com o artigo TTAPS. Entre 1984 e 1986, foram publicados novos trabalhos que acessaram a teoria do inverno nuclear. Entre eles está o trabalho de um grupo de climatologistas do *National Center for Atmospheric Research* (NCAR), liderado por Stephen Schneider (mais tarde importante comunicador dos perigos das mudanças climáticas), que concluíram que as consequências não seriam tão dramáticas como Sagan e seus colegas haviam previsto. Embora suas

Além da conferência, Sagan publicou diversos artigos populares em jornais para comunicar os resultados ao grande público e, inclusive, seu último episódio da série *Cosmos* (episódio 13) é dedicado à questão. Como observam Oreskes & Conway (2010, p.49), mesmo antes da conferência, Sagan usou de sua influência para divulgar a conferência junto ao grande público, escrevendo artigos populares em jornais como *Parade* e *Foreign Affair*, apresentando cenários possíveis resultantes da guerra. De fato, Sagan apresentou a teoria do inverno nuclear como uma espécie de “máquina do juízo final”, argumentando para a urgente necessidade de políticas para reduzir os arsenais nucleares (Ibid, p.50). Como resultado final, as ações da UCS, Bethe e Sagan bloquearam o avanço inicial do projeto *Star Wars* já no primeiro ano após sua proposta.

Contudo, após sua derrota inicial, o principal idealizador do projeto SDI, o astrofísico Robert Jastrow, resolveu agir (cf. Oreskes & Conway, 2008, 2010). Em 1984, Jastrow se juntou com outros dois cientistas influentes, Frederick Seitz e Bill Nierenberg, para criar o o

conclusões continuassem consistentes com o artigo TTAPS, como a redução da temperatura global em função da fumaça atmosférica, Schneider e seu grupo concluíram que a redução da temperatura seria menos dramática, algo entre 10 a 20 graus. Isto levou Schneider a chamar o fenômeno de “outono nuclear”. Contudo, apesar dessas correções e revisões do artigo TTAPS, a teoria do inverno nuclear, em última análise, se revelou um trabalho acadêmico respeitável (cf. Oreskes & Conway, 2010, p.51). Por exemplo, Schneider (1988, p. 217) nos lembra: “[...] we belief then, and still belief, that the seriousness of the evolving scientific consensus of the many 'indirect' nuclear effects is so substantial that implications for both combatant and non-combatant nations should be considered at the highest policy levels”.

*"think thank" George Marshall Institute*⁶⁹ (Oreskes & Conway, 2010, p.54). Seitz e Nierenberg possuíam um histórico com forte envolvimento com questões de segurança nacional, além de conselheiros de governos anteriores durante a Guerra Fria. Seitz era físico e havia sido presidente da *National Academy of Sciences* durante os anos de 1960. Nierenberg, também físico, trabalhou no projeto Manhattan e, posteriormente, durante a década de 1950, foi diretor do Laboratório Hudson da Universidade de Columbia, criado para desenvolver projetos para a marinha americana. Como nos relatam Oreskes & Conway (2010, p.36), ambos os cientistas promotores do SDI compartilhavam uma agenda política fortemente conservadora e anti-comunista. Frederick Seitz considerava mesmo repugnante o ativismo anti-guerra que defendia o desarmamento, pois, para Seitz, a União Soviética poderia tirar proveito do desarmamento alcançando a supremacia militar.

Assim, o *George Marshall Institute* foi, durante a década de 1980, o principal promotor do SDI. Logo após sua fundação o instituto começou uma massiva campanha junto à grande mídia. Diversos artigos dos seus membros passaram a circular em jornais como o *Wall Street Journal e Commentary*. Além disso, Jastrow queria que a mensagem chegasse de maneira clara ao público, passando a oferecer treinamento a jornalistas sobre as questões técnicas do projeto. Com sua orientação anti-comunista, Jastrow acreditava que a *Union of Concerned Scientists* (UCS) não era confiável e que apresentava ligações com o governo Soviético. Como evidência disso, Jastrow citava uma carta

69 O sítio oficial é: <http://www.marshall.org/>

de Gorbachev ao fundador da UCS, o professor do MIT Henry Kendall, parabenizando a UCS pelos seus esforços em estabelecer a paz (cf. Oreskes & Conway, 2008). Além disso, Jastrow argumentava que a mudança de “inverno nuclear” para “outono nuclear” demonstrava que os autores do artigo TTAPS teriam intencionalmente distorcido os resultados, acusando-os de fraude científica.

Como nos relatam Oreskes & Conway (2010), neste meio tempo Jastrow também contratou o porta-voz Russel Seitz (primo de Fred Seitz) para comunicar com o público. Imediatamente, Russel Seitz passou a argumentar na grande mídia que os cientistas promotores do inverno nuclear seriam partidários da esquerda, influenciados pelo movimento anti-guerra da década de 1960 e do movimento ambientalista da década de 1970⁷⁰. Segundo Oreskes & Conway (2010, p.62), entre as organizações científicas acusadas estavam não só a UCS, mas a *Federation of American Scientists*, a *American Association for the Advancement of Science* (que publica a revista *Science*), a *American Physical Society* e, finalmente, a *National Academy of Sciences*. Em outras palavras, Seitz estava acusando quase que a comunidade científica inteira de conspirar contra o SDI. De fato, Seitz criara um discurso em que a ciência e os cientistas que questionavam o SDI estariam apenas exprimindo suas opiniões políticas e que, portanto, poderiam ser desafiados e questionados com argumentos políticos (cf. Ibid).

Contudo, como discutido detalhadamente em

70 Veja-se, por exemplo as críticas feitas contra Carl Sagan por parte de Seitz em “The melting of nuclear winter” (cf. <http://www.textfiles.com/survival/nkwrmlt.txt>).

Oreskes & Conway (2010), as acusações de Jastrow e Seitz dificilmente possuíam base evidencial. Por exemplo, no artigo TTAPS Sagan e seus colegas discutem diversos cenários e circunstâncias mitigadoras dos efeitos, bem como reconhecem explicitamente incertezas em suas conclusões, de modo que a acusação de Jastrow distorce a posição dos autores. Distorções equivalentes podem ser observadas no discurso de Seitz. Por exemplo, a revista *Science* (publicada pela *American Association for the Advancement of Science*) publicou não apenas artigos opostos ao SDI, mas também artigos de promotores do SDI, como Fred Singer (1985), o que demonstrava a inconsistência das afirmações de Seitz.

Neste sentido, enquanto Seitz e Jastrow argumentavam que havia uma motivação política e não científica nos opositores do SDI, estava claro que estes mesmos faziam uso de uma retórica conservadora. De fato, a posição de Sagan e seus colegas ofendia a visão de segurança nacional dos membros do *Marshall Institute*. Como ex-cientistas que trabalharam na guerra fria, os membros do *Marshall Institute* acreditavam numa vitória por meio da tecnologia e que a supremacia militar americana poderia ser obtida. Por outro lado, Hans Bethe, Sagan e os membros da UCS defendiam que uma tal guerra não poderia ser vencida, mas apenas contornada através da diplomacia (cf. Oreskes & Conway, 2010).

É possível que os membros do *Marshall Institute* obtivessem sucesso se não fosse a mobilização e dedicação dos cientistas da UCS e Carl Sagan que, durante a década de 1980 até o fim da guerra fria, continuaram a fazer

oposição ao projeto SDI⁷¹. Apesar de que se possa criticar Sagan pela atitude inicialmente precipitada de ir à mídia com resultados posteriormente revisados, o fato é que as preocupações de Sagan não eram infundadas. Isto é, mesmo que uma guerra nuclear não resultasse num inverno nuclear tão forte como inicialmente previsto, as consequências climáticas, com impactos sobre os ecossistemas e a produção de alimentos, ainda eram previsões consistentes (cf. Schneider, 1988). De fato, como reconhecem e enfatizam Mooney & Kirshenbaum (2010) e Oreskes & Conway (2008, 2010), não há dúvida de que Sagan desempenhou um papel muito importante para que a crítica dos cientistas contra a viabilidade do projeto SDI fosse efetiva. Como resultado, temos um claro exemplo de cientistas que exerceram não apenas uma atividade científica exemplar, mas também que exibiram um senso de responsabilidade científica essencial para a promoção de uma comunicação eficaz entre ciência e sociedade.

3. Mudanças climáticas: um desafio ainda não superado

Em seu ensaio “As duas Culturas”, C. P. Snow nos conta que, como cientista, trabalhava de dia num laboratório, mas como escritor costumava frequentar à noite as reuniões de um grupo de intelectuais das ciências

71 Embora, apesar da forte oposição da comunidade científica, especialmente entre políticos, as promessas do projeto SDI ecoam até os dias de hoje. Veja-se: Pavel Podvig “*Shooting down the Star Wars myth*”, 2013. (cf. <http://www.thebulletin.org/web-edition/columnists/pavel-podvig/shooting-down-the-star-wars-myth>).

humanas. Numa dessas ocasiões, após alguns intelectuais observarem que, em geral, cientistas eram ignorantes sobre literatura, Snow se levantou e perguntou aos colegas intelectuais quantos deles seriam capazes de formular a Segunda Lei da Termodinâmica (Snow, 1965, p.23). A pergunta, conta Snow, gerou um silêncio sem resposta. Esta história de Snow ainda é perfeitamente atual. A pergunta que eu gostaria de lançar é quantos colegas das ciências humanas seriam capazes de descrever a física básica que subjaz o fenômeno conhecido popularmente como “efeito estufa” e que é responsável pelas temperaturas agradáveis do nosso planeta há milênios. Infelizmente, eu temo que a resposta novamente seria o silêncio. Se dissermos que a explicação do efeito estufa requer um conhecimento do espectro eletromagnético da radiação solar e terrestre, a espectroscopia de gases constituintes da atmosfera como o dióxido de carbono (CO₂), metano (CH₄) e o vapor d'água, que a interação com a radiação infravermelha é devida ao momento de dipolo desses gases, que o efeito estufa é dependente do gradiente de temperatura da atmosfera com a altitude, que o cálculo do balanço da radiação terrestre faz uso de leis físicas como a lei de Stefan-Boltzmann, etc. (cf. Archer, 2012; cf. Peixoto & Oort, 1992)⁷², tudo isto é imediatamente compreensível a um graduando em física ou ciências naturais afins, mas pouco provável que será a um

72 Diferente do que muitas vezes se pensa, o “efeito estufa” na atmosfera terrestre não tem nada a ver com o modo como ocorre o aquecimento das casas de estufa de jardineiro. Nestas estufas, o aquecimento ocorre principalmente pela transferência de calor por convecção, enquanto que o “efeito estufa” da atmosfera se deve principalmente à absorção de radiação infravermelha por gases como o CO₂ (cf. Archer, 2012; Peixoto & Oort, 1992).

graduando em filosofia ou outras disciplinas humanitárias.

Este estado de coisas ilustra, como já observara C. P. Snow (1965), uma falha no nosso sistema educacional. É claro que ninguém pode estudar e se especializar em tudo, inevitavelmente a especialização implica numa dose de isolamento. Contudo, a educação para a especialização torna-se problemática quando condena intelectuais das ciências humanas à “analfabetização” científica. O termo é forte, mas é exatamente o problema que parece estarmos enfrentado e que é discutido por Snow (1965) e Mooney & Kirshenbaum (2009). Por sua vez, do outro lado, por parte da formação acadêmica nas ciências naturais, um problema equivalente pode ser identificado. À exceção das licenciaturas, ainda são poucos os cursos de graduação em física e outras ciências naturais onde se tenha lido Karl Popper, Thomas Kuhn, Stephen Toulmin, ou mesmo clássicos como Platão, Aristóteles, Montaigne, Descartes, Hume e Kant. Esta lacuna pode ter como consequência uma dificuldade em comunicar as reais capacidades da ciência, o que a ciência pode e não pode fazer por nós, como discutido por Mike Hulme (2009). A este respeito, Carl Sagan (1997) nos relata a sua gratificação para com a Universidade de Chicago e seus professores que enfatizavam a necessidade de que um estudante de física não poderia se formar sem ter conhecimento dos clássicos da filosofia e da literatura⁷³.

73 Sagan também enfatiza a necessidade de discutirmos questões éticas nos cursos de graduação em física. Ele escreve (Ibid, 1997, p. 276): “Today our poison arrows can destroy the global civilization and just possibly annihilate our species. The price of moral ambiguity is now too high. For this reason - and not because of its approach to knowledge - the ethical responsibility of scientists must also be high,

Infelizmente, esta separação (*gap*) existente entre a ciência e as disciplinas humanitárias já por longo tempo nos atrapalha e muito ainda precisa ser feito para aproximar estes dois campos do saber que, no fundo, devem ser vistos como complementares. De fato, a falta de integração entre estes dois campos do saber é um dos fatores que contribuem para a manutenção e perpetuação do que outros autores têm chamado de “controvérsias científicas artificialmente mantidas” (cf. Latour, 2004; Hamilton, 2010). Um exemplo especialmente marcante desse tipo de controvérsia artificial é sem dúvida a controvérsia sobre as mudanças climáticas. Historiadores da ciência como Naomi Oreskes (2004, 2007, 2010), Spencer Weart (2011) e James Fleming (1998) têm documentado o trabalho sério de cientistas no entendimento do clima global e o papel antropogênico neste processo. De acordo com tais autores, já há mais de duas décadas cientistas possuem uma base científica sólida que permite afirmar a existência de uma causa antropogênica nas mudanças climáticas recentes.

De fato, os quatro relatórios do *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC)⁷⁴ que se seguiram (1990, 1995, 2001, 2007) e que contaram com a participação de um número cada vez maior de cientistas de diferentes

extraordinarily high, unprecedentedly high. I wish graduate science programmes explicitly and systematically raised these questions with fledgling scientists and engineers”.

74 O IPCC é uma criação conjunta da *World Meteorological Organization* (WMO) e da *United Nations Environmental Programme* (UNEP) (cf. <http://www.ipcc.ch/organization/organization.shtml>).

nacionalidades⁷⁵, expressam a posição da comunidade científica internacional sobre o tema (cf. Houghton, 2009, p.265). Em tais relatórios, especialmente nos três últimos, 1995, 2001, 2007, é atestada a existência perceptível da influência humana no clima global, ou seja, a existência de uma causa antropogênica no aquecimento global⁷⁶. Esta conclusão do IPCC também foi atestada pelas academias de ciência de inúmeros países⁷⁷, confirmando que há um forte consenso na comunidade científica sobre a existência de um fator antropogênico nas mudanças climáticas⁷⁸.

75 Os relatórios do IPCC são divididos em 3 grupos (Working Group I: The Physical Science Basis; Working Group II: Impacts, Adaptation and Vulnerability; Working Group III: Mitigation of Climate Change). Para se ter uma ideia, o primeiro grupo (*Working Group I*), no 1º. relatório (1990), contou com a contribuição de 170 cientistas de 25 países e mais 200 cientistas envolvidos no processo de *peer review*. Para o 4º. relatório (2007), o número cresceu para 152 autores principais (*lead authors*) e 500 autores contribuidores (*contributing authors*) e mais de 600 autores envolvidos em dois estágios de *peer review* (cf. Houghton, 2009, p.264).

76 No 4º relatório do IPCC (“A report of Working Group I of the Intergovernmental Panel on Climate Change - Summary for Policymakers”, p.10), podemos encontrar: “Most of the observed increase in global average temperatures since the mid-20th century is *very likely* due to the observed increase in anthropogenic greenhouse gas concentrations”.

77 De fato, nenhuma academia científica contesta atualmente o consenso existente. Veja-se, também: *Joint science academies’ statement: Global response to climate change*, 2005. Disponível em: <http://www.nationalacademies.org/onpi/06072005.pdf> Acesso em Julho de 2012.

78 Estudos recentes também indicam um consenso bastante expressivo na comunidade científica no que concerne à existência de uma causa antropogênica no aquecimento global. Veja-se Oreskes (2004) e

No entanto, este consenso científico tem sido objeto de contestação por parte de uma minoria de cientistas que se denominam “céticos” no que concerne às conclusões do IPCC (cf. Oreskes, 2007). Enquanto que a grande maioria da comunidade científica atesta a existência de um fator humano no aquecimento global, os céticos defendem que o fator antropogênico é negligenciável e que apenas causas naturais regem o clima. A argumentação cética se desenvolve em diversas frentes, seja apontando para as diversas incertezas existentes na climatologia, ou alegando possuírem evidência desfavorável à visão

Anderegg, et al. (2010). Contudo, dizer que há um forte consenso na comunidade científica no que concerne ao aquecimento global antropogênico não significa que exista um consenso igualmente expressivo no que concerne às previsões de longo prazo que se utilizam de modelos computacionais. De fato, para evitar cometer um erro comum é preciso distinguir aqui entre três questões distintas (cf. Kitcher, 2010): (1) a questão da causa antropogênica das mudanças climáticas (ou seja, o aquecimento global devido às emissões antropogênicas de gases de efeito estufa); (2) a questão relativa à velocidade com que o aquecimento ocorrerá e as suas consequências para seres humanos e outras espécies; (3) a questão relativa ao que deve ser feito para estabilizar o aquecimento e limitar as consequências indesejadas. Assim, enquanto que cientistas estão em consenso legítimo no que concerne ao aquecimento global antropogênico, ou seja, no que concerne à resposta a questão (1) acima, não significa que não persistam dúvidas razoáveis e incertezas no que concerne a questão (2) acima, ou seja, no que se refere às previsões de longo prazo que se utilizam de modelos computacionais. Quando tomamos em consideração a questão da previsibilidade do clima através de modelos computacionais, cientistas consideram que há muito mais incertezas envolvidas, de modo que, neste contexto, há muito mais espaço para a crítica e desacordo razoável (cf. Hulme, 2009, p.91). Na discussão que segue estarei me referindo ao consenso científico relativo à questão (1).

consensual, ou ainda atacando a visão consensual acusando-a de “dogmatismo”, “ortodoxia”, de modo que a visão consensual seria fruto de uma conspiração, um consenso orquestrado sem fundamentação científica (cf. Nerlich, 2010, Pearce, 2010).

De fato, uma análise dos episódios de confronto entre cientistas e céticos revelam que duas estratégias céticas gerais prevalecem. A primeira delas é a da “disseminação da dúvida” (cf. Oreskes & Conway, 2008, 2010) dentro de um quadro que podemos chamar de “ceticismo ambiental” (cf. Jacques, Dunlap & Freeman, 2008). A segunda estratégia constitui o que Michael Mann chamou de a “estratégia Seringetti” (cf. Mann, 2012, p.4), ou seja, ataques a cientistas individuais com acusações de fraude, de cunho político e ideológico, como no episódio *climategate*⁷⁹. Notavelmente, os episódios de ataque dos céticos aos cientistas representados pelo IPCC revelam uma similaridade com os ataques dos proponentes do Projeto *Star Wars* contra Sagan e os membros da UCS. Esta similaridade, contudo, não é mera coincidência.

Como nos ensinam Oreskes & Conway (2008, 2010), as origens do movimento cético das mudanças climáticas revelam um protagonista em comum entre o

79 Para uma discussão do episódio *climategate* ver o relatório Muir Russel (2010), o relatório de Lord Oxburg (2010) e o relatório da “*House of Commons Science and Technology Committee*” (2010), bem como o trabalho do jornalista britânico Fred Pearce (2010). Ambos os trabalhos chegaram à conclusão de que os cientistas envolvidos no episódio *climategate* não fraudaram dados ou forjaram um consenso, como alegado pelos céticos e veiculado na grande mídia, especialmente pela internet. De fato, estes trabalhos chegaram à conclusão de que as principais alegações dos céticos não possuem base evidencial.

debate sobre o projeto SDI e as mudanças climáticas. Este protagonista é o *George Marshall Institute* e seus membros. Após a Guerra Fria, o *George Marshall Institute* passou a ser a voz dos “céticos”⁸⁰ do aquecimento global antropogênico. Uma vez desenvolvidas as habilidades de disseminar a “dúvida” usadas contra os cientistas opositores do SDI, Robert Jastrow e seus colegas agora passaram a usar a mesma tática contra a ciência do clima. De fato, durante os anos 90, o *George Marshall Institute* é a maior fonte de contestação e oposição ao consenso científico emergente e ainda hoje continua argumentando que existem incertezas científicas que justificam postergar ações de redução de emissões⁸¹.

Em 1989, é publicado o primeiro relatório do *George Marshall Institute* sobre o clima cujo título era “*Global Warming: what the science tell us?*” de autoria de Robert Jastrow, Fred Seitz e Bill Nierenberg. Segundo Oreskes & Conway (2010, p. 186), a principal alegação do relatório era de que o aquecimento que James Hansen e outros cientistas encontraram não coincidia com o aumento de CO₂ ao longo da história⁸². O argumento de Jastrow, Seitz e Nierenberg era de que a maior parte do aquecimento

80 Algumas vezes também denominados de “contrários” (*contrarians*) ou “negacionistas” (*negacionists*).

81 Como podemos ver em seu Website, atualmente as mudanças climáticas ainda continuam no topo da agenda do *George Marshall Institute* (cf. <http://www.marshall.org/>).

82 James Hansen é diretor do *Goddard Space Studies* da NASA e um dos grandes especialistas mundiais sobre mudanças climáticas. Hansen ficou famoso em 1988 pelo seu testemunho no congresso americano onde afirmou que o aquecimento global era uma realidade detectável.

observado foi antes de 1940, ou seja, antes da maior parte das emissões de CO₂ iniciarem⁸³, então entre 1940 e 1975 houve um período de resfriamento, período este em que o Sol estava em baixa atividade solar. Logo, visto que o aquecimento não coincide com as emissões de CO₂, ele deve ter sido causado pelo Sol.

Como discutem detalhadamente Oreskes & Conway (2010), o problema com essa argumentação era de que fazia uso seletivo da evidência e dos resultados de publicações, especialmente do artigo de Hansen et al.(1981) citado no relatório. Em seu artigo Hansen et al. (1981) fazem uso de três tipos de forçantes em seu modelo, a saber: as emissões de CO₂, as emissões de erupções vulcânicas e o Sol. Pode-se ver no gráfico do artigo de Hansen (1981, p.963) que é justamente quando os três forçantes (CO₂, Vulcões e Sol) são considerados, que os resultados dos modelos coincidem de maneira mais perfeita com as observações. Ou seja, nenhum dos três forçantes em particular seria capaz de explicar sozinho o aumento da temperatura observado; antes, cada forçante contribuía com uma parcela. Assim, segundo Hansen et al. (1981), a variação solar teria uma contribuição no aquecimento, mas o CO₂ e as emissões vulcânicas contribuiriam com a maior

83 Veja-se a curva de CO₂ resultante das medidas de Charles Keeling no Monte Mauna Loa (Hawaii).

(cf.http://en.wikipedia.org/wiki/Keeling_Curve). Para um gráfico mais atualizado

(cf.http://www.esrl.noaa.gov/gmd/webdata/ccgg/trends/co2_data_mlo.png).

Para compreender melhor, consulte também o gráfico (<http://climate.nasa.gov/evidence/>) e compare com os gráficos da nota 19.

parcela no aquecimento (cf. *Ibid*, p.963)⁸⁴. Contudo, em seu relatório, Jastrow, Seitz e Nierenberg, ao argumentarem que o aquecimento não coincidia com as emissões de CO₂, omitiram a análise completa de Hansen et al. (1981) e apresentaram apenas a comparação entre as medidas de temperatura e a forçante CO₂. Assim, concluíram que apenas o Sol teria influência sobre o clima, enquanto que o CO₂ não teria⁸⁵.

Outro problema com o relatório de Jastrow, Seitz e Nierenberg é de que estes não eram capazes de explicar o retorno do aquecimento observado após 1975, pois o Sol neste período estava em baixa atividade solar⁸⁶. De fato, a única explicação para o retorno do aquecimento após 1975 é de que as emissões de CO₂ são a causa, o que está de acordo com o artigo de Hansen et al. (1981). Além disso,

84 Interessante notar que uma das previsões do artigo de Hansen et al. (1981, p.957) é a abertura para navegação da Passagem do Noroeste (*Northwest Passage*) no mar ártico. Atualmente estamos presenciando a confirmação dessa previsão (cf. http://en.wikipedia.org/wiki/Northwest_Passage).

85 Para mais detalhes, veja-se, Oreskes & Conway (2010, p.188).

86 De fato, em seu relatório eles argumentaram que um período de esfriamento estaria por vir. Eles escrevem: “If the correlation between solar activity and global temperatures also continues, a trend toward a cooler planet can also be expected in the 21st as a result of natural forces of climate change” (Jastrow et al., apud Oreskes & Conway, 2010, p.187). Ora, nada está mais longe da verdade. Desde 1975 tem se observado um aquecimento gradual, como indica a reconstrução recente feita pela NASA (cf. http://cdiac.ornl.gov/trends/temp/hansen/graphics/gl_land.gif).

Outras reconstruções podem ser encontradas no sítio da NOAA (cf. <http://www.ncdc.noaa.gov/cmb-faq/anomalies.php>).

Stephen Schneider⁸⁷ observou que se Jastrow e companhia estão certos em argumentar que o clima é extremamente sensível a mudanças na incidência da radiação solar, então deve-se reconhecer que o clima é igualmente sensível a mudanças na concentração de gases de efeito estufa (que retém a radiação) como o CO₂. Em outras palavras, a sensibilidade do clima deve valer em ambos os casos, tanto para o Sol como para o CO₂. Finalmente, em 1990 é publicado o primeiro relatório do IPCC. Neste trabalho, os autores consideraram os argumentos do relatório Marshall e o rejeitaram, já que, segundo o IPCC, a variabilidade solar é pequena se comparada com os efeitos produzidos pelos gases de efeito estufa (Oreskes & Conway, 2010, p.189). Segundo Oreskes & Conway (2010), neste período inicia a contestação do IPCC e do consenso científico emergente através do ataque a cientistas individuais envolvidos. Um desses episódios apresentarei a seguir.

No início da década de 1990, os membros do *George Marshall Institute* passam a ter um novo aliado, seu nome é Fred Singer. Fred Singer recebeu seu PhD em física em Princeton, foi pesquisador em Física Aplicada na Universidade John Hopkins. Durante 1950 e 1960 trabalhou com tópicos como física atmosférica, astrofísica e tecnologia de satélites e, em 1962, se tornou o primeiro diretor do *National Weather Satellite Center*. Foi também diretor da *Interagency Work Group on the Environmental Impacts* e cientista chefe do *Department of Transportation* no segundo governo Reagan (1987 – 1989). Em 1989, Singer funda o

87 Stephen Schneider foi outro grande especialista mundial em climatologia, o mesmo Schneider que revisou o trabalho de Sagan sobre o inverno nuclear.

Science and Environment Policy Project (SEPP)⁸⁸ e em 1992 (alguns meses antes da ECO 92 no Rio de Janeiro) lança um ataque ao Aquecimento Global Antropogênico (AGA) em seu Website SEPP intitulado: “*Statement by Atmospheric Scientists on Greenhouse Warming*” com a assinatura de 47 cientistas (maioria físicos e meteorologistas)⁸⁹. Interessante notar que Singer é um dos autores principais do NIPCC (*Nongovernmental International Panel on Climate Change*) fundado pelo *Heartland Institute*⁹⁰.

Uma das primeiras investidas de Singer contra o aquecimento global antropogênico envolveu o controverso episódio da publicação de um artigo na revista *Cosmos* com a coautoria de Roger Revelle⁹¹. Roger Revelle foi um climatologista importante durante os anos 60 a 80, foi Revelle quem ajudou a conseguir fundos para Charles Keeling⁹² fazer suas medições de CO₂ no monte Mauna Loa no Hawaii. Além disso, Revelle tinha ampla presença

88 cf. <http://www.sepp.org/>.

89 A partir de então, Singer passou a escrever numerosos artigos populares e semi-populares questionando o consenso científico emergente sobre o AGA. Entre 1989 – 2003 publicou inúmeros textos (artigos populares em jornais, etc.) que quase em sua maioria questionam o aquecimento global antropogênico. Em 1997 publica o livro *Hot Talk, Cold Science: Global Warming's Unfinished Debate*, publicado pelo *Independent Institute* (outro “*think tank*”), dois anos após o segundo relatório do IPCC (1995).

90 Este é outro “*think tank*” conservador (cf. <http://heartland.org/>). O relatório do NIPCC está disponível em: <http://www.nipccreport.org/reports/2011/pdf/FrontMatter.pdf>.

91 <http://earthobservatory.nasa.gov/Features/Revelle/>

92 Veja-se Spencer Weart “*Money for Keeling: Monitoring CO₂ levels*” (cf. <http://www.aip.org/history/climate/Kfunds.htm>).

mediática e curiosamente havia sido mentor de Al Gore⁹³ nos anos 60 em Harvard.

Como nos contam Oreskes & Conway (2010), em 1990 Revelle (já com 81 anos) realizou uma palestra na *American Association for the Advancement of Science (AAAS)* intitulada “*What can we do about climate change?*”. Nesta palestra, Revelle concentrou-se sobre as medidas que poderiam ser tomadas para minimizar o aquecimento global como, por exemplo, a adoção de uma matriz energética mais limpa. Para Revelle, havia boas razões para crer que um aquecimento global estaria por vir; contudo, no momento em que medidas de mitigação seriam tomadas, Revelle acentuou a necessidade de mais pesquisas para que se possa fornecer um diagnóstico mais preciso dos impactos que estariam por vir. Como todo cientista sério, Revelle reconhecia incertezas ainda existentes. Porém, dadas as evidências, o caminho prudente era o de adotar ações de mitigação, iniciando uma transição para energias mais limpas (Ibid, p.191).

Na plateia deste evento estava Fred Singer. Após a palestra, Singer indagou Revelle sobre a possibilidade de colaborar num artigo⁹⁴. Após aceitar o convite, ocorreu que, na viagem de volta, Revelle sofre um mau súbito e é

93 Candidato a presidente dos EUA em 2000 e autor do famoso documentário “*An inconvenient Truth*” (2006).

94 Segundo Oreskes & Conway (2010, p.191), Revelle havia iniciado sua palestra com uma passagem modesta, mas potencialmente enganadora: “There is good but by no means certain chance that the world's average climate will become significantly warmer during the next century” (Revelle, apud, Oreskes & Conway, 2010, 191). Esta passagem poderia ter dado a Singer a abertura que precisava (cf. Oreskes & Conway, 2010).

hospitalizado. Singer inicia a redação do artigo, cujo título era “*What to do about Greenhouse Warming: Look before you leap*”⁹⁵. Neste meio tempo, Singer envia três versões do artigo a Revelle ainda hospitalizado. Mesmo após uma melhora e retorno para casa, Revelle ainda estava tão fraco que, dado o seu estado de saúde, não se sabe ao certo com que precisão Revelle foi capaz de revisar o artigo (Oreskes & Conway, 2010, p.192). Aparentemente, num dos manuscritos onde Singer escrevera como *sensitividade do clima*⁹⁶ menor que 1 grau (dentro da variabilidade natural), Revelle teria riscado e escrito nas margens do manuscrito 1 a 3 graus⁹⁷. De todo modo, a versão final do artigo, editada por Singer, não contém números, mas apenas a observação de que se esperaria uma modesta variação de temperatura dentro dos limites da variabilidade natural⁹⁸. Infelizmente, pouco tempo depois da publicação do artigo, Revelle sofre um ataque de coração fatal, de modo que os fatos sobre sua posição acerca do artigo não puderam ser completamente

95 Artigo disponível em:

<http://ruby.fgcu.edu/courses/twimberley/envirophilo/lookbeforeyouleap.pdf>.

96 A sensibilidade do clima diz respeito ao aumento de temperatura esperado com uma duplicação dos níveis de CO₂ desde o período pré-industrial. Ou seja, de aproximadamente 280 ppm (níveis pré-industriais) para 560 ppm. Atualmente a concentração está na faixa dos 390 ppm e crescendo

(cf. <http://www.esrl.noaa.gov/gmd/ccgg/trends/>). A sensibilidade do clima prevista no relatório IPCC (2007) está entre 2 °C e 4,5 °C.

97 Cf. Oreskes & Conway (2010, p. 193).

98 A passagem é: “Assume what we regard as the most likely outcome: A modest average warming in the next century well below the normal year-to-year variation [...]” (cf. Singer et al., 1991).

esclarecidos. Ironicamente, com a publicação do artigo na revista *Cosmos* em 1991, Singer e outros céticos passaram a citar o artigo *Cosmos* como sendo uma contribuição de Revelle, de modo que esta teria sido a opinião final de Revelle sobre o tema. Em outras palavras, ao final de sua vida, Revelle teria mudado sua posição sobre a realidade do aquecimento global antropogênico.

De fato, há boas razões para supor que revele teria rejeitado a versão final do artigo. Diversos cientistas que conheciam Revelle, inclusive seu pupilo Justin Lancaster, asseguraram que aquela não era a opinião de Revelle sobre o assunto⁹⁹. Walter Munk e Edward Frieman, dois colegas de Revelle do *Scripps Institution of Oceanography* escreveram uma carta ao jornal *Cosmos* criticando Singer, mas que não foi publicada. Posteriormente, a carta é publicada no jornal *Oceanography*¹⁰⁰. Também houve revolta de familiares de Revelle, com protestos de sua filha Carolyn Revelle¹⁰¹. De fato, como observam Oreskes & Conway (2010, p.194), é importante notar que a “conclusão” do artigo *Cosmos*, que sugere que a sensibilidade do clima estaria dentro dos

99 Veja-se Justin Lancaster “The Real Truth About the Revelle-Gore Story”, disponível em:

<http://ossfoundation.us/projects/environment/global-warming/myths/revelle-gore-singer-lindzen>.

100 Munk, W. & Frieman, E. “Let Roger Revelle Speak for Himself”. *Oceanography*, 5, n.2, 1992. Disponível em:

http://www.tos.org/oceanography/issues/issue_archive/issue_pdfs/5_2/5.2_munk_frieman.pdf.

101 Carolyn Revelle Hufbauer. “Global Warming what my father really said”. *Washington Post*, Stember, 13, 1992. Disponível em: http://uscentrist.org/about/issues/environment/john_coleman/caroly_n-revelle-what-my-father-really-said.

limites da variabilidade natural, não se encontra no artigo de Revelle apresentado na AAAS, mas é a posição que podemos encontrar no artigo de Singer de 1990¹⁰². Logo, há boas razões para crer que deve ter sido Singer quem inseriu esta passagem no artigo *Cosmos*¹⁰³.

A polêmica gerada por Singer com o artigo *Cosmos* não era mera coincidência. Ela pode ser interpretada como sendo parte da estratégia “cética” de promover “controvérsias científicas artificiais”. Esta estratégia parece recorrente nos escritos de Singer, como podemos perceber também em outros temas que fizeram parte da sua agenda e onde ele ataca o que denomina de “*junk science*”. Entre estes temas estão a chuva ácida, os CFCs e a camada de ozônio e a relação entre tabaco e câncer (cf. Oreskes & Conway, 2010, 2008). No que concerne à relação entre o Ozônio e os CFCs, Singer escreveu artigos populares em jornais como *Wall Street Journal*. Como observam Oreskes & Conway (2010, p.133), em 1995 Singer atesta no congresso americano que não existe consenso científico sobre as causas do buraco de ozônio, que, para Singer, seriam ligadas à variabilidade natural. Interessante notar que, no

102 Singer, F. “What to do about global warming?” *Environmental science and technology*, 24, n.8., 1990. Disponível em: http://ossfoundation.us/projects/environment/global-warming/myths/revelle-gore-singer-lindzen/documents/Singer_article_solo.pdf/view.

103 De todo modo, como documentam Oreskes & Conway (2010), uma passagem de Revelle num encontro de novembro de 1990 não deixa dúvidas quanto a sua posição: “There is good reason to expect that because of the increase of greenhouse gases in the atmosphere there will be a climate warming” (Revelle, apud, Oreskes & Conway, 2010, p.196).

mesmo ano de 1995, Paul Crutzen, Mario Molina e Sherwood Rowland receberam o Prêmio Nobel de Química pela sua descoberta de que o CFC, ao alcançar a estratosfera, libera o cloro, que reage com o ozônio destruindo sua molécula¹⁰⁴. Também em 1995 Singer e Baliunas (outra cética das mudanças climáticas) atestaram no congresso americano de que o buraco de ozônio não traria risco para a incidência de câncer de pele, testemunhos contrários à *American Academy of Dermatology*¹⁰⁵. Finalmente, também podemos também encontrar defesas de Singer que contestam a relação entre o tabaco e o câncer¹⁰⁶.

No que concerne ao aquecimento global antropogênico, uma análise dos escritos de Singer revela que, para o autor, o aquecimento global antropogênico teria sido manufaturado por ambientalistas com uma agenda

104 Cf.

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1995/

105 De fato, num dos artigos de Singer “*Ozone Scare Generates Much Heat, Little Light*”, Wall Street Journal, 16 April, 1987, Singer escreve: “But there is no reliable evidence that the total amount of ozone has decreased, and any increase in the incidence of melanoma, the most serious type of skin cancer, must therefore involve other causes”(cf.<http://www.fortfreedom.org/s13.htm>). Compare com a posição atual da *American Academy of Dermatology* (cf. <http://www.aad.org/skin-conditions/dermatology-a-to-z/skin-cancer/who-gets-causes#.UWRNEaKpxJA>).

106 Em 1994, Singer escreve: "I can't prove that ETS is not a risk of lung cancer, but EPA can't prove that it is". Disponível em: <http://legacy.library.ucsf.edu/tid/chf03f00/pdf>. Outro membro do *Marshall Institute* amplamente conhecido por suas defesas da indústria de tabaco é Frederick Seitz (cf. Oreskes & Conway, 2010, 2008).

política contrária ao mercado livre do sistema capitalista¹⁰⁷. De fato, a campanha de Singer e os membros do *Marshall Institute* contra o consenso científico sobre o aquecimento global antropogênico segue a mesma estratégia usada para promover o projeto *Star Wars*. Ou seja, acusações de cunho político e o uso da mídia de massa para convencer o público em aceitar uma interpretação bem distinta da comunidade científica da área. Dale Jamieson & Charles Herrick em seu artigo *Junk Science and Environmental Policy: Obscuring Public Debate With Misleading Discourse* (2001), analisaram diversos artigos de céticos e concluem que os artigos dos céticos (negacionistas), que empregam o termo “*junk science*” para atacar as ciências ambientais, baseiam-se em julgamentos políticos e valorativos, e não em argumentos científicos (Ibid, p.15). Esta é a mesma conclusão a que chegaram diversos historiadores e sociólogos como Oreskes & Conway (2008, 2010), Jacques, Dunlap & Freeman (2008), McCright & Dunlap (2010). De fato, como visto, a principal estratégia cética (negacionista) contra o consenso existente é a “disseminação da dúvida” através do desacordo, promovendo controvérsias científicas artificiais. Este é com certeza um problema considerável, afinal, como pode o público leigo distinguir entre uma controvérsia artificial e uma controvérsia científica legítima?

Acredito que é neste ponto que a comunicação científica e a alfabetização científica problematizada inicialmente têm um papel essencial a desempenhar. Assim, o exemplo dos cientistas envolvidos na comunicação dos perigos do projeto *Star Wars* pode servir

107 Esta mesma opinião é expressa por Greeg Easterbrook “*Has environmentalism blown it? Greenn Cassandras*” (1992).

de modelo de comunicação eficaz a ser seguido também no caso das mudanças climáticas. De fato, muitos cientistas como James Hansen, Michael Mann, entre outros, têm seguido os passos de Sagan, aceitando frequentemente convites para falar ao grande público, bem como expresso suas preocupações em livros e artigos populares. Além disso, a própria UCS também esteve à frente da comunicação da ciência das mudanças climáticas. Especialmente no estado da Califórnia, onde a UCS publicou relatórios sobre o clima local¹⁰⁸, seu sucesso foi expressivo. Não é por acaso que a Califórnia, no governo de Arnold Schwarzenegger em Junho de 2005, foi o primeiro estado americano a adotar medidas de redução de emissões de CO₂ (cf. Cole & Watrous, 2007, p.182). De fato, como argumentam os autores (Ibid, p. 187), são as medidas de comunicação local e regional, através de cientistas de cada país, estado ou região, que se revelam as mais eficazes quando se trata da comunicação com o público leigo. Para os autores, o fato de a comunicação regional e local se mostrar mais eficaz do que a publicação de relatórios de um longínquo IPCC é uma lição importante que deve ser tomada em consideração na comunicação futura da realidade e dos riscos das mudanças climáticas.

Por outro lado, além da comunicação mais eficaz entre ciência e sociedade, temos o problema relacionado da alfabetização científica. A partir do que foi visto, e de uma leitura mais aprofundada dos autores mencionados

108

http://www.ucsusa.org/global_warming/regional_information/ca-and-western-states.html

cf.

neste ensaio como Oreskes & Conway (2010, 2008), Weart (2011), Fleming (1998), McCright & Dunlap (2010), Jacques, Dunlap & Freeman (2008), é inevitável concluir que a tática de Jastrow, Seitz, Singer, e outros céticos, só poderia ter sucesso frente a uma plateia sem conhecimento científico. De fato, não é incomum céticos do clima apresentarem na mídia alegações extraordinárias como a de que “o efeito estufa não existe”, “o efeito estufa viola a segunda lei da termodinâmica”, ou outras alegações como a de que “o CO₂ é uma resposta ao aumento de temperatura e não a causa do aumento de temperatura”. Afirmações que um público com uma boa alfabetização científica colocaria no mínimo sob suspeita. Mas a alfabetização científica deve ir além disso, ela deve envolver também um conhecimento de como a ciência funciona e do que é necessário para que se possa dizer que existe uma controvérsia científica legítima sobre determinado tópico. Neste ponto, a filosofia e a história da ciência tem muito a contribuir.

Uma questão relevante neste contexto diz respeito ao significado epistêmico do desacordo. Ou seja, como devemos reagir frente ao desacordo de um colega? Ou frente ao desacordo de terceiros? Ou frente ao desacordo de especialistas? Aqui a filosofia tem muito a contribuir, especialmente o campo de estudo da epistemologia conhecido como a epistemologia do desacordo (cf. Kelly, 2010, Lackey, 2010, Christensen, 2009). Uma das conclusões desses autores é de que não existe uma resposta geral para as questões acima, antes uma resposta adequada sobre como devemos reagir frente ao desacordo depende das circunstâncias envolvidas (cf. Kelly, 2010). Consideremos, por exemplo, a situação em que, após

tomar em consideração e avaliar uma quantia considerável de evidência histórica, formamos a crença de que o Holocausto ocorreu. Logo em seguida, encontramos um colega que nega que o Holocausto tenha ocorrido. Como devemos revisar nossa opinião inicial em face do desacordo com o colega? Claramente num caso como esse não precisamos suspender o juízo frente ao desacordo. É perfeitamente racional mantermos a posição original mesmo na presença de alguém que afirma que o Holocausto não tenha ocorrido.

Da mesma maneira, com base nos conhecimentos que possuímos atualmente, é perfeitamente racional que se atribua pouco ou nenhum mérito a alegações que questionam a forma esférica da Terra, a sua localização no sistema solar, a mobilidade dos continentes, a existência de átomos e moléculas, a existência do efeito estufa ou outros fatos ou teorias científicas bem estabelecidas. Contudo, além de considerar quão bem nossa posição (ou a de terceiros) é apoiada pelas evidências, é igualmente importante observar a distinção entre os casos de “ceticismo legítimo” e casos flagrantes de “dogmatismo” ou “mente fechada”, como destacado por Gilovich (1991). Assim, por exemplo, os cientistas que, ao final da década de 1980, rejeitaram as alegadas descobertas sobre a fusão nuclear a frio foram perfeitamente racionais. Isso porque, além de basearem sua rejeição numa sólida base teórica que especificava quais eventos eram prováveis e improváveis, eles consideraram seriamente o caso da fusão a frio, engajando-se com as alegações e buscando replicar os experimentos sobre fusão a frio sem sucesso (Gilovich, 1991, p.51). Ou seja, respeitaram a atitude de mente aberta necessária para evitar casos de dogmatismo.

Este é justamente o aspecto que devemos considerar quando avaliamos o consenso científico existente sobre o aquecimento global antropogênico. De fato, cientistas devem ser céticos no sentido de que devem adotar uma postura crítica de reconhecimento de sua falibilidade, bem como devem adotar uma postura crítica para com os resultados de seus pares. Assim, é justamente neste processo de escrutínio mútuo que um consenso legítimo pode ser obtido (cf. Longino, 1990)¹⁰⁹. Dessa forma, quando consideramos e avaliamos a controvérsia das mudanças climáticas, fornecer um diagnóstico adequado deverá requerer, inevitavelmente, um conhecimento dos fatores circunstanciais envolvidos, conhecer os protagonistas envolvidos, seus argumentos e suas motivações. Isso, é claro, requer um trabalho e tanto. Felizmente, em grande parte este trabalho já foi feito por historiadores e sociólogos da ciência como Oreskes & Conway (2010, 2008), Weart (2011), Fleming (1998), McCright & Dunlap (2010), Jacques, Dunlap & Freeman (2008), entre outros não mencionados neste trabalho, e

109 Helen Longino (1990) chama este processo de “criticismo transformativo” (*transformative criticism*). É importante observar que, quando uma controvérsia científica encontra uma resolução racional e um consenso é obtido, isso não significa uma adesão unânime de “todos” os membros da comunidade científica. Como observa Ernan McMullin (1987) mesmo após uma resolução satisfatória de uma controvérsia, por meio de fatores epistêmicos (ou evidenciais), sempre é possível que alguns remanescentes inconformados resistam à mudança. De fato, a história da ciência está repleta de casos desse tipo. Um exemplo marcante é a resistência de uma minoria de cientistas, como Harold Jeffreys e o geólogo Russo Belousov, à teoria das placas tectônicas na geologia ainda durante a década de 1980 (cf. Lugg, 1978, p.285; Oreskes, 1999, p.271).

que demonstraram que cientistas representados pelo IPCC consideraram seriamente a posição dos céticos (negacionistas) apontando as falhas em sua argumentação.

Neste sentido, seria de grande benefício que educadores da física e filosofia incorporassem os tópicos aqui mencionados: como a questão da responsabilidade científica, a comunicação científica, as controvérsias artificiais, a epistemologia do desacordo, o conhecimento histórico e sociológico da ciência, no ensino de suas disciplinas. De fato, estamos realmente nos movendo em terras perigosas na medida em que nosso conhecimento científico e tecnológico avança, mas uma visão mais ampla é excluída do processo educacional. Como resultado dessa lacuna ainda existente, temos um enorme inércia instalada quando se trata de problemas profundos como o das mudanças climáticas. James Lovelock disse certa vez que os humanos são simplesmente estúpidos de mais (*to stupid*) para fazer algo a respeito¹¹⁰. Espero que estas palavras não se revelem verdadeiras no futuro e que nossos educadores sejam peça chave na criação de um “clima” necessário para a mudança.

4. Referências

ANDEREGG, W. ; PRALL, J.; HAROLD, J. and SCHNEIDER, S. “Expert credibility in climate change”. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2010.

¹¹⁰ cf. <http://www.guardian.co.uk/science/2010/mar/29/james-lovelock-climate-change>

ARCHER, David. *Global Warming: Understanding the forecast*. University of Chicago, 2012.

BALTAS, Aristides. "Classifying scientific controversies". In: MACHAMER, P. et al. (Ed.) *Scientific controversies: philosophical and historical perspectives*. Oxford: Oxford University Press, p.40-49, 2000.

BORN, Max. *La responsabilidad del científico*. Barcelona: Editorial Labor, 1968.

CHRISTENSEN, David. "Epistemology of disagreement: the good news". *Philosophical Review*. v. 116, p.187-217, 2007.

COLE, Nancy & WATROUS, Susan S. *Across the great divide: supporting scientists as effective messengers in the public sphere* (2007). In: Moser, S. & Diling, L. (eds.). *Creating a climate for a change: communicating climate change and facilitating social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

EASTERBROOK, Greeg. *Has environmentalism blown it? Grenn Cassandras*. New republic, 27, n.2,p.23-25, 1992. Disponível em: <http://legacy.library.ucsf.edu/documentStore/g/n/c/gnc52c00/Sgnc52c00.pdf> . Acesso em janeiro de 2013.

FLEMING, James. *Historical Perspectives on Climate Change*. New York: Oxford University Press, 1998.

GILOVICH, T. *How we know what isn't so: the fallibility of human reasoning in everyday life*. New York: The Free Press, 1991.

HAMILTON, Clive. “Why we resist the truth about climate change”. *Climate Controversies: Science and politics conference*, (2010). Disponível em: http://www.clivehamilton.net.au/cms/media/why_we_resist_the_truth_about_climate_change.pdf>. Acesso em agosto de 2012.

HANSEN, J.; JOHNSON, D.; LACIS, A.; LEBEDEFF, S.; LEE, P.; RIND, D. & RUSSEL, G. *Climate Impact of Increasing Atmospheric Carbon Dioxide*, Science, vol. 212, n.4511, 1981.

HOLTON, Gerald. *The advancement of science, and its burdens*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

HOUGHTON, John. *Global warming: the complete briefing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

House of Commons Science and Technology Committee. *The disclosure of climate data from the Climate Research Unit at the University of East Anglia*. (2010). Disponível em: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmsctech/387/387i.pdf>>. Acesso em Julho de 2012

HULME, Mike. *Why we disagree about climate change: understanding controversy, inaction and opportunity*. New York: Cambridge University Press, 2009.

JAMIESON, Dale & HERRICK Charles. *Junk Science and Environmental Policy: Obscuring Public Debate With Misleading Discourse*, Philosophy & Public Policy Quarterly, vol.21, n.2/3, 2001.

KELLY, Thomas. "Peer disagreement and higher order evidence." In: FELDMAN, R.; WARFIELD T. (Eds.). *Disagreement*. New York: Oxford University Press, p.11-174, 2010.

_____. "Disagreement and the burdens of judgment" (*forthcoming*). Disponível em:
<<http://www.princeton.edu/~tkelly/onlinepapers.htm>>.
Acesso em Novembro de 2011.

KITCHER, Philip. "The climate change debates". *Science*, v.328, p.1230-1234, 2010.

LACKEY, Jennifer. "A justificationist view about disagreement's epistemic significance". In: HADDOCK, A.; MILLAR, A.; PRITCHARD, D. (Eds.). *Social epistemology*. Oxford : Oxford University, p.298-325, 2010.

LATOUR, Bruno. "Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern". *Critical Inquiry*, v.30, n.2, p.225-248, 2004.

LONGINO, Helen. *Science as social knowledge*. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

LUGG, Andrew. "Disagreement in science". *Journal for General Philosophy of Science*, v. 9, n. 2, p.276-292, 1978.

MANN, Michael. *The Hockey Stick and the Climate Wars: Dispatches from the Front Lines*. New York: Columbia University Press, 2012.

MCMULLIN, Ernan. "Scientific controversies and its termination". In: ENGELHARD Jr. H. T. ; CAPLAN, A.

L. (Ed.). *Scientific controversies: case studies in the resolution and closure of disputes in science and technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

McCRIGHT, Aaron & DUNLAP, Riley. "Anti-reflexivity: the american conservative movement's success in undermining climate science and policy. *Theory Culture Society*, v.27, 2010.

MUIR RUSSEL A. "The Independent Climate Change E-mails Review". (2010). Disponível em: <<http://www.cce-review.org/pdf/FINAL%20REPORT.pdf>>. Acesso em junho de 2012.

NERLICH, Brigitte. "Climategate: paradoxical metaphors and political paralysis". (2010). Disponível em: <[http://eprints.nottingham.ac.uk/1371/1/Nerlich_final_26_5_2010_\(2\).pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/1371/1/Nerlich_final_26_5_2010_(2).pdf)>. Acesso em julho de 2012.

ORESQUES, Naomi. *The rejection of continental drift: theory and method in American earth science*. New York: Oxford University Press, 1999.

_____. "Beyond the ivory tower: the scientific consensus on climate change". *Science*, v. 306, n.3, December, 2004.

_____. "The scientific consensus on climate change: how do we know we're not wrong?". In: DIMENTO, J. F. C.; DOUGHMAN, P. (Eds.). *Climate change: what it means for us, our children, and our grandchildren*. Massachusetts: The MIT Press, p.65-99, 2007.

_____. "How well do facts travel?". In: HOWLETT, P;

MORGAN, M. S. (Eds.). *The dissemination of reliable knowledge*. New York: Cambridge University Press, p.133-166, 2011.

ORESQUES, N. & CONWAY, E. *Merchants of doubt: how a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming*. New York: Bloomsbury Press, 2010.

_____. *Challengin Knowledge: how climate science became a victim of the cold war*. In: Proctor, R. & Schiebinger, L. (Eds.). *Agnotoly: the making and unmaking of ignorance*. California: Stanford University Press, 2008.

OXBURGH, Ron (Lord). *Science Assessment Panel*. (2010).

Disponível em:

<<http://www.uea.ac.uk/mac/comm/media/press/CRUstatements/SAP>>. Acesso em agosto de 2012.

PEARCE, Fred. *The climate files: the battle for the truth about global warming*. United Kingdom: Random House, 2010.

PEIXOTO, Jose & OORT, Abraham. *Physics of Climate*. New York: American Institute of Physics, 1992.

SAGAN, Carl. *Demon-Haunted World: science as a candle in the dark*. London: Headline, 1997.

SAGAN, C.; Ehrlich, P.; Kennedy, D. & Roberts., W. *O Inverno Nuclear*. Editora Francisco Alves, 1985.

SCHNEIDER, S. *Whatever happened to nuclear winter? - An editorial*. *Climatic Change*, vol.12, 1988. Disponível em:<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBBF00139430>. Acesso em março de 2013.

SINGER, Fred. *On nuclear winter*. *Science*, vol.227, n.4685, 1985.

SINGER, F.; REVELLE, R. & STAR, C. “What to do about Greenhouse Warming: Look before you leap”. *Cosmos*, 1, 28, 1991. Disponível em: <http://ruby.fgcu.edu/courses/twimberley/envirophilo/lookbeforeyouleap.pdf>. Acesso em Janeiro de 2013.

SNOW, Charles P. *As duas culturas*. Lisboa: Dom Quixote, 1965.

TOULMIN, Stephen. *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. Chicago: Chicago University Press, 1996.

TURCO, TOON, ACKERMAN, POLLACK & SAGAN. Nuclear Winter: Global consequences of multiple explosions. *Science*, vol.222, n.4630, 1983.

WEART, Spencer. *The discovery of global warming* (2011). Versão online: <http://www.aip.org/history/climate/index.htm>. Acesso em junho de 2012.

YANKELOVICH, Daniel. *Science and the public process: why the gap must close*. (2007). Disponível em: <http://www.issues.org/19.4/updated/yankelovich.html>. Acesso em janeiro de 2013.

Algumas possibilidades de interação entre filosofia e biologia

Ediovani A. Gaboardi ¹¹¹

O presente texto tem como objetivo apresentar algumas diretrizes gerais para se implementar a interação entre filosofia e biologia no ensino, especialmente no nível médio e nas disciplinas introdutórias dos cursos superiores. Num primeiro momento, são apresentadas algumas dificuldades (poderíamos dizer, preconceitos) que precisam ser superadas para tornar essa interação viável. Num segundo momento, são apontados alguns argumentos em vista da superação dessas dificuldades. Por fim, sugerem-se dois temas, intrinsecamente relacionados, que podem catalisar discussões que promovam a interação entre filosofia e biologia.

Em relação aos dois primeiros pontos, existe um preconceito mútuo entre a filosofia e as ciências empíricas, como a biologia, a respeito de seus respectivos graus de criticidade. A consequência disso é que, no mundo

¹¹¹ Mestre em Filosofia pela PUCRS, professor de Filosofia na Universidade Federal da Fronteira Sul.

contemporâneo, na medida em que o saber científico goza de um prestígio muito maior que o filosófico, a ciência tem pretendido afastar-se da filosofia. Pretende-se mostrar que essa diferenciação é, até certo ponto, saudável e vantajosa para ambas, na medida em que permite o desenvolvimento de duas formas diferentes de compreender o pensamento crítico. Entretanto, igualmente enriquecedora é a interação, o diálogo. A filosofia não pode deixar de reconhecer e de problematizar a criticidade científica, assim como do interior da biologia surgem de fato problemas que merecem sobremaneira um tratamento filosófico.

Em relação ao último ponto, o texto apresenta temáticas e conteúdos que podem servir de ponto de partida para uma interação entre filosofia e biologia no ensino. O foco essencial dessas temáticas e conteúdos é a dualidade entre teleologia e mecanicismo, que leva também à discussão sobre a natureza das ciências humanas e da ética. Explora-se o significado do mecanicismo, especialmente na biologia, os problemas que ele gera, sobretudo para a ética, e como esta área pode ser reabilitada a partir de uma discussão interna ao campo biológico.

1 Obstáculos epistemológicos para o diálogo entre filosofia e biologia no ensino

Antes de discutir propriamente as conexões entre filosofia e biologia no ensino, é preciso avaliar os obstáculos epistemológicos que se deve transpor para estabelecer o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento, especialmente no que se refere ao contexto formativo. Inspirando-me em Bachelard (1996), chamo de obstáculos epistemológicos aquelas concepções a respeito

do conhecimento biológico e do conhecimento filosófico, produzidas no interior da ciência e da filosofia, que impedem sua interlocução.

1.1 A filosofia é inútil e excessivamente crítica

Em *A estrutura das revoluções científicas*, publicada em 1962, Thomas Kuhn apresenta um diagnóstico interessante sobre a relação entre a filosofia e as ciências contemporâneas. Nas suas palavras, “em geral os cientistas não precisam ou mesmo não desejam ser filósofos. [...] Na medida em que o trabalho de pesquisa normal pode ser conduzido utilizando-se do paradigma como modelo, as regras e pressupostos não precisam ser explicitados” (1977, p. 119). Kuhn apresenta aqui a aversão típica do cientista contemporâneo à filosofia. Fazer ciência implica em rejeitar as abordagens filosóficas.

Para Kuhn, essa rejeição à filosofia ocorre quando uma disciplina científica atinge o status de ciência normal, caracterizado da seguinte forma:

Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada (1977, p. 30).

O que é característico do estágio da ciência normal é a adesão da comunidade científica a um paradigma,

definido por Kuhn como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1977, p. 13). É importante realçar os elementos que aparecem nessa definição: a) um paradigma é antes de tudo um exemplo considerado bem sucedido que, por razões diversas (algumas externas à ciência mesma), ganhou repercussão e tornou-se influente na comunidade científica; b) o paradigma indica quais problemas merecem e quais não merecem ser investigados, ou seja, ele delimita o objetivo de pesquisa; e c) o paradigma indica de que forma as soluções devem ser buscadas, ou seja, que métodos são científicos e, conseqüentemente, quais não são.

No posfácio de 1969, Kuhn explicita o fato de que usou o conceito de paradigma de forma imprecisa, e que o conjunto todo dos pressupostos da ciência normal pode ser mais bem compreendido com a expressão “matriz disciplinar”, que contém elementos tais como: a) generalizações simbólicas: expressões formais geralmente aceitas pelo grupo que permitem “a aplicação de poderosas técnicas de manipulação lógica e matemática no seu trabalho de resolução de enigmas” (1977, p. 227); b) pressupostos metafísicos: envolvem modelos heurísticos e ontológicos que “auxiliam a determinar o que será aceito como uma explicação ou como uma solução de quebra-cabeça e, inversamente, ajudam a estabelecer a lista dos quebra-cabeças não-solucionados e a avaliar a importância de cada um deles” (1977, p. 229); c) valores: envolvem elementos tais como o grau de acuidade de uma previsão considerada legítima, a simplicidade, a coerência, a plausibilidade e a utilidade das teorias, dentre outras coisas

semelhantes; d) “exemplares”: conjunto de realizações passadas que servem de modelo para a pesquisa em uma determinada área científica (1977, p. 232). Este último pressuposto é o paradigma em sentido estrito.

O importante disso tudo é perceber que a atividade de pesquisa, na ciência normal, depende da adesão a um conjunto amplo de pressupostos, inclusive de natureza filosófica. A partir dessa adesão, a investigação deixa de ser uma busca descompromissada pela verdade para reduzir-se à tentativa de resolução de quebra-cabeças, ou seja, daqueles problemas que são selecionados pelos critérios estabelecidos pelo paradigma e cujas regras de solução já estão em grande medida previstas nele.

Agora a afirmação de Kuhn a respeito da relação entre ciência normal e filosofia torna-se mais clara. A filosofia é indesejável em dois sentidos. Primeiro, por ser considerada inútil, já que a comunidade científica imagina possuir suficiente clareza e justificação de seus pressupostos. Segundo, por ser contraproducente, já que a criticidade envolvida na análise filosófica pode revelar-se “uma maneira eficaz de enfraquecer o domínio de uma tradição sobre a mente e sugerir as bases para uma nova” (1977, p. 120). Isso porque, a busca pelos fundamentos, que é típica da filosofia, pode acabar revelando seus limites e propondo, direta ou indiretamente, a necessidade de ir além deles.

Steven Brush concebe algo parecido em relação ao estudo da história da ciência. Segundo Michael R. Matthews, Brush (em seu livro *Será que a história da ciência deveria ser censurada?*, de 1974) sugere que “a história da ciência poderia ser uma influência negativa sobre os estudantes porque ela ceifa as certezas do dogma científico;

certezas essas que são tão úteis para se manter o entusiasmo do principiante” (MATTHEWS, 1995, p. 177). Ou seja, tanto para Brush quanto para Kuhn, a ciência depende de uma crença em determinados dogmas que acaba sendo relativizada por abordagens críticas como as da história e da filosofia. Assim, os cientistas devem manter-se distantes destas disciplinas. Ou, ao ter contato com elas, criar versões adequadas a e que justifiquem o modelo de ciência que se está adotando.

Em história da ciência, a tendência de reconstruir os desenvolvimentos científicos passados à luz de determinadas crenças presentes é chamada de *whiggismo* (CORREIA, 2010, p. 221). Aliás, a obra de Kuhn tem como foco desconstruir justamente a imagem de ciência que a historiografia positivista havia estabelecido, segundo a qual seria possível identificar um contínuo progresso das descobertas científicas, em que a verdade se distingue mais e mais do erro. Sua tese principal é que não se pode falar de progresso, porque há uma incomensurabilidade entre os diferentes paradigmas científicos (1977, p. 244 ss). As mudanças científicas não podem ser vistas como progressos contínuos, mas antes enquanto rupturas ou revoluções.

Dessa forma, um primeiro obstáculo a ser ultrapassado é essa aversão à filosofia criada no interior da ciência, que suspeita de sua pertinência, especialmente no que diz respeito à formação de novos pesquisadores. Aqui, a filosofia, ao discutir os pressupostos da ciência, é inútil, já que a ciência imagina compreendê-los adequadamente, e contraproducente, por estimular nos jovens um espírito excessivamente crítico, incompatível com o grau de adesão requisitado ao neófito.

1.2 Só a ciência tem sentido

Mas há outro obstáculo criado pela própria filosofia. Na verdade, ele se desenvolveu a partir de um movimento cultural mais amplo, que começa pela própria ciência que nasce no século XVII. Mas é na filosofia que ele ganha sua expressão mais radical. É aquilo que poderíamos chamar de cientificismo, isto é, a ideia de que a ciência se distingue radicalmente de qualquer outra forma de conhecimento, inclusive da filosofia, e apenas seu discurso tem propriamente sentido.

O cientificismo tem em Bacon um de seus pilares principais. O próprio título de sua obra capital expressa isso. O *Novum organum* tem a pretensão de fornecer um novo método à ciência, substituindo o *Organum* aristotélico, que ainda submetia a atividade de pesquisa científica a pressupostos filosóficos (a metafísica ou filosofia primeira). A principal acusação de Bacon a Aristóteles e a seus seguidores é que eles não interpretavam verdadeiramente a natureza, mas pelo contrário tentavam antecipá-la (1984, p. 18, aforismo XXVI). Para substituir a antecipação pela interpretação, Bacon denuncia a existência de 4 ídolos que “bloqueiam a mente humana”. Dentre eles estão os preconceitos decorrentes da natureza sensorial humana (ídolos da tribo), da formação pessoal (ídolos da caverna) e das relações sociais (ídolos do foro). Mas, em especial, Bacon trata as doutrinas filosóficas enquanto ídolos do teatro, “por parecer que as filosofias adotadas ou inventadas são outras tantas fábulas, produzidas ou representadas, que figuram mundos fictícios e teatrais” (1984, p. 22, aforismo XLIV). As doutrinas filosóficas

impediriam que a observação fosse assumida como verdadeira fonte de conhecimento. Por exemplo, a doutrina aristotélica do caráter incorruptível dos corpos celestes levou a supor que “no céu todos os corpos devem mover-se em círculos perfeitos” (1984, p. 22, aforismo XLV), sem que isso fosse respaldado pela observação. Assim, Aristóteles teria substituído a observação da realidade propriamente dita pela composição de uma imagem fabulosa do cosmo.

Em vista disso, sentencia Bacon: “o homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza; não sabe nem pode mais” (1984, p. 13, aforismo I). Bacon pretende fornecer aqui um critério claro para demarcar os limites entre a ciência e os outros saberes, dentre os quais a própria filosofia; e, ao mesmo tempo, demonstrar que o saber científico é superior a todos os demais. Este critério é a observação, aprimorada por ferramentas lógicas (indução e dedução) e materiais (lunetas, balanças, etc.), como ele mesmo proporá. Assim, fazer ciência passa a significar não fazer filosofia, mas ater-se aos fatos. Segundo Popper (1977), ao oferecer um critério para estabelecer uma nítida fronteira em relação à pseudociência, à teologia e à metafísica, a concepção baconiana de ciência foi prontamente acolhida e tornou-se profundamente arraigada, não obstante suas deficiências teóricas.

Essa crença de que a peculiaridade e o sucesso da ciência decorrem de sua restrição à base empírica foi hegemônica na filosofia da ciência desenvolvida desde o século XVII até praticamente a primeira metade do século XX. O discurso metacientífico empirista tomou como

ponto de partida uma determinada descrição sobre como a ciência funciona e dela derivou uma série de prescrições normativas (Cf. OLIVA, 1990, p. 14 ss), que tornaram inviável à filosofia não só dizer algo sobre os objetos de estudo das ciências, mas na verdade dizer algo sobre qualquer coisa. O círculo de Viena talvez tenha sido a expressão máxima dessa crítica à filosofia, denunciando seu caráter metafísico, ao elevar o empirismo ao status de uma teoria geral do sentido, naquilo que Schlick, por exemplo, chamou de verificacionismo: “não existe nenhuma possibilidade de entender um sentido sem referir-nos em última análise a definições indicativas, o que implica, em um sentido óbvio, referência à ‘experiência’ ou à ‘possibilidade de verificação’” (SCHLICK, 1988, p. 85). Essa mesma visão se consolida no célebre *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein. No aforismo 6.55, ele afirma:

O método correto da filosofia seria propriamente este: nada dizer, senão o que se pode dizer; portanto, proposições da ciência natural – portanto, algo que nada tem a ver com filosofia; e então, sempre que alguém pretendesse dizer algo de metafísico, mostrar-lhe que não conferiu significado a certos sinais em suas proposições. Esse método seria, para ele, insatisfatório – não teria a sensação de que lhe estivéssemos ensinando filosofia; mas *esse* seria o único rigorosamente correto. (1994, p. 281).

O empirismo lógico de Schlick e Wittgenstein retira da filosofia qualquer legitimidade, enquanto um discurso que possa interagir significativamente com as ciências. O filósofo não é capaz de produzir discursos com sentido.

Por isso, não tem nada a acrescentar àquilo que a ciência já produz.

É verdade que o Wittgenstein do *Tractatus* ainda reserva à filosofia alguma tarefa. No aforismo 4.112 ele afirma:

O fim da filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos.

A filosofia não é uma teoria, mas uma atividade. Uma obra filosófica consiste essencialmente em elucidacões.

O resultado da filosofia não são “proposições filosóficas”, mas é tornar proposições claras.

Cumpra à filosofia tornar claros e delimitar precisamente os pensamentos, antes como que turvos e indistintos. (1994, p. 177).

Como a linguagem propriamente filosófica não tem sentido, ela não pode constituir nenhuma teoria. Vazia de conteúdo, resta-lhe o papel de analisar a linguagem produzida pelas ciências, no objetivo de esclarecê-la. Mas, nesse trabalho, nada pode ser dito que já não tenha sido demonstrado pelos cânones do método científico. Assim, o discurso filosófico perde sua especificidade. A filosofia nada pode dizer, a não ser o que já tenha sido dito pelo cientista.

Como se pode ver, há pelo menos dois obstáculos a ultrapassar para que alguma verdadeira interação entre filosofia e ciência (como a biologia) possa ocorrer. Em primeiro lugar, é preciso superar a visão segundo a qual a criticidade filosófica é inútil e contraproducente à formação dos cientistas. Em segundo, é preciso ultrapassar a avaliação segundo a qual se considera a filosofia uma

doutrina que trata de um mundo à parte da realidade que a ciência quer compreender. No que segue, indico algumas possibilidades de se pensar a superação desses obstáculos.

2 A produtividade da interação entre filosofia e biologia

Em 2003, lecionei pela primeira vez a disciplina de Filosofia da ciência no curso de graduação em Biologia, tarefa que realizei até 2009. Como na maioria dos casos os alunos ainda não haviam tido muito contato com filosofia, iniciei tentando distingui-la da biologia. Esse esforço resultou no texto *O que é filosofia: uma abordagem comparativa*, publicado em 2004. O argumento essencial do texto parte da constatação de que não existe uma definição universalmente aceita de filosofia, porque qualquer definição é sempre desenvolvida no interior da própria filosofia. Ou seja, o conceito de filosofia não é um ponto de partida para o filósofo, mas um ponto de chegada. Diante dessa dificuldade, sugeri uma compreensão introdutória da filosofia através da comparação com a biologia. O conceito de biologia parece muito mais claro porque ele deixa minimamente explícitos a atividade que lhe é própria e o objeto sobre o qual ela se realiza. Biologia é o estudo da vida. É, portanto, uma atividade teórico-descritiva (*logos*) sobre um fenômeno particular (*bios*).

Mas quais seriam o objetivo e a atividade específicos do filósofo? No texto, propus que, em primeiro lugar, a atividade não é simplesmente teórica. O amor (*filos*) não é a posse puramente intelectual e indiferente, como ocorre numa pesquisa científica (*logos*). Ele requer algum tipo de conversão prática em vista do objeto amado. E que

objeto seria esse? A sabedoria (*sofia*). Mas esta se distingue da vida ou de qualquer outro objeto da ciência por não ser propriamente um fenômeno a ser estudado. A sabedoria é um conhecimento universal, necessário e do qual se depreendem consequências éticas (uma ideia de bem, por exemplo). Consequentemente, o específico da filosofia não é descrever realidade alguma, mas avaliar se o conhecimento que se possui tem o status de sabedoria.

Nas aulas, afirmei que isso implica uma diferença radical entre filosofia e biologia: o filósofo reflete sobre seus pressupostos, enquanto o biólogo não. Foi quando um aluno retrucou enfaticamente: então o biólogo não pensa? Tentei me explicar, dizendo que há uma diferença entre pensar e refletir, algo que de qualquer forma parece fazer muito sentido. No mero pensar, assumo pressupostos e os utilizo para explicar algo, sem questioná-los. No refletir, o foco são os próprios pressupostos. O biólogo precisa pressupor a existência da vida e alguma definição mínima do que ela seja, assim como da forma em que ela pode ser estudada. Só assim poderá iniciar sua pesquisa. O filósofo, ao contrário, não precisa, ou melhor, não pode pressupor nada.

De fato, olhando para a história da filosofia pode-se afirmar que o grau de relevância de um filósofo ou corrente filosófica tem muito a ver com a radicalidade com que refletiu sobre os pressupostos que a filosofia adotava até então. Nesse sentido, a filosofia é o lugar da crítica, contrastando com a ciência, que parece depender de pressupostos. Quando o filósofo reflete sobre a ciência, explicita os pressupostos dos quais ela mesma não está consciente e, assim, pode elevá-la ao status de pensamento

crítico. Essa era a visão que eu assumia na época e que, gradualmente, me vi forçado a superar.

Essa questão dos pressupostos é realmente fundamental à filosofia. Talvez ela seja indicada pela primeira vez no *Mênon* de Platão, quando o personagem que dá nome ao diálogo contesta Sócrates quanto à possibilidade de investigar o que é a virtude:

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 saberás que isso <que encontraste> é aquilo que não conhecias? (PLATÃO, 2007, p. 49, § 80d).

Esse é o paradoxo da ignorância: quem não conhece, também não pode saber como procurar o que não conhece. E, mesmo que encontrar, não possuirá critérios que justifiquem esse conhecimento. Caberia à filosofia justamente a tarefa de fornecer os critérios que devem fundamentar qualquer investigação.

Mas e a tarefa de fornecer critérios estaria imune ao problema levantado no *Mênon*? Talvez essa questão seja a raiz de grande parte das disputas em filosofia, especialmente a partir da modernidade. Contemporaneamente, ela é formulada sob a forma do que ficou conhecido como o “problema do critério”. Para Chisholm, ele surge porque parece haver circularidade entre dois pares de questões: “A) ‘O que nós conhecemos? Qual é a extensão do nosso conhecimento?’ B) ‘Como nós podemos decidir se nós conhecemos? Quais são os critérios

do conhecimento?” (1982, p. 65, tradução nossa). Para responder as questões sobre o que nós conhecemos (A), precisamos de critérios (B). Só através deles podemos distinguir conhecimentos legítimos de meras opiniões ou enganos. Mas, para estabelecer quais são os critérios de conhecimento (B), precisamos admitir que já conhecemos algo (A). Isso porque o processo reflexivo que resulta no estabelecimento desses critérios precisa articular-se a partir de algum conhecimento, para então extrair daí, de alguma forma, tais critérios. Essa relação circular entre conhecimento e critério faz com que seja impossível responder a qualquer das questões.

Isso pode ser ilustrado refletindo sobre a própria resposta de Sócrates ao problema posto por Mênon. Ele propõe a anamnese ou reminiscência como solução: nossa alma contemplou as ideias em outra existência. Assim, os critérios já estão dados previamente à experiência empírica. Fica fácil perceber que Sócrates, assim, assume um pressuposto bastante forte, que levará à teoria das ideias ou formas. Esse é apenas um exemplo que demonstra algo típico: a filosofia, assim como a ciência, sempre teve pressupostos. O pertencimento a uma escola filosófica ou, diríamos hoje, a um grupo de pesquisa, depende da aceitação de determinados pontos de partida. Isso não é exclusividade da ciência.

A diferença é que a filosofia tem como um de seus objetos de estudo principais o conhecimento (especialmente o científico). Isso não torna a filosofia mais crítica ou reflexiva do que a ciência, porque, mesmo na sua investigação sobre o conhecimento, se vê sempre submetida à necessidade de pressupostos, tanto quanto os cientistas.

A escolha dos pressupostos mais adequados é uma questão central para qualquer área de conhecimento. Todo empreendimento racional, ao distinguir-se daquelas doutrinas que pretendem fundar-se em referências de outro tipo, precisa determinar que seus pressupostos são os que permitem um grau maior de senso crítico. Ao abandonar a tradição filosófica, a ciência moderna pretendeu ter encontrado uma forma de investigar a realidade mais crítica do que a existente, no sentido de ser capaz de desvencilhar-se de preconceitos e de compreender melhor a realidade mesma. A valorização da observação e da experimentação, dos procedimentos padronizados, da especialização radical, da rigidez das definições e do tratamento lógico das informações, por exemplo, podem parecer ao filósofo sinais de dogmatismo, mas na realidade são meios que a ciência pensa ter encontrado para ser mais crítica. O filósofo não pode desconhecer ou negligenciar esse fato ao entrar em diálogo com a ciência, senão ele estará deixando de reconhecer uma característica básica de seu interlocutor.

De fato, o próprio Kuhn reconhece que o aparente dogmatismo da ciência é produtivo. Segundo seu diagnóstico,

as áreas investigadas pela ciência normal são certamente minúsculas; ela restringe drasticamente a visão do cientista. Mas essas restrições, nascidas da confiança no paradigma, revelaram-se essenciais para o desenvolvimento da ciência. Ao concentrar a atenção numa faixa de problemas relativamente esotéricos, o paradigma força os cientistas a investigar alguma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seriam

inimagináveis. E a ciência normal possui um mecanismo interno que assegura o relaxamento das restrições que limitam a pesquisa, toda vez que o paradigma do qual derivam deixa de funcionar efetivamente. Nessa altura os cientistas começam a comportar-se de maneira diferente e a natureza dos problemas de pesquisa muda. No intervalo, entretanto, durante o qual o paradigma foi bem sucedido, os membros da profissão terão resolvido problemas que mal poderiam ter imaginado e cuja solução nunca teriam empreendido sem o comprometimento com o paradigma. E pelo menos parte dessas realizações sempre demonstra ser permanente (1977, p. 45).

Em outras palavras, a falta de reflexão sobre o paradigma, típica da ciência normal, leva a ciência a empregar sua criticidade noutra direção, isto é, na aplicação pormenorizada e rígida de seus pressupostos paradigmáticos sobre o real. Aos olhos do filósofo, essa atividade pode parecer dogmática, na medida em que abandona o questionamento especulativo sobre os pressupostos. Entretanto, está em jogo aí outra forma de conceber o pensamento crítico: é preciso detalhar completamente tudo o que está potencialmente implicado em uma teoria, alargar seu alcance ao máximo e verificar em que medida os resultados dos experimentos desenvolvidos nesse processo mantêm-se coerentes com a proposta inicial. O foco desse tipo de empreendimento crítico é diferente da criticidade filosófica, mas elas são, antes, formas diferentes de conceber o pensamento crítico.

Sob esse ponto de vista, as abordagens que se desenvolveram desde Bacon até Wittgenstein podem ser

entendidas como formas de reconhecimento de uma criticidade diversa daquela presente na tradição filosófica. O problema foi terem restringido o pensamento crítico a essa única forma. Filosofia e ciência são racionalidades diferentes, mas não excludentes. Como afirma Gadamer, enquanto “a filosofia se ocupa do todo” (1981, p. 7, tradução nossa), a ciência está entregue à particularidade, que é o segredo de seu sucesso. Mas, ainda para Gadamer, assim como a ciência, a filosofia mantém-se fiel à objetividade, exigindo que seus conhecimentos sejam justificados. Nesse sentido, ambas, tendo origem comum nos gregos, são formas diferentes e complementares do pensamento crítico.

O sucesso da ciência moderna, em sua negação da filosofia tradicional, trouxe a perspectiva de que as novas metodologias estabeleceriam um conhecimento universal e necessário. Entretanto, “quanto maior seja a honestidade e a exatidão com a que ela [a ciência] se entenda a si mesma, tanto maior é sua desconfiança frente a toda promessa de unidade e toda pretensão de poder alcançar algo definitivo” (GADAMER, 1981, p. 12, tradução nossa). Nesse aspecto, o diálogo constante com a filosofia pode fazer com que a ciência tenha presente os problemas que surgem quando, a partir de determinados conhecimentos, tenta-se elaborar critérios absolutos. Esse tipo de discussão requer uma linguagem filosófica, que foi desenvolvida ao longo de mais de 2 mil anos de desenvolvimentos intelectuais. Nesse terreno, a filosofia dispõe de ferramentas conceituais imprescindíveis para manter a objetividade e a criticidade do debate.

Assim, a filosofia não é inútil nem excessivamente crítica à ciência. Ela apenas introduz outro tipo de

criticidade em relação àquela que é articulada pela racionalidade científica, mas que é requisitada, em última instância, pelos seus próprios desdobramentos. Além disso, a filosofia oferece um arcabouço conceitual mais amplo, mediante o qual os próprios conceitos básicos (paradigmáticos) de cada disciplina científica podem ganhar mais significado tanto para pesquisadores quanto para educandos. Entender como determinados referenciais da ciência contrastam com outras concepções implica em compreender mais profundamente os alicerces da própria disciplina que se está estudando.

Outro ponto a destacar é que os problemas filosóficos não são necessariamente relacionados a realidades ilusórias e subjetivas. Eles podem surgir a partir do interior da própria prática científica. Assim, a própria ciência atesta que a filosofia tem sentido, e não sob a forma de mera terapia da linguagem (que, aliás, a própria ciência já é capaz de realizar, pelo menos em alguma medida). Ao compor uma visão mais geral de universo, que contenha também algum grau de normatividade, a linguagem científica converte-se em linguagem filosófica e se abre a uma nova esfera de problemas, de estruturas conceituais e de metodologias.

Por outro lado, hoje em dia é muito difícil imaginar qualquer debate filosófico que não seja permeado por conhecimentos científicos. Mesmo a ética filosófica, que por sua vocação intrinsecamente normativa parece desvincular-se da descrição “científica” de costumes coletivos e hábitos individuais, no fundo é simplesmente impossível sem pressupor algum nível de descritividade. E, nisso, ciências como antropologia, biologia, ciência política, economia, sociologia, psicologia, dentre outras, são

fundamentais. Não é difícil ver que muitas das teses filosóficas nesse terreno tiveram de ser revistas justamente diante dos resultados das pesquisas científicas.

Se o diagnóstico de Kuhn estiver correto, não devemos alimentar a pretensão de tornar as ciências mais filosóficas, já que as inegáveis conquistas que trouxeram se devem justamente à sua forma própria de articular o conhecimento. Da mesma forma, não podemos imaginar que o fim da filosofia ou sua redução aos modelos da racionalidade científica sejam desejáveis. Como pensar, então, a relação entre essas duas áreas de forma produtiva?

Como Kuhn deixou explícito no trecho citado anteriormente, a atitude antifilosófica da ciência não é perene. Em determinados momentos, o dogmatismo é relaxado e novas possibilidades são abertas. Esse fenômeno está diretamente ligado ao que ele chama de revolução científica, que é a ruptura com uma determinada tradição em face do aparecimento de anomalias e do desenvolvimento de pesquisas extraordinárias. É justamente nesses momentos de crise, de ruptura e de renovação que a ciência normal cede lugar à filosofia. Como exemplos desse fenômeno, Kuhn menciona “a emergência da física newtoniana no século XVII e da relatividade e da Mecânica Quântica no século XX [que] foram precedidas e acompanhadas por análises filosóficas fundamentais da tradição de pesquisa contemporânea” (1977, p. 120). E essas revoluções científicas não precisam ser pensadas apenas como os grandes eventos que estabeleceram os marcos fundamentais da ciência atual. Existem pequenas revoluções ocorrendo o tempo todo nas ciências, especialmente se consideramos, como faz Kuhn, também elementos éticos (valores) e metafísicos como

intrínsecos às matrizes disciplinares. As descobertas científicas e as perspectivas a respeito das tecnologias que podem ser desenvolvidas a partir delas ensejam sempre novas questões que ultrapassam aquilo com o qual a própria linguagem científica pode lidar.

A biologia é uma das ciências mais pródigas na geração de temas filosóficos da mais alta complexidade e relevância. Em primeiro lugar, em relação ao seu método, ela situa-se entre as ciências ditas exatas e as ciências humanas. Em parte, o fenômeno da vida é explicável lançando mão de estruturas conceituais advindas das ciências chamadas exatas (em que o paradigma fundamental é o da física newtoniana). Por outro lado, a vida tem-se mostrado um fenômeno intrinsecamente histórico, especialmente a partir da teoria sintética da evolução (PIEVANI, 2010, p. 11). As espécies atuais são resultado não simplesmente de leis determinísticas intrínsecas à matéria em geral, mas de uma longa história evolutiva, que não pode ser deduzida de qualquer algoritmo geral. Essa situação particular da biologia, que de certa forma a localiza a meio caminho entre as ciências “exatas” e as ciências humanas, a torna um campo ainda aberto às discussões filosóficas sobre a especificidade do modelo de racionalidade que lhe é próprio e sobre os métodos que melhor condizem com a natureza de seus problemas.

Em segundo lugar, em relação ao objeto de estudo, na biologia ainda cabem discussões filosóficas sobre sua natureza ambigualmente humana e não humana. Pode-se dizer que a biologia se refere ao ser humano não só quando ela estuda a espécie humana em particular. No estudo da vida em geral já está implicado, de diversas formas, o estudo do humano. A teoria da evolução é também uma

ciência humana e constantemente fornece referências para a discussão de temas tradicionais dessa área. Assim, problemáticas que são objetos tradicionais da investigação filosófica, na medida em que esta se dedica à compreensão do humano, podem também ser encontradas no interior das ciências biológicas.

Com tudo isso, o importante a destacar é que, não obstante a filosofia tenha sido considerada, desde Bacon, um discurso sem sentido e preconceituoso, as questões que lhe são próprias emergem a partir da prática científica. Assim, abordá-las filosoficamente não leva a perder-se em especulações inúteis e relativizadoras. Pelo contrário, permitem uma compreensão mais profunda da racionalidade científica, em seus pressupostos e em seu espírito crítico.

Na seção seguinte, darei alguns exemplos de temáticas filosóficas inerentes às investigações das ciências biológicas atuais e cuja discussão considero produtiva na formação inicial tanto de filósofos quanto de biólogos.

3 Temáticas biofilosóficas para a ensino

As temáticas que apresento a seguir podem ser desenvolvidas tanto nos ensino médio quanto em disciplinas introdutórias de cursos de graduação, obviamente adequando os níveis de profundidade e de complexidade, assim como as estratégias didático-pedagógicas.

3.1 A diferença entre mecanicismo e teleologia

Talvez a grande matriz de onde se origina a maioria das questões filosóficas relacionadas à biologia seja o antiquíssimo dualismo entre mecanicismo e teleologia. Uma temática interessantíssima para a formação de jovens é identificar os traços gerais dessa dualidade no cotidiano e recuperar sua raiz filosófica remota. No que segue, vou apresentar apenas algumas possibilidades.

Na música *Tendo a lua*, de Herbert Vianna e Tetê Tillett, d'Os paralamas do sucesso, aparece um verso enigmático: “O céu de Ícaro tem mais poesia que o de Galileu”.

Dois mundos se chocam aqui. O primeiro deles é o mundo de Ícaro, o personagem da mitologia grega. Ele é filho de Dédalo, o construtor do labirinto do Minotauro. Para fugir do rei Minos, Dédalo constrói asas de cera de abelhas e penas de gaivota para si e seu filho. Dédalo adverte seu filho para que não voe muito alto, pois o sol poderia derreter a cera. Mas, inebriado pelo desejo de voar cada vez mais alto, Ícaro desobedece o pai, suas asas acabam derretendo e ele morre afogado no mar.

O elemento da mitologia que é apanhado pela canção d'Os paralamas é justamente esse universo povoado de sentido, em que os fenômenos têm uma conotação essencialmente moral, pois são desdobramentos da vontade, seja humana, seja divina. Aqui, o universo faz sentido. Os fatos dizem algo diretamente ao homem, estabelecem o que deve e o que não deve “ser”. Ou melhor, o mito não descreve propriamente fatos, mas o sentido humano (moral e estético) que a realidade tem e que deve ser conhecido por todos como referência para

guiar a própria vida. Não importa que não seja possível construir asas com penas e cera. O que o mito de Ícaro demonstra é que quem deseja de forma desmedida acaba trazendo para si a própria ruína. Essa é, de certa forma, uma verdade que o fato mítico “demonstra”.

Nesse sentido, o mundo de Ícaro é um cosmo, ou seja, não apenas a totalidade das coisas, mas mundo ordenado, perfeito, em que tudo expressa um bem e uma imagem de beleza. Essa é uma visão teleológica de universo: há um fim que se expressa em tudo, de onde decorrem as noções de bem, belo e verdadeiro.

Na canção, em contraste com o cosmo de Ícaro aparece o universo de Galileu. Esse é o universo reduzido a um conjunto de elementos materiais que interagem entre si de acordo com leis gerais e impessoais. Os fatos não têm nenhum sentido humano intrínseco. O que se pode aprender com eles é apenas que existem regularidades gerais, cujo conhecimento pode ser vantajoso às intenções humanas subjetivas.

A partir desse contraste, surge o refrão:

Tendo a Lua aquela gravidade
Aonde o homem flutua
Merecia a visita não de militares
Mas de bailarinas e de você e eu
(OS PARALAMAS DO SUCESSO, 1991).

A ida do homem à lua é uma vitória de Galileu. Ele a vislumbrou de maneira nunca antes feita com sua luneta, e a ciência que se construiu a partir daí permitiu ao homem chegar até ela. Mas, paradoxalmente, a gravidade da lua é um convite não para a sua mentalidade, mas para a de

Ícaro. A lua resiste à objetividade e à rigidez do cientista moderno, e o força a parecer-se mais com a graciosidade dos passos da bailarina e a ver a lua não como Galileu, mas como os amantes a veem.

Exemplos dessa dualidade aparecem em toda parte. É uma marca radical de nossa cultura. Mas seria uma tarefa interessante compreender como isso incide sobre as temáticas filosóficas relacionadas à biologia.

A biologia moderna tem origem quando passa a aliar-se à concepção mecanicista de universo, que já havia sido desenvolvida antes na astronomia, na física, na geologia e em outros campos. Segundo Japiassú,

no sentido estrito, o mecanicismo é a filosofia que se explicitou no início do século XVII, postulando que todos os fenômenos naturais devem ser explicáveis, em última instância, por referência à matéria em movimento. O esquema fundamental é simples: a realidade física se identifica com um conjunto de partículas que se agitam e se entrecrocavam. A metáfora que serve de base a essa filosofia é a da máquina: em seu conjunto, o mundo se apresenta como uma espécie de sistema mecânico, vale dizer, como uma gigantesca acumulação de partículas agindo umas sobre as outras, da mesma forma com as engrenagens de um mecanismo de relógio. O objetivo da ciência é definido: qualquer que seja o fenômeno estudado, trata-se de elucidar certo número de elementos últimos e de descobrir as leis que presidem suas intenções. A natureza nada mais é do que uma máquina complexa, na qual a matéria e a energia, cooperando e interagindo de diversos modos,

desempenham o papel de constituintes últimos. (JAPIASSÚ, 1997, p.172-3).

Na física de Newton, os fenômenos são descritos enquanto resultados das interações entre os elementos materiais, governadas por leis gerais (como os princípios da inércia, da dinâmica e da ação e reação). Na química, que retoma o modelo atomista com Dalton, as diferentes substâncias materiais foram explicadas como diferentes composições de estruturas elementares.

A biologia, antes de Darwin e Mendel, mantinha-se vinculada a uma concepção completamente diferente de natureza. As espécies vivas, objeto de estudo da biologia, eram consideradas invariáveis, criadas em vista da realização de um propósito específico. Em relação a isso, o trabalho de Darwin foi fundamental. Em primeiro lugar, ele defendeu a ideia de que as espécies mudam. Nisso ele não foi absolutamente original. Muitos outros já haviam cogitado essa hipótese. Mas, em segundo lugar, Darwin propôs a noção de seleção natural, enquanto lei que governa a evolução das espécies. Além disso, apresentou um conjunto muito grande e detalhado de provas para a sua teoria. Seu trabalho, assim, inaugurou um novo ponto de vista sobre o objeto de estudo da biologia e também sobre os métodos que essa área deveria adotar.

A seleção natural é, antes de tudo, um mecanismo que atua sobre os indivíduos assim como uma lei física. A ideia é simples: indivíduos mais adaptados ao seu ambiente são capazes de se reproduzir numa taxa mais elevada, por isso deixam um número maior de descendentes. Consequentemente, as espécies existentes contêm características mais adequadas aos ambientes em que se

desenvolveram do que as espécies concorrentes, de tal forma que temos a impressão de que foram moldadas para viver neles.

O caráter mecanicista da noção de seleção natural fica mais nítido quando consideramos Aristóteles. Na Física, ele afirma:

O que impediria que fossem meramente acidentais as relações entre as diversas partes do corpo? Os dentes, por exemplo, crescem conforme as nossas necessidades: os incisivos são cortantes e destinados a dividir os alimentos, os molares são achatados e adequados à mastigação. No entanto, eles não foram feitos para tais finalidades por mero acaso. Todas as partes de um certo conjunto são constituídas para alguma finalidade específica e, enquanto servem para essa finalidade, são preservadas. Essa constituição adequada, com efeito, decorre tão-somente de alguma espontaneidade interna. Uma vez que as que não forem assim constituídas, desaparecem e ainda estão desaparecendo (apud DARWIN, 2005, p. 51).

Aristóteles, que é reconhecido por estabelecer uma primeira forma de organizar sistematicamente a diversidade biológica, identifica algo próximo à seleção natural: aquilo que tem uma função adaptativa é preservado, o que não tem é descartado. Entretanto, e esse é o elemento decisivo, o surgimento de cada estrutura biológica não se dá “por mero acaso”, mas orientado por “alguma espontaneidade interna”. Ou seja, há alguma finalidade intrínseca à natureza de cada coisa que determina a direção dos processos biológicos.

É impressionante que essa compreensão ainda reapareça no próprio ensino de biologia. Alcântara (2007), por exemplo, fazendo uma revisão em alguns livros didáticos de biologia, encontra as seguintes expressões teleológicas:

A Fisiologia **tem como propósito fundamental** manter constantes os fatores intensivos ... (DOUGLAS, 2002, p. 71).

A reação imunitária é uma resposta adaptativa complexa que o **organismo monta para reconhecer e tentar eliminar** do corpo substâncias estranhas que nele penetram. (BOGLIOLO, 2002, p. 235).

Uma vez alcançado um impulso biológico suficiente para a secreção do hormônio B, outras influências, incluindo o feedback negativo, reduzirão a resposta do hormônio A **de forma a deixá-la adequada ao propósito biológico final**. (BERNE; LEVY, 2000, p. 738).

No mundo inteiro, a cor da pele humana **evoluiu para ser escura** a ponto de evitar que a luz do sol destrua o nutriente folacina, e clara o bastante para possibilitar a produção de vitamina D (JABLONSKI; CHAPLIN, 2005, p. 64).

As expressões em destaque (grifadas pelo próprio Alcântara) fazem supor que as estruturas orgânicas são capazes de algum tipo de intencionalidade interna, guiada por uma finalidade a ser realizada. Do ponto de vista filosófico, essa compreensão dos processos biológicos é completamente diferente daquela introduzida por Darwin e realçada por seus sucessores. Em consonância com o

mecanicismo moderno, a biologia evolucionista dirá que as estruturas biológicas realizam determinada finalidade, não por conterem algum tipo de “espontaneidade” interna. O fato é que, ao aparecerem casualmente (de acordo com mecanismos que a genética revelará a partir dos trabalhos de Mendel), essas estruturas trouxeram vantagens adaptativas aos organismos que as possuíam, garantindo sua sobrevivência e reprodução. Trata-se, portanto, de um mecanismo que, junto com outros mecanismos, tornou os indivíduos que o possuem mais adaptados a determinadas circunstâncias ambientais.

Mas qual a importância dessa distinção? Para a compreensão da vida, isso faz muita diferença. Se considerarmos que os organismos guiam-se por determinadas finalidades, o trabalho do biólogo será descobrir quais são essas finalidades. A biologia deverá transformar-se numa espécie de teologia natural. Do ponto de vista mecanicista, não é possível dizer nem mesmo que os organismos buscam sobreviver ou reproduzir-se. O fato é que, na variedade de processos biológicos possíveis, alguns são mais adaptativos do que outros, em relação a um ambiente dado. Não é possível dizer “por que” uma estrutura biológica realiza o que realiza, mas apenas “como” ela realiza. É essa aposta na possibilidade de explicar a vida a partir de sua base física, sem pressupor nenhum elemento metafísico, que caracteriza as explicações da biologia moderna e as distingue daquelas concepções consideradas animistas ou vitalistas, como salienta Jacques Monod, em seu clássico “O acaso e a necessidade” (2006).

A temática do mecanicismo, em sua negação da teleologia, é um dos aspectos filosóficos mais fundamentais da biologia moderna e que continua gerando discussões até

hoje. Os opositores dessa visão articulam-se em diversas tendências. As mais tradicionais são vinculadas a visões religiosas sobre a criação e manutenção da vida. Mais recentemente, principalmente nos Estados Unidos, desenvolveu-se a teoria do “*Design* inteligente”, que afirma ser necessário supor a existência de algum tipo de inteligência a guiar os processos evolutivos, ao invés da “cega” seleção natural. Esse ponto de vista baseia-se nas dificuldades que o evolucionismo enfrenta para explicar o aparecimento de estruturas biológicas complexas, como o olho, que não podem formar-se por completo em um só momento; mas, por outro lado, parece que estruturas tão complexas não poderiam ter evoluído gradualmente, já que, parcialmente formadas, não trariam vantagem evolutiva alguma e, por isso mesmo, não deixam crer que os organismos que as possuíam teriam alguma vantagem na seleção natural. Esse argumento é longamente desenvolvido pelo bioquímico norte-americano Michael Behe em sua obra “A caixa preta de Darwin” (1997).

De fato, Darwin supôs que a evolução é gradualista, ou seja, os organismos vão se diferenciando pouco a pouco, formando populações que se distinguem mais e mais, até formarem novas espécies. O problema é que os registros fósseis não são capazes de corroborar essa hipótese. Para Darwin, esse era apenas um problema decorrente da falta de uma quantidade maior de registros. Entretanto, mesmo atualmente o problema vem permanecendo. Muitos dos debates e dos novos conceitos criados em biologia evolutiva, como os de “equilíbrio pontuado” e “exaptação”, têm como foco essa problemática (PIEVANI, 2010). A permanência das

lacunas fósseis muitas vezes é interpretada com um argumento em favor de abordagens teleológicas.

Mas diversas abordagens, que buscam manter-se ainda vinculadas às bases da racionalidade científica moderna, vêm reconsiderando a forma de compreender os organismos vivos, visando distancia-la, em alguma medida, do mecanicismo clássico. Um exemplo disso é o trabalho dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Referindo-se às pesquisas ligadas à inteligência artificial que Maturana presenciou nos laboratórios do MIT no final da década de 1950, as quais visavam reproduzir o processamento da informação realizado pelos seres vivos, ele afirma: “[...] os mais eminentes pesquisadores em robótica da época [...] diziam que o que eles faziam era usar como modelo os fenômenos biológicos”. (MATURANA; VARELA, 1997, p.13). E continua: “A mim parecia, ao escutá-los, que o que eles faziam não era modelar nem imitar os fenômenos biológicos, senão imitar ou modelar a aparência destes no âmbito de sua visão como observadores” (1997, p. 13). A crítica de Maturana direciona-se, aqui, à tentativa de compreender um fenômeno vital de maneira estritamente mecanicista. Para ele, isso reproduz apenas a aparência do fenômeno, mas não capta sua essência. Segundo seu ponto de vista,

de fato eu pensava, e ainda penso, que o central ou principal da biologia como ciência é que o biólogo opera com entes individualizados e autônomos, que geram em sua vida fenômenos gerais, que são semelhantes, enquanto o central na física como ciência é que o físico opera, pelo contrário, com leis gerais, sem dar atenção particular aos entes que

provocam ou realizam tais fenômenos.
(MATURANA; VARELA, 1997, p. 11).

Como se pode ver, para ele o ser vivo é autônomo, no sentido de gerar a partir de si mesmo os fenômenos vitais, que podem ser descritos em leis gerais apenas pela semelhança que estabelecem entre si. Esse caráter autônomo dos seres vivos, para Maturana, decorre do tipo de causalidade que lhes é própria, que ele denomina “autopoiese”. Segundo ele, a autopoiese é a

[...] rede de produções de componentes, que resulta fechada sobre si mesma, por que os componentes que produz a constituem ao gerar as próprias dinâmicas de produção que a produziu e ao determinar sua extensão como um ente circunscrito, através do qual existe um contínuo fluxo de elementos que se fazem e deixam de ser componentes segundo participam ou deixam de participar nessa rede (1997, p.15).

Ou seja, os seres vivos são sistemas fechados, em que os elementos causais estabelecem relações que os tornam causas de si mesmos. Assim, Maturana pretende substituir o modelo linear de causalidade presente no mecanicismo clássico, em que a causa é anterior e distinta do efeito, por um modelo de causalidade circular, em que causa e efeito se retroalimentam. As causas produzem efeitos que são, por sua vez, causas delas mesmas.

Maturana e Varela distinguem máquinas alopoiéticas de autopoieticas (1997, p.70). As primeiras funcionam a partir de finalidades externas e seus componentes são constituídos também externamente. Nos

sistemas aupoiéticos, por sua vez, os próprios componentes são construídos na rede de interações de que fazem parte. A ideia é que os sistemas autopoieticos surgem espontaneamente e passam a distinguir-se do meio, criando algum tipo de fronteira em relação a ele. O sistema se mantém na medida em que produz suas próprias condições. O caráter organizado do sistema não depende da pressuposição de uma finalidade a guiá-lo, pois ele é simples efeito das próprias interações que ocorrem entre os elementos.

Os dois biólogos mantêm a crítica moderna à teleologia, afirmando que é apenas para um observador externo que o conceito de finalidade surge. Nos organismos vivos, o que há é uma rede complexa de relações causais que tornam o sistema daí resultante relativamente autônomo em relação ao meio. Assim, a biologia mantém-se alinhada ao mecanicismo surgido na física moderna, mas revê o conceito de causalidade, concebendo-o diferentemente no que se refere à realidade dos seres vivos.

De qualquer forma, o que se pode recolher desses poucos exemplos é que a relação da biologia com o conceito de teleologia se mostra ainda hoje uma problemática filosófica bastante interessante, a ser explorada especialmente na formação dos jovens, pela amplitude de questões que a discussão daí resultante permite elucidar. Estão em jogo aqui não apenas problemas técnicos da pesquisa biológica, mas um conjunto muito amplo de conceitos que estão na base de nossa cultura. O papel da filosofia é, sobretudo, evidenciar essa problemática, que muitas vezes permanece encoberta na linguagem científica.

3.2 O conflito de racionalidades

Mas a dualidade entre mecanicismo e teleologia não se restringe em estabelecer diferentes definições de vida ou de universo. Na verdade, antes disso estão em jogo duas formas opostas de considerar o modo como se deve abordar o real. Ou seja, estão em jogo não apenas visões distintas sobre a realidade, mas perspectivas opostas sobre a natureza do próprio conhecimento. Neste ponto, a interação entre filosofia e biologia se torna especialmente interessante, por permitir que se explicitem as decisões metodológicas que são condições para a biologia moderna e que se mapeiem suas consequências de modo mais abrangente.

A ciência moderna esvaziou o universo, retirando dele o que havia de divino, e, para muitos, também o que havia de humano. Galileu, ao propor que a Terra não é o centro do cosmos, não apenas negou a religião, mas também as referências que serviam de alicerce à ética ocidental até então. Com isso, abriu-se um abismo entre a natureza e a cultura, que na verdade é expressão do abismo entre as ciências da natureza, que se tornam cada vez mais o modelo de racionalidade, e as ciências humanas e sociais, a ética, a política, as artes e a própria filosofia, que são consideradas de segunda importância justamente por serem subjetivas, não alicerçadas na natureza das coisas.

Em razão disso, surge o projeto de redefinir todas estas áreas sob a referência das ciências naturais, especialmente da biologia. O ser humano agora é tematizado em seu sentido biológico, que seria a base para

todos os outros. Um exemplo radical disso foi o chamado darwinismo social:

sistema teórico no qual a noção de Darwin sobre a “sobrevivência do mais apto” foi deformada e grotescamente mal aplicada aos sistemas social e econômico, racionalizando-se daí o mau tratamento dispensado às pessoas de níveis socioeconômicos mais baixos (WALLACE, 1985, p. 21).

A discussão sobre o darwinismo social permite refletir de maneira exemplar sobre a legitimidade das ciências humanas, da ética, etc., mas também revisar a suposta objetividade da ciência e sua pretensa neutralidade, que estaria garantida enquanto uma decorrência automática da adesão ao mecanicismo. O caráter supostamente objetivo e neutro da ciência fez com que se pudesse extrair dela consequências éticas e políticas ao mesmo tempo a salvo de qualquer discussão ética e política, simplesmente como verdades naturais. Muitos teóricos vinculados às ciências humanas e à filosofia discutem essa questão, mas é interessante observar como ela aparece no interior da própria biologia.

Na biologia, uma figura emblemática a respeito dessa questão é Theodosius Dobzhansky, um importante biólogo que, em parceria com Thomas Hunt Morgan, desenvolve várias pesquisas com a *D. melanogaster* e com a *D. pseudoobscura*, tanto em laboratório quanto em populações naturais, que permitiram compreender alguns dos processos genéticos subjacentes à variabilidade e à adaptação das espécies a seus ambientes. Mas Dobzhansky é especialmente lembrado por sua contribuição ao

desenvolvimento da síntese evolutiva moderna, através da obra *Genetics and the Origin of Species*, de 1937, em que tenta articular as teses fundamentais da genética (desenvolvida a partir dos trabalhos de Mendel) com a visão evolutiva sobre os seres vivos proposta por Darwin (ARAÚJO, 1998; 2000), compondo a visão sobre evolução que, basicamente, temos hoje¹¹². Portanto, Dobzhansky é uma figura central daquilo que poderíamos chamar de paradigma evolucionista, isto é, do modelo de investigação biológica que busca seguir os passos de Darwin. Mas ele mesmo não tem dúvida em reconhecer o mau uso que se fez da biologia, que por um lado esvaziou o discurso ético-político e por outro o reintroduziu sob a forma disfarçada de uma verdade científica objetiva e neutra. Para Dobzhansky,

com um império colonial sendo construído e com nações coloniais preparando-se para disputar com as demais a afirmação do domínio do mundo, era confortável pensar que quando o forte explora ou oprime o fraco ele está meramente obedecendo leis naturais e esforçando-se na direção do progresso. Quando exércitos estão em marcha, é um conforto para aqueles que estão em casa acreditar que “a guerra é a tesoura de poda da natureza” (1960, p. 59, tradução nossa).

A crítica ao darwinismo social não poderia ser mais eloquente. À luz da teoria da seleção natural, as nações

¹¹² Dobzhansky também teve importante papel no desenvolvimento da genética brasileira. Além de ter feito pesquisas aqui, colaborou com projetos nacionais com visitas em 1943, 1948, 1953 e 1955, ajudando na formação da primeira geração de geneticistas brasileiros.

poderosas encontraram a justificativa perfeita para suas práticas flagrantemente em oposição às noções mais básicas de moralidade. O forte, agora, poderia oprimir o fraco e ainda assim (e, talvez, por isso mesmo) considerar-se alguém com elevado senso ético. Dessa mesma forma, proliferaram-se sociedades eugenistas pelo mundo, que assumiram publicamente a posição de quem está apenas a serviço do dever ético de zelar pelo progresso da raça humana.

Nesses casos, pode-se perceber que o que a teoria da evolução realizou não foi simplesmente um esvaziamento dos discursos não científicos. Ela também assumiu o lugar deles, extraíndo consequências para além de seu âmbito próprio e ao mesmo tempo buscando isolar-se de toda crítica.

Em oposição a isso, Dobzhansky defende um resgate da reflexão ética, que para ele não está em oposição à teoria da evolução, quando esta é bem entendida. Nas suas palavras,

as tentativas de descobrir uma base biológica para a ética sofrem de uma super-simplificação mecanicista. Os atos e aspirações humanos podem ser moralmente certos ou moralmente errados, sem considerar se eles colaboram para que o processo evolucionário caminhe na direção em que tem ido, ou se eles colaboram em qualquer outra direção. Mas a questão é mais sutil do que isso. Dostoievsky faz seu Ivan Karamazov desprezar a promessa da evolução do universo na direção da perfeição e da harmonia eterna se esta evolução tivesse de ser promovida pela tortura de apenas uma criança inocente. As éticas são uma parte da herança

cultural da humanidade e conseqüentemente pertencem à nova evolução humana mais do que à velha evolução biológica. O certo e o errado têm significado somente em conexão com pessoas que são agentes livres e que são conseqüentemente capazes de escolher entre diferentes ideias e entre cursos possíveis de ação. A ética pressupõe liberdade (1960, p.131-2, tradução nossa).

Aqui Dobzhansky resgata a oposição entre natureza e cultura que impede a aplicação de abordagens mecanicistas em ética. Não se pode conceber a ética mecanicamente, porque ela supõe liberdade de escolha como uma capacidade inerente aos agentes humanos. Isso significa que a “sobrevivência do mais apto” não pode ser um valor em sentido ético. Os valores são fundados de outra forma, sempre relacionada ao conceito de liberdade humana.

Mas como um biólogo evolucionista pode dizer isso? As ações humanas não são resultado de determinações genéticas e ambientais?

Dobzhansky parte da diferença entre hereditariedade (*heredity*) e herança (*inheritance*). A herança ocorre quando alguém, por exemplo, herda um imóvel de seus pais. O imóvel está pronto e acabado. Já a hereditariedade, em sentido biológico, se dá de modo substancialmente diferente.

nós não recebemos de nossos pais peles, ou olhos ou cérebro; a única conexão física entre os corpos de nossos pais e nós os descendentes são as células sexuais. As células sexuais de que um indivíduo desenvolve-se deve e contém a soma total de sua

hereditariedade. Mas células sexuais não têm pele, olhos, cérebro e certamente habilidades musicais (1960, p. 11).

Com isso ele quer enfraquecer a tese do determinismo genético. A hereditariedade nos fornece padrões metabólicos a partir dos quais nossos corpos se desenvolvem, mas de modo algum há uma determinação genética absoluta sobre esse desenvolvimento, especialmente no que se refere aos aspectos comportamentais. Os genes, em primeiro lugar, interagem entre si de maneira bastante complexa e, em segundo lugar, interagem com o ambiente da célula, do organismo e do meio externo. Tudo isso torna o desenvolvimento do organismo imprevisível a partir de seus genes.

Em relação ao ambiente, Dobzhansky considera necessário distinguir dele, em sua generalidade, aquilo que consideramos especificamente como cultura.

Considerada biologicamente, a cultura é, é claro, uma parte do ambiente em que o desenvolvimento de uma pessoa toma lugar. Realmente o “ambiente” consiste não somente de variáveis físicas tais como temperatura, umidade, luz, quantidade e qualidade de alimento, mas inclui também as inter-relações que são estabelecidas entre indivíduos de uma e de outra espécie vivendo no mesmo habitat. A cultura é, todavia, um fenômeno quase exclusivamente humano, e como tal merece ser considerado como um terceiro determinante da personalidade humana, ao lado da hereditariedade e do ambiente (1960, p. 34).

E a cultura é tão importante para Dobzhansky que ele diferencia duas formas de evolução: a biológica e a cultural. A primeira tem como veículo de hereditariedade os genes, enquanto a segunda tem como veículo a linguagem. Pela linguagem, somos capazes de herdar não apenas padrões metabólicos dos pais, mas conhecimentos científicos, artísticos, éticos, etc. produzidos por pessoas com as quais não tivemos nenhuma relação biológica e nem mesmo temporal. Isso amplia de forma exponencial o âmbito da evolução, e faz com que novas abordagens cognitivas sejam necessárias. Ou seja, não se pode explicar tudo a partir da biologia, já que o âmbito da cultura é governado por “leis” que não são biológicas.

Mas esse ainda não é o ponto decisivo do argumento de Dobzhansky. Ainda poderíamos imaginar uma “ciência da cultura”, capaz de compreender suas leis e assim estabelecer normas para os indivíduos de forma objetiva e neutra, eliminando radicalmente qualquer discussão sobre valores no sentido moral. Nesse ponto, o biólogo introduz o seguinte raciocínio.

o próprio fato de que o homem sabe que ele tem evoluído e está evoluindo significa que ele é capaz de acelerar, diminuir a velocidade, parar completamente ou mudar de direção. E o aumento de conhecimento e entendimento da evolução pode habilitá-lo a traduzir seus pensamentos em realidade. Apesar de todas as exortações em contrário, o homem não nega a si mesmo permanentemente o direito de buscar saber algo, incluindo sua direção evolutiva. O homem pode rebelar-se contra esta direção, mesmo que seja mostrado que ela é benéfica a ele (1960, p. 129).

Quer dizer, o conhecimento biológico não leva necessariamente a estabelecer as “leis” biológicas como regras morais. Pelo contrário, amplia a possibilidade de fazer escolhas em outras direções. Quando sabemos, por exemplo, que pessoas com algum tipo de deficiência física têm grande desvantagem competitiva no mercado de trabalho, não somos imediatamente forçados a adotar essa situação como dada. Pelo contrário, temos aí condições de implementar políticas que amenizem o efeito da desigualdade natural. O ponto de vista de Dobzhansky, portanto, é interessante por demonstrar, a partir de dentro da própria biologia, quais são os limites de sua abordagem mecanicista.

Com isso, Dobzhansky torna viável reabilitar a racionalidade teleológica. Claro, não aplicada à compreensão da natureza, mas sim da ação humana. Quando nos perguntamos sobre o que devemos fazer, não basta dizer “como” as coisas funcionam, é preciso perguntar “por que” elas funcionam como funcionam, ou seja, quais “fins” elas realizam e se isso é bom ou não. As ciências mecanicistas, como a biologia, tem o mérito de revelar os limites físicos, químicos, biológicos, psicológicos etc. de nossas ações. Mas o conhecimento desses limites é a chave para, em certo sentido, tentar ultrapassá-los ou driblá-los. E a própria pesquisa científica só tem sentido em vista dessa possibilidade.

Conclusão

O objetivo deste texto foi indicar formas de aproximar a filosofia das ciências, especialmente da

biologia, no âmbito do ensino. Num primeiro momento, tentou-se mostrar que é necessário superar as teses que afastam a filosofia das ciências tomando como referência a noção de criticidade. Nem a filosofia é excessivamente crítica, enquanto a ciência seria necessariamente dogmática, nem a filosofia é uma construção dogmática que precisa ser substituída pelos procedimentos críticos da racionalidade científica.

Ciência e filosofia são formas diferentes de criticidade. A filosofia se considera crítica porque assume explicitamente a tarefa de justificar especulativamente seus pressupostos. Daí inclusive sua crítica à ciência, que parece deixar de lado, pelo menos seguindo a análise de Kuhn, essa questão e concentrar-se na resolução de quebra-cabeças. Por outro lado, a ciência se considera crítica por estabelecer como meta a apresentação clara e objetiva de teorias que devem ser contrastadas com a realidade empírica. De forma análoga, a crítica da ciência à filosofia baseia-se na acusação de que esta perde o contato com a experiência. Ciência e filosofia, apresentadas aqui de modo muito simplificado, são compreensões diferentes de criticidade. O debate entre elas, portanto, pode ser útil a ambas, agregando a dimensão da criticidade que falta a cada uma isoladamente.

Como sugestão de temáticas para interligar filosofia e biologia no ensino, sugeri algumas que se desdobram a partir da tensão entre teleologia e mecanicismo e que culminam num conflito entre formas diferentes de racionalidade. Essa dualidade é extremamente antiga, estando presente na própria filosofia grega, mas ela é também muito atual. Questões como aborto, eutanásia, a crise ambiental, o lugar da ética e dos valores, dentre muitas

outras, dependem desse debate. No ensino, diversas dessas questões podem ser recuperadas enquanto situações-problema.

De fato, nossa cultura foi cindida por essa dualidade (que pode ser pensada sob outras categorias), e uma grande tarefa do diálogo entre filosofia e ciência é tentar repensá-la. Uma referência importante, nesse sentido, é a obra do antropólogo Bruno Latour “Jamais fomos modernos” (1994), em que ele tenta mostrar que a dualidade moderna entre natureza e cultura existiu apenas na esfera das representações, mas nunca na prática. Segundo ele, no mundo real essas duas esferas sempre estiveram inter-relacionadas.

De qualquer forma, os exemplos colocados tentam demonstrar como o mecanicismo surgiu dentro da biologia, como seu modelo de explicação funciona e as dificuldades que ele mesmo enseja ao tentar compreender o organismo vivo. Além disso, buscou-se apresentar o viés oposto, ou seja, como, a partir do interior do pensamento biológico, se é levado a reconhecer a existência de modelos de racionalidade que não admitem o mecanicismo ao tentar compreender a cultura humana e especialmente a ética. Obviamente muitas outras reflexões podem ser desdobradas enquanto interesses tanto para filósofos quanto para biólogos.

Referências

ALCÂNTARA, Marcelo Silveira (Org.). **Processos de manutenção da vida**. Brasília: UNB, 2007. (Módulo III – Consórcio Setentrional – Educação à distância).

ARAÚJO, Aldo M. de. A influência de Theodosius Dobzhansky no desenvolvimento da genética no Brasil. **Episteme**, Porto Alegre. v. 3, n. 7, p. 43-54, 1998.

ARAÚJO, Aldo M. de. Imanência e transcendência na evolução biológica: a visão de Theodosius Dobzhansky. **Episteme**, Porto Alegre, n. 11, p. 21-36, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, Aldo M. de. O salto qualitativo em Theodosius Dobzhansky: unindo as tradições naturalista e experimentalista. **História, ciência e saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 713-26, set./dez. 2001.

ARISTÓTELES. **Tratados de lógica (Órganon)**. Tradução de Miguel Candel Sanmartín. Madrid: Editorial Gredos, 1982. 2.v.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACON, Francis. **Novum organum**: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Tradução de José A. R. de Andrade. 3.ed. São Paulo: Abril cultural, 1984.

BEHE, Michael. **A caixa preta de Darwin**: o desafio da bioquímica à teoria da evolução. Trad. Ruy Jundmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BROCKMAN, John; MATSON, Katinka (Org.). **As coisas são assim**: pequeno repertório científico do mundo que

nos cerca. Tradução de Diogo Meyer e Suzana Sturlini Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CHISHOLM, Roderick M. **Teoria do conhecimento**. Tradução de Álvaro Cabral. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

CHISHOLM, Roderick M. **The Foundations of Knowing**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

CORRÊA, André L. et al. História e Filosofia da Biologia como ferramenta no Ensino de Evolução na formação inicial de professores de Biologia. **Filosofia e História da Biologia**, v.5, n.2, p.217-237, 2010.

DAWKINS, Richard. **The Extended Phenotype: The Gene as the Unit of Selection**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Trad. John Green. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

DOBZHANSKY, Theodosius. **Genetica y el origen de las especies**. Madrid: IBYS, 1955.

DOBZHANSKY, Theodosius. **O homem em evolução**. São Paulo: Polígono, 1968.

DOBZHANSKY, Theodosius. **The biological basis of human freedom**. New York: Columbia University Press, 1960.

JAPIASSU, Hilton. **A revolução científica moderna**. São Paulo: Letras & Letras, 1977.

JOBLONKA, Eva; LAMB, Marian. **Evolution in Four Dimensions: Genetic, Epigenetic, Behavioral, and Symbolic Variation in the History of Life**. Cambridge: MIT PRESS, 2005.

DOBZHANSKY, Theodosius. **Genetica y el origen de las especies**. Madrid: IBYS, 1955.

_____. **O homem em evolução**. São Paulo: Polígono, 1968.

_____. **The biological basis of human freedom**. New York: Columbia University Press, 1960.

GABOARDI, E. A. Ensinar ciência hoje exige filosofia. In: **V simpósio sul-brasileiro sobre o ensino de filosofia**, 2005, Santa Maria: UNIFRA, 2005.

GABOARDI, E. A. O que é filosofia: uma abordagem comparativa. **Revista de Ciências Humanas** (Frederico Westphalen), v.5, p.214-236, 2004.

GADAMER, Hans-Gerg. Acerca de lo filosófico en las ciencias y lo científico en la filosofía. In: _____. **La razón en la época de la ciencia**. Tradução de Ernesto G. Valdés. Barcelona: Editorial Alfa Argentina, 1981. p. 7-24.

HADOT, Pierre. **O véu de Ísis**: Ensaio sobre a história da idéia de natureza. Tradução de Mariana Sérvulo. São Paulo: Loyola, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton. **A revolução científica moderna**: de Galileu a Newton. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: Ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LOSEE, John. **Introdução histórica a filosofia da ciência**. Belo horizonte: Itatiaia, 1979.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas a seres vivos**: autopoiese – a organização do vivo. 3.ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATTHEWS, Michael R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense do Ensino de Física**. V.12, n. 3, p. 164-214, dez. 1995.

MONOD, Jacques. **O acaso e a necessidade**: ensaio sobre a filosofia natural da biologia moderna. Tradução de Bruno Palma e Pedro P. de S. Madureira. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVA, A. A hegemonia da concepção empirista da ciência a partir do *Novum*

Organum de F. Bacon. In: _____ (Org.). **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas, Papirus, 1990. p. 11-33.

OS PARALAMAS DO SUCESSO. **Os Grãos**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1991.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PIEVANI, Telmo. **Introdução à Filosofia da Biologia**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2010.

PLATÃO. **Mênon**. Tradução de Mauro Iglésias. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

POPPER, Karl R. **Autobiografia intelectual**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCHLICK, Moriz. Sentido e Verificação. In: _____; CARNAP, Rudolf. Coletânea de textos. Tradução de Luiz J. Baraúna e Pablo R. Mariconda. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 83-110. (Coleção Os pensadores).

SCHRÖDINGER, Erwin. **O que é vida?** O aspecto físico da célula viva seguido de Mente e matéria e Fragmentos autobiográficos. Tradução de Jesus de P. Assis e Vera Y. K. de P. Assis. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

WALLACE, Robert A. **Sociobiologia**: o fator genético. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1985.

WHITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

Ensino de filosofia e sociologia: uma perspectiva interdisciplinar

Leno Francisco Danner¹¹³

Neste artigo, buscarei refletir sobre a possibilidade de um ensino de filosofia que seja realizado, mormente quando seus temas têm raízes nas ciências humanas e sociais, em um caráter interdisciplinar e em cooperação com conteúdos advenientes da sociologia (permitindo, portanto, correlacionar ensino de filosofia e ensino de sociologia). Eu acredito, como professor que leciona ambas as disciplinas (tanto em caráter introdutório quanto em caráter mais especializado), que há uma ligação muito estreita entre ambas, especificamente no fato de que a tensão entre universalidade e particularidade, entre normatividade e pesquisa empírica, estoura em cheio tanto na formulação do conhecimento filosófico quanto na elaboração do conhecimento sociológico, levando, por exemplo, que a filosofia confronte seus paradigmas e modelos normativos com pesquisas sociológicas

¹¹³ Doutor em Filosofia (PUC-RS). Professor de Filosofia e de Sociologia na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: leno_danner@yahoo.com.br

especializadas e, de outro lado, que a sociologia, exatamente na pesquisa de questões especializadas sobre o social, tenha de lançar mão de visões holísticas, estruturais e totalizantes da sociedade e de suas instituições, o que implica em que ela não pode abdicar nem das explicações gerais e nem da fundamentação normativa acerca desse mesmo social, da mesma forma como, no caso da filosofia, esta não pode desprezar o impacto e a importância dos contextos empíricos e particulares no que tange à própria formulação do conteúdo filosófico e sua fundamentação.

No restante do texto, por conseguinte, defenderei não apenas a viabilidade da cooperação entre filosofia e sociologia no que tange ao ensino de humanidades para a educação básica, mas também a imbricada complementaridade entre ambas, que permitiriam um trabalho interdisciplinar aprofundado e grandemente reflexivo acerca das questões sociais, políticas, culturais e econômicas, de modo a que os estudantes sejam confrontados, em ambas as disciplinas, com os desafios de uma leitura objetiva de sua realidade, com o problema da fundamentação normativa da ação e com a dinâmica das relações entre socialização e subjetivação que são detonadas pelas instituições sociais, recebendo contrapartidas dos indivíduos e grupos sociais que constituem o contexto sociocultural em questão. Ao mesmo tempo, sugerirei exemplos de temas que poderiam ser trabalhados por ambas as disciplinas, de um modo cooperativo e interdisciplinar, temas estes que remetem permanentemente à relação entre normatividade e pesquisa empírica, entre universalidade e particularidade.

Eu penso que todo assunto a ser estudado nas disciplinas de filosofia e de sociologia para a educação

básica deve ser trabalhado tendo como base situações cotidianas, que fazem parte da dinâmica social que os alunos vivenciam. Muito mais do que focar na conceituação de teorias científicas, com suas ortodoxias variadas, e, aqui, nas histórias dos pensamentos filosóficos e sociológicos, os professores devem utilizar-se de temas que fazem parte do dia a dia dos estudantes, buscando problematizar as causas e as consequências de cada situação social estudada e, com isso, perguntando pela fundamentação normativa das mesmas. Notícias de jornais e de revistas sobre cultura, religião, política, ciência, mazelas sociais, cultura de massa, etc., são instrumentos basilares para trabalhar-se o ensino de filosofia e de sociologia, já que partem de problemas *atuais* vivenciados pelos próprios estudantes, nas mais variadas dimensões que podemos conceber em se tratando da vida humana. Ora, conforme penso, diante da importância desses temas, a ênfase preponderante na história da filosofia torna-se praticamente um preciosismo intelectual pouco prazeroso, já que, muito mais do que saber-se a conceituação de cronologias, de autores, de obras e de ideias abstratas, deveria buscar-se entronizar os estudantes nas investigações filosóficas e científicas *sobre o presente* – sobre o presente deles. Note-se bem que não estou defendendo a inutilidade de estudar-se a história da filosofia e os clássicos, muito pelo contrário. Resgatar a história de nossa civilização e sua cultura é algo fundamental. Mas, se eu tiver de escolher ou mesmo sugerir qual tônica os professores deveriam dar ao ensino de filosofia e de sociologia, eu apontaria para o estudo das questões cotidianas como o mote a partir do qual tanto a filosofia quanto a sociologia deveriam ser ministradas (e, caso for possível, a partir do qual a história da filosofia e o

ensino dos clássicos poderiam ser pensados). No que se segue, procurarei defender isso.

Breve definição do campo filosófico de atuação

A filosofia, desde seus primórdios, é entendida, ainda que de uma forma geral, conforme penso, enquanto modo de vida e investigação científica acerca da possibilidade de valores objetivos de moralidade e de verdade, que servissem para ajuizar normativamente as diferentes áreas constituintes da vida humana (ética, política, física, medicina, etc.) e mais além (natureza, divindade, etc.). Assim, com base na reflexão filosófica, acredita-se tanto na viabilidade de instituir-se uma exemplar ação pessoal quanto na possibilidade de construir-se um ideal ético-político de sociabilidade, um fundamento científico para o conhecimento e uma estrutura humana modelar que permitissem o enquadramento normativo de situações práticas, de problemas concretos, surgidos nas comunidades humanas em que a filosofia (mas não somente ela, evidentemente) desenvolveu-se tendo como foco a interpretação e a proposição de ideais emancipatórios. Nesse sentido, na filosofia, a tensão entre normatividade e investigações empíricas, entre universalidade e particularidade, entre objetividade e relativismo, dinamizou o permanente repensar da própria investigação filosófica em sua pretensão de objetividade e em sua relação com os contextos a partir dos quais os filósofos pensaram filosoficamente. Com isso, ao contrário do que muitos podem pensar, a filosofia não reduz-se à pura normatividade, que negaria as contribuições empíricas, uma normatividade que estaria esvaziada de conteúdo

empírico ou desligada dele, e nem pode impunemente estabelecer um contexto empírico específico como modelo normativo a partir do qual outros contextos seriam enquadrados moral e epistemologicamente.

Se tomarmos esta formulação de filosofia, isto é, investigação e mesmo fundamentação científica dos valores de verdade e de moralidade, perceberemos que a pergunta pela universalidade de tais valores levará diretamente à consideração dos desafios colocados pelos contextos empíricos à possibilidade dos mesmos. Com isso, conforme penso, não pode fazer-se boa filosofia caso não se reconheça não apenas esse desafio – no que tange à própria universalidade dos valores – lançado pelos problemas empíricos e pelos contextos histórico-culturais nos quais cada comunidade humana desenvolve-se, mas também caso não leve-se a sério a necessidade de um permanente estudo desses mesmos contextos empíricos, que fornecem o conteúdo para a elaboração da própria reflexão filosófica. A consideração da normatividade desligada dos contextos simbólico-morais específicos conduz ao estranhamento dessa mesma normatividade, porque ela, em estando isolada dos mesmos, não pode ser localizada empiricamente, mas a negação de que nada há para além do contexto simbólico-moral que permita ajuizá-lo moralmente corre o risco de legitimar, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, a validade das próprias regras do contexto, que, nesse caso, remetem sua validade a si mesmas, e não a uma instância superior (supondo que ela exista). Neste último caso, a crítica e a transformação sociocultural ficam emperradas, o que demonstra exatamente a importância das reflexões normativas conduzidas pela filosofia.

Que fique bem claro, primeiramente, que não há um enfraquecimento da filosofia (ou de sua pretensão de cientificidade) se ela nem sempre é bem-sucedida em relação à fundamentação objetiva dos valores de verdade e de moralidade, assim como as sempre permanentes e intermináveis discussões sobre quais seriam os fundamentos desses valores, mesmo que não se chegue a qualquer síntese final, não implicam na afirmação de que a filosofia, por não conseguir dar respostas definitivas aos problemas em questão, caracteriza-se meramente como uma empreitada e uma discussão sem-sentido. Se há algo de importante que as diferentes ciências e a filosofia aprenderam, em seu percurso histórico, este algo consiste em que a construção do conhecimento, nos vários domínios em que as investigações científicas e filosóficas incidem (e, em particular, na esfera das ciências humanas e sociais, já que estamos falando da fundamentação objetiva dos valores de verdade e de moralidade), é influenciada e, por isso, delimitada pelo grau de evolução histórico-cultural e pelos instrumentos científicos disponíveis, o que significa que a formulação científica do conhecimento está sujeita a parcialidades, devendo ser permanentemente repensada – e tal situação, por exemplo, não implica na deslegitimação da ciência enquanto ciência. Isso também é verdade, como já disse acima, no que diz respeito à abordagem filosófica acerca da objetividade dos valores de verdade e de moralidade. O fato de que a pluralidade de universos simbólico-morais e o escancarado multiculturalismo de nossas sociedades põem em xeque – ainda que não eliminem totalmente – a viabilidade de valores universalistas, próprios a todo gênero humano (supondo que exista algum princípio biológico ou, principalmente,

para o presente caso, normativo que permita pensar-se em um gênero humano) não significa que a reflexão filosófica, quando enfrenta-se com tal realidade, torne-se infrutífera. Às vezes, como acontece com toda investigação científica, a própria explicitação do multiculturalismo e a elucidação das raízes histórico-culturais dos pré-conceitos já são suficientes para que formas de integração social mais inclusivas consolidem-se efetivamente em nossas sociedades e nas consciências dos indivíduos e dos grupos, como contraposição à afirmação de pertencças a comunidades de valores fechadas.

A filosofia, com isso e em segundo lugar, procura pensar a partir de padrões objetivos, com caráter normativo, acerca das questões empíricas. A linguagem filosófica é absolutamente carregada de simbolismo moral, o que coloca não poucas exigências e desafios no confronto com os problemas práticos. É que a interpretação e a crítica das situações cotidianas necessitam estar ancoradas não apenas em juízos descritivos das mesmas, mas também e fundamentalmente em juízos morais, prescritivos, normativos. Se nos falta o ponto de vista moral, perdemos o aguilhão crítico com o qual seja as ciências, seja os cidadãos e os grupos sociais, criticam o *status quo* em qualquer nível da sociedade ou do conhecimento. É nessa tensão que a filosofia surgiu e desenvolveu-se ao longo de sua história, em termos de Ocidente, a saber: de um lado, reconhecendo paulatinamente e com cada vez mais intensidade a força do relativismo moral e do pluralismo cultural, que impedem uma generalização apressada de um modelo de estrutura humana exemplar e a universalização injustificada de qualquer código moral enquanto paradigma a partir do qual todos os códigos morais podem ser

avaliados, legitimados ou deslegitimados; de outro lado, apontando exatamente para o ponto de vista moral, de caráter objetivo, imparcial e universalizável, como o critério com base no qual questões ético-políticas e epistemológicas pudessem ser julgadas em sua correção ou em sua incorreção. Neste último caso, não obstante os inúmeros princípios que foram colocados na base da objetividade do ponto de vista moral, para garantir a objetividade dos valores de verdade e de moralidade, a pergunta pela objetividade desse ponto de vista moral e, na grande parte das vezes, o reconhecimento de sua possibilidade, de sua efetividade dinamizaram o desenvolvimento das diferentes filosofias, possibilitando um fio condutor para estudarmos a história da filosofia, bem como, para o que interessa-me aqui, permitindo que, devido à tensão entre universalidade e particularidade, normatividade e empiria, essas mesmas filosofias estivessem em permanente diálogo e interação com as ciências particulares, que progressivamente autonomizaram-se daquele tronco que, ainda em Descartes, era fundado exatamente na filosofia. A filosofia e as ciências particulares, por conseguinte, têm entre si uma ligação verdadeiramente umbilical, por este fator que estou salientando ao longo desta seção, a saber, a intrínseca vinculação entre descrição e normatividade, que devém do fato de que todo estudo normativo traz em seu bojo contextos simbólico-morais empíricos e a explicação descritiva destes contextos, em muitos casos, acaba descambando na conclusão de que os contextos empíricos sustentam-se por causa de seu caráter simbólico-moral – ao qual, então, pergunta-se pela sua validade. Essa característica fundamental de toda abordagem científico-filosófica no que tange às ciências humanas e sociais, ou

seja, a correlação entre normatividade e descrição, sua ligação intrínseca e dependência mútua, faz parte da vida humana de qualquer comunidade cultural, historicamente localizada, organizada e sustentada simbólico-moralmente. Estudar os seres humanos, em suas várias facetas, equivale a percebê-lo basicamente enquanto seres simbólico-morais; da mesma forma, estudar as comunidades humanas, localizem-se elas em qualquer lugar imaginável, leva-nos a estudá-las como comunidades simbólico-morais.

Uma breve descrição do campo sociológico de atuação

Conforme penso, a sociologia, ainda que de maneira bem geral, pode ser definida a partir de três princípios: (a) as instituições, os universos simbólico-morais e os grupo sociais têm uma existência objetiva, do mesmo modo que um indivíduo singular a tem; por isso, (b) há uma correlação intrínseca e uma dependência recíproca entre os processos de socialização e os processos de subjetivação e, inclusive, no caso da análise sociológica, tem-se uma certa centralidade desses processos de socialização para a definição da formação da personalidade e para a instauração de determinado *status quo*; por fim, ao afirmar-se tais princípios, tem-se que, (c) transformando-se as instituições, os universos simbólico-morais e os grupos sociais, conseqüentemente transforma-se os processos de subjetivação e a dinâmica do *status quo*. A sociologia, assim, parte de uma perspectiva eminentemente histórica de sociedade e de evolução humana, apontando para uma ação político-cultural que possa levar a mudanças práticas em termos de organização social e de formação individual.

Toda sociedade é histórica e, se isso significa, de um lado, que nenhuns homem e grupo social podem transcender seu horizonte histórico, de outro lado também salienta-se que eles têm condições de influenciar sua transformação, devido ao fato de que não existe dissociação em termos de existência objetiva da sociedade e de suas instituições e a ação dos indivíduos e dos grupos sobre si mesmos e sobre a sociedade de que fazem parte. Explicarei, abaixo, brevemente, cada um daqueles princípios.

Em primeiro lugar, é mister explicitar-se que a ênfase, no caso da sociologia, em investigações empíricas sobre contextos materiais específicos (a análise sobre qualquer situação cotidiana – religiosa, social, política, cultural, econômica, científica etc.), aponta para a ideia de que a elaboração conceitual, dos diagnósticos e dos prognósticos, somente pode ser feita a partir das – e com base nas – investigações empíricas. O universal, o conceitual, nesse caso, não pode ser formulado sem que se leve em conta os contextos empíricos abordados pela pesquisa. Isso, basicamente, é uma reação contra posturas filosóficas que, por não buscarem essa relação orgânica e dinâmica entre o universal e o particular, entre o normativo e o empírico, enfatizando apenas o universal, o normativo e o moral, bem como correlatamente negando a importância científico-moral desses contextos empíricos e de tudo o que eles contêm, acabaram simplesmente contrapondo-se radicalmente a qualquer possibilidade de contato efetivo com as ciências particulares – solidificando aquela opinião geral de que a filosofia e os filósofos simplesmente constroem discursos e conceitos que não possuem qualquer contato com a prática vital cotidiana, o que não é verdade. A sociologia, nesse caso, é, conforme penso, uma resposta

a filosofias eminentemente normativas ou idealistas (idealismo no sentido de primazia e de superioridade da ideia sobre a matéria, ou da subsunção da matéria no conceito), mas uma resposta que procura elaborar uma síntese entre o normativo e o empírico, entre o universal e o particular. No caso da sociologia clássica, especificamente, para citar dois exemplos, em Auguste Comte e em Karl Marx, a imbricação entre diagnóstico empírico e prognóstico político-normativo é sintomática para explicitar-se meu argumento de que a sociologia, da mesma forma como a filosofia, está *irremediavelmente* voltada à tematização das relações entre o universal e o particular, entre o empírico e o normativo, entre o fato e a moral. Isso, novamente, não é apenas uma característica das ciências que tratam dos inúmeros contextos simbólico-morais humanos, mas também uma característica basilar da própria constituição desses contextos humanos. A moral não é apenas um fato, senão que possui um sentido normativo e vinculante, *em qualquer contexto humano*. Enquanto *fato e normatividade*, ela exige ser tratada em sua completude, sob pena de perder-se de vista a possibilidade de um entendimento correto e, no caso, de uma fundamentada ação transformadora em relação à mesma.

Em segundo lugar, afirmando-se tais pontos, verifica-se que a sociologia parte exatamente da constatação de que *as instituições sociais e políticas, os universos simbólico-morais e os grupo sociais possuem existência objetiva*, empiricamente constatável. Eles são estruturas objetivas porque, enquanto feixes de regras compartilhados coletivamente, estão sobrepostos à existência dos indivíduos singulares e, na verdade, representam o universo axiológico, o paradigma orientador da diferenciação dos papéis sociais e individuais

e a visão de mundo a partir dos quais esses mesmos indivíduos formam-se enquanto indivíduos e estabelecem relações consigo mesmos, com outros indivíduos, com a natureza, com as divindades, bem como com grupos e indivíduos que não fazem parte de seu contexto. Todo indivíduo, desde seu nascimento, encontra-se englobado por tais instituições, pelos símbolos e pela moral do grupo de que faz parte, e é *a partir dali* que seu processo formativo tem lugar. O indivíduo não constrói qualquer conteúdo do zero, por assim dizer, senão que trabalha e retrabalha a partir dos conteúdos afirmados pelo seu grupo coletivamente. Há todo um mundo simbólico-moral e instituições sociais que, ontogeneticamente falando, são prévias aos indivíduos, isto é, eles constroem-se enquanto indivíduos a partir daquele mundo simbólico-moral e daquelas instituições que encontram em seu contexto vital, no grupo em que fazem parte. É nesse sentido, portanto, que enfatizei a *correlação entre processos de socialização e processos de subjetivação*, isto é, a existência objetiva da sociedade, das instituições, de um universo simbólico-moral próprio a cada grupo social implica em que os indivíduos e as relações sociais que desenvolvem-se ao longo do tempo sejam regulados e delimitados por aquela existência objetiva. Ora, tais afirmações conduzem a um terceiro ponto, a saber, de que, se de fato existe tal correlação entre socialização e subjetivação, por causa da objetividade das instituições e do universo simbólico-moral, e se é possível diagnosticá-los em sua objetividade, tem-se condições de corrigir instituições deficitárias e valores considerados equivocados, que, em assim ocorrendo, levam à transformação dos processos formativos tanto em nível coletivo quanto em nível individual. Quer dizer, neste

último caso, a transformação social é possível, porque, por um lado, os indivíduos e os grupos sociais desenvolvem-se a partir de estruturas e de instituições objetivas, de universos simbólico-morais que orientam os processos generativos em nível macroestrutural – isso possibilita uma leitura sociológica objetiva da realidade material estudada, que leva a diagnósticos sobre a dinâmica da mesma; por outro lado, tal constatação da existência objetiva da sociedade e de suas instituições, que leva à afirmação de que os processos de socialização definem os processos de subjetivação, também é permeada pela evidência de que os grupos sociais e os indivíduos, por meio da sua ação ao longo do tempo, não apenas consolidam a existência objetiva da sociedade e das instituições, bem como instituem feixes de códigos simbólico-morais para representar e reger sua vida enquanto grupo e enquanto indivíduos, senão que também podem transformá-los conscientemente, por meio de sua ação prática.

Ora, o interesse emancipatório da sociologia, desde os primórdios dessa disciplina científica, centrou-se na tentativa de orientar a transformação humana por meio da leitura objetiva da sociedade, de suas instituições, de seus grupos sociais e, no fim das contas, do universo simbólico-moral que caracteriza o contexto social em questão. Novamente aqui pode-se perceber a intrínseca vinculação entre descrição e prescrição, entre investigação empírica e reivindicação normativa, na medida em que a análise científica da realidade empírica estudada liga-se de maneira intrínseca à *prática política* e até à *correção moral* das instituições e dos processos formativos por elas detonados. Assim, a sociologia, ao constituir-se enquanto disciplina científica, tem de afirmar dois pontos básicos para a

orientação de suas atividades científico-políticas, a saber: por um lado, os indivíduos são formados pela sociedade onde nascem e se desenvolvem, com base nas condições materiais que encontram; por outro lado, como tal relação é orgânica e dinâmica, eles influenciam paulatinamente a mudança social, a transformação quantitativa e qualitativa das instituições e das relações sociais. Diferentemente dos animais, que aclimatam-se ao ambiente natural em permanente mutação, os grupos humanos, se por um lado não podem transcender seu horizonte histórico, não podem saltar fora de seu tempo, por outro lado mudam esse mesmo horizonte social historicamente dado – daí a importância que, desde o início da sociologia, os sociólogos conferiram à compreensão objetiva da dinâmica social para a transformação da mesma.

Para isso, entretanto, tanto cientistas quanto políticos (no sentido de indivíduos e grupos que engajam-se na ação social cotidiana) devem lançar mão de argumentos normativos, de reivindicações de legitimidade. O discurso público, realizado por qualquer pessoa, líder ou cientista está obrigado a justificar-se, a dar razões de seus diagnósticos, de suas proposições e de suas invectivas. Nas sociedades ocidentais secularizadas, nas quais a sociologia desenvolveu-se e, em princípio, às quais teve como objeto por excelência, a justificação pública de diagnósticos e de prognósticos é de importância basilar para a viabilidade de uma teoria, de uma doutrina ou de uma prática política. Com isso, quero significar apenas que *tanto o diagnóstico quanto a avaliação normativa* das situações fáticas precisa de boas razões, e isso implica na qualidade das avaliações empíricas e na força (universalidade) dos argumentos normativos utilizados para denunciar uma realidade

deformada e propor transformações nas mesmas. Há, por causa disso, uma ligação umbilical entre filosofia e sociologia, que favorece o trabalho cooperativo e, para o nosso caso, a interdisciplinaridade no ensino de filosofia e no ensino de sociologia, bem como no ensino de filosofia a partir de temas e de contribuições da sociologia.

Convergências no ensino de filosofia e no ensino de sociologia

Entre filosofia e sociologia, como venho afirmando, há uma convergência no que tange às estratégias utilizadas para a investigação científica e nos temas tratados: há certa correlação entre pesquisa empírica e fundamentação normativa – por exemplo, no insistente posicionamento de vários filósofos e sociólogos em relação à ligação entre ciência e política. É possível, evidentemente, em muitos casos, fazer-se ciência meramente descritiva, e há uma grande quantidade de cientistas que efetivamente optam por este ponto, mas, seja neste grupo, seja naquele grupo que defende a ligação entre pesquisa empírica e fundamentação normativa, é possível traçar-se tal inter-relação, salientando, no caso do ensino de humanidades, o quanto a prática cotidiana, em seus vários aspectos (social, político, cultural, econômico), está completamente perpassada pela significação moral, quase ritualística, de toda a sua dinâmica, desde o mais simples gesto até a relação mais complexa – as justificações das relações sociais, das instituições e das formas de vida presentes em uma dada sociedade ou mesmo mais além *são sempre normativas, morais*, sendo que elas orientam a vida fática de um grupo e dos indivíduos que o constituem, mesmo nos

confrontos entre grupos socioculturais e políticos antagonísticos entre si. Penso que esta sensibilidade para a prática cotidiana pode, no que tange ao ensino, chamar atenção para o enraizamento do conhecimento no dia a dia das pessoas, conhecimento que é, na verdade, um seu instrumento para a realização de tarefas as mais variadas e de significação de sua existência corriqueira. Inclusive, aqui, a percepção de que a política e a cultura, bem como as lutas em torno a tais campos, são justificadas a partir de argumentos normativos, com pretensões de validade objetiva, de universalização, é sintomática para traçarmos essa ligação umbilical entre filosofia e sociologia. As justificações normativas sobre a dinâmica das práticas políticas e culturais cotidianas, as legitimações que os grupos sociais em disputa utilizam para legitimar suas ações, tudo isso está no fundamento das análises filosófico-sociológicas, é sua pergunta-chave.

Como os grupos sociais significam sua existência enquanto grupo? Como os indivíduos de um determinado grupo percebem-se, no horizonte simbólico-moral aberto pelo referido grupo? Como, além disso, grupos sociais e indivíduos relacionam-se com outros grupos sociais e indivíduos completamente diferentes? Quais as justificações que fundamentam as reivindicações cotidianas pelo poder, pelo *status quo*, pelos recursos e pela liberdade e igualdade? Como as lutas sociais são fundamentadas e justificadas publicamente? Nestas perguntas, e no estudo de exemplos realmente existentes de grupos e de indivíduos, bem como de suas concepções de mundo e de lutas político-culturais, é possível vislumbrar-se um amplo rol de práticas culturais e de argumentos morais que regem tanto as relações desses grupos e indivíduos consigo mesmos quanto suas relações

com os demais grupos e indivíduos e mesmo frente ao mundo de um modo mais amplo; tais argumentos normativos e práticas sociais, além disso, embasam as lutas políticas que os grupos travam entre si pela hegemonia político-cultural, o que significa que, para tal hegemonia tornar-se possível, pretensões fortes de universalidade devem ser lançadas na esfera pública e, com isso, abre-se a possibilidade de dissecá-las filosófico-sociologicamente. Note-se, aqui, o quanto o apelo a práticas de vida, a modelos socioculturais e morais, bem como a concepções de homem e de política, aponta diretamente para a consideração da validade das práticas, dos modelos socioculturais e morais e das concepções de homem e de política utilizados em cada contexto. O que garante a validade de uma prática? Ela pode subsistir em situações diferenciadas, em particular no confronto com outros modelos e práticas? Para além das diferenças entre concepções culturais e morais, é possível formular-se princípios e instituir-se práticas que possam servir como referencial normativo para diferentes concepções de mundo, para diferentes grupos morais em contextos histórico-sociais diferenciados e até totalmente estranhos uns aos outros? E como justificarmos publicamente uma posição política e suas pretensões de hegemonia? Como tal hegemonia pode ser conseguida? Que grupos sociais digladiam-se, em termos de esfera pública, pela conquista de hegemonia política?

Tais perguntas têm o intuito de levar o leitor a perceber que, para uma boa pesquisa científica e, em particular, para uma boa prática de ensino de humanidades, a *consideração correlata* da descrição empírica com a fundamentação normativa adquire papel central no que

tange ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do educando e da classe. Ainda que esta afirmação seja generalista e pretensiosa, eu acredito, pela minha prática como professor de filosofia e de sociologia, que um dos grandes desafios que o ensino de tais disciplinas deve enfrentar, no dia a dia da sala de aula (e até mais além), consiste em que o aluno e a classe pensem a partir de várias perspectivas e saibam analisar questões socioculturais e morais a partir de pontos de vista plurais, exatamente por causa dessa correlação entre universalidade e particularidades. Nossos alunos avaliam estas questões socioculturais e morais de uma perspectiva muito centrada na moralidade de determinado grupo (e, no caso do Brasil, país de esmagadora maioria religiosa, com ênfase na moralidade de grupos religiosos específicos, calcada na Bíblia), desconsiderando que, filosófica e sociologicamente falando, é exatamente tal avaliação baseada na moralidade de um grupo específico que deveria ser confrontada (mas não necessariamente superada) com outras formas de moralidade, com vistas à avaliação tanto das próprias crenças quanto das concepções dos outros grupos. Então, nesse caso, o estudo de diferentes – e, às vezes, divergentes – universos simbólicos e mesmo sua comparação (a partir de questões pontuais, como o casamento homossexual, o aborto, a eutanásia, o individualismo, o comunitarismo, etc.) poderiam fornecer subsídios filosófico-sociológicos muito importantes para que os estudantes possam desconstruir e construir as posições morais que, em um solo democrático, fazem parte de sua vida cotidiana e com as quais eles estão permanentemente confrontados.

Outro ponto que considero importante diz respeito à importância de leituras politizadas da realidade, questão

diretamente ligada ao ensino de filosofia e de sociologia. Os estudantes devem tornar-se interlocutores de seu cotidiano, devem aprender a utilizar sua capacidade crítico-reflexiva *como posicionamento cidadão*, até porque não faltam problemas práticos, próprios às nossas sociedades, que necessitam de atenção. Esses estudantes devem, a partir do confronto das opiniões correntes e das notícias veiculadas nas mídias acessíveis, dissecar a veracidade ou não das informações: em uma esfera pública completamente bombardeada por notícias plurais e muitas vezes em contradição, o conhecimento do que está acontecendo e a análise criteriosa das informações recebidas é um instrumento fundamental de consciência política, de comprometimento social e de autonomia individual. Geralmente, a atenção para os problemas políticos cotidianos é enfraquecida, em termos de mídia de massas, pela cultura consumista ou mesmo por programas grandemente despolitizadores. Nesses casos, é importante que o ensino de filosofia e de sociologia consigam trazer para a vida cotidiana dos estudantes (não apenas em sala de aula, portanto) o gosto pelo acompanhamento e pela discussão de questões políticas e culturais, para além do consumo passivo de cultura que a mídia impõe como tendência geral. Nossa época, em que a democracia tende a consolidar-se cada vez mais, precisa de mais ação cidadã (que é o que fará a democracia efetivar-se cada vez mais), que pode ser dinamizada em termos de filosofia e de sociologia.

Note-se, retomo novamente, a convergência entre filosofia e sociologia: a filosofia pesquisa sobre a possibilidade de valores morais e epistemológicos objetivos, o que significa que a pergunta pela justificação normativa e a necessidade de uma aproximação com a prática de vida

cotidiana dão a tônica das investigações filosóficas; a sociologia parte exatamente dos estudos especializados e até individualizados dessa prática cotidiana, em seus múltiplos vieses (social, político, econômico, cultural, religioso, etc.), o que conduz à pergunta pela justificação normativa (inclusive pelo fato de a sociologia também buscar uma visão sistemática, estrutural, holística da sociedade, de suas instituições e de seus atores políticos). Filosofia e sociologia, com seu esforço científico por esclarecer as sociedades humanas e a ação social, encontram-se, por conseguinte, *na* íntima imbricação entre normatividade e prática de vida cotidiana. De mais a mais, filosofia e sociologia mesclam-se enquanto campos científicos no momento mesmo em que as questões morais, políticas e culturais, apenas para citar alguns exemplos, tornam-se assunto de consideração científica e educativa. Quando estas questões são conceituadas, tanto no âmbito científico quanto na esfera da vida cotidiana, é possível perceber que a definição dos múltiplos sentidos do humano advém exatamente dos modos como as sociedades organizam-se materialmente e representam-se culturalmente: neste quesito, a filosofia foi definida por Hegel como possibilitando a conceituação do tempo presente e a sociologia foi definida por Marx como levando à transformação desse mesmo tempo presente. Ou seja, não há como dissociar o estudo científico da prática de vida cotidiana, das sociedades realmente existentes, em relação à própria vivência cotidiana e ao pertencimento às sociedades realmente existentes – em particular, no caso do ensino de filosofia e de sociologia, os estudantes devem ver-se como sujeitos da vida de sua sociedade, de modo que eles não apenas a analisem como *voyeurs*, mas também como pessoas

que viverão a dinâmica social em questão e como atores políticos que tomarão posições práticas ao longo de toda a sua vida. Essas compreensões da filosofia e da sociologia permitem, então, que temas correlatos e um trabalho interdisciplinar possam ser traçados com vistas a uma prática educativa profícua, garantidora de autonomia intelectual, da cooperação como base do aprendizado e da consolidação de uma postura caracterizada pelas preocupações políticas e culturais.

Uma interdisciplinaridade desejável, possível e saudável: sugestões metodológicas

Alguns grandes temas poderiam servir como instrumentos orientadores para o ensino de filosofia em cooperação com a sociologia, já que, conforme penso, eles são marcados pela *dupla dimensão da normatividade e da facticidade*: cultura, moral, religião, ciência e política. Cada um deles desenrola-se nessa tensão (entre normatividade e facticidade), denotando a própria dinâmica vital dos indivíduos e dos grupos sociais, que, em suas ações cotidianas, lançam mão de códigos e de valores (confrontando-os com outros códigos e valores) com suas respectivas e específicas fundamentações, para guiar sua prática de vida corriqueira, estabilizando-se enquanto indivíduos e grupos.

As definições de gênero e a afirmação de diferentes universos simbólicos, culturais e morais poderiam ser o mote, de um lado, para a comparação entre diferentes concepções axiológicas e o modo como elas tratam tais questões; de outro lado, elas, a partir dessa comparação, ofereceriam elementos filosóficos para pensar-se em

formas de mediação no que tange à multiplicidade (e mesmo à ferocidade) de compreensões morais específicas destas mesmas definições de gênero. Seria interessante, nesse aspecto, observar-se as tensões sobre questões de gênero (liberação feminina e homossexualismo etc.), por meio de notícias cotidianas e sua relação com os códigos utilizados para a justificação das referidas questões. O professor de filosofia pode, com o auxílio nas notícias jornalísticas cotidianas, construir um fecundo ambiente de discussão acerca das questões de gênero, discussão essa que seria levada a efeito em dois momentos: primeiramente, sendo orientada para a desconstrução das posições em disputa, mormente as concepções religiosas, que partem da afirmação de uma determinação divina e de uma estrutura humana biológica (homem-mulher) imutável, também definida por alguma divindade específica ou pela biologia; em segundo lugar, a busca pelo consenso no que tange a possíveis modos de tratar-se filosófica ou sociologicamente as questões de gênero, explicitando o quanto elas não podem ser enquadradas apenas a partir de uma posição moral específica, ou melhor, de que nenhuma posição moral-religiosa específica pode responder de modo absoluto a tais questões, exatamente porque essa posição religioso-moral é localizada histórico-culturalmente e, portanto, limitada para responder a outros contextos. Nesse quesito, entra em cena o universalismo moral, que torna-se possível exatamente no momento em que não há nenhuma posição moral-religiosa específica capaz de oferecer fundamentação universalista a esta e outras questões. O universalismo, no meu entender pelo menos, emerge como solução para os impasses do multiculturalismo e frente à queda das fundamentações

metafísico-teológicas de mundo, e isso a partir da seguinte premissa: por causa da falência das concepções religioso-morais de mundo e de homem (em termos da afirmação de uma posição absolutizante de vida humana, que serviria como modelo normativo para todos os contextos), somente critérios mínimos, no estilo de um consenso sobreposto rawlsiano, permitiriam relações sociais equitativas entre os diferentes grupos de crença, especialmente quando se trata da organização jurídico-constitucional e política das sociedades democráticas.

O estudo e a comparação de diferentes posições culturais e religiosas é instrutivo para a educação humanística, base do ensino de filosofia e sociologia, correlatamente à formação política que tais disciplinas devem enfatizar. Este estudo e esta comparação são importantes porque permitem que os estudantes sejam confrontados com diferentes e mesmo divergentes universos simbólico-morais no que diz respeito à compreensão de uma estrutura humana exemplar, de uma ação efetivamente moral e, então, de tudo aquilo que desvia do padrão de normalidade e de moralidade aceitos por cada concepção cultural e religiosa. Este último ponto – os desvios na normalidade de cada concepção cultural ou código religioso – certamente é um dos focos que devem guiar a reflexão filosófico-sociológica, em sua problematização dos problemas vividos e das concepções morais e culturais em disputa. Porque os focos de tensão sociocultural hoje vigentes, em termos de Brasil, surgem exatamente naquelas áreas de *anormalidade* que certas concepções religioso-culturais enfatizam como condenáveis – pense-se, novamente, na questão homossexual. Uma compreensão religiosa, baseada na Bíblia, enquadra grande

parte das tensões que levam ao combate aberto (e, muitas vezes, abraçado por autoridades legislativas) contra os homossexuais, que são vistos como *escolbendo* uma postura de vida antinatural ou diabólica, bem como realizando uma ação moralmente condenável e mesmo doentia. O professor de filosofia, que sabe confrontar seus estudantes com diferentes concepções de cultura, de religião, de moral e de gênero etc., tem condições de desconstruir uma visão moral tão conservadora (e insustentável) como esta de matiz cristão ou evangélico, já que consegue trazer aos estudantes a limitação e a encarnação histórico-contextual de tais posições, que, antes de remeterem-se a deus, dizem respeito a diferentes contextos histórico-culturais específicos; inclusive, o professor de filosofia e de sociologia também tem condições, como estou enfatizando, de confrontar tal posição com outras posições religioso-morais e filosóficas (por exemplo, a posição greco-latina acerca de gênero), expondo novamente os limites e o círculo restrito de abrangência de cada concepção moral. Há uma grande quantidade de notícias jornalísticas, de documentos e de vídeos de diferentes autoridades religiosas (começando com textos do ex-Papa Bento XVI, passando pelo Papa Francisco e chegando-se a pastores evangélicos como Silas Malafaia e Marco Feliciano, etc.) que serviriam como mote para uma reflexão filosófica sobre cultural, religião e moral, textos esses que, ao fazerem menção à Bíblia ou à palavra de algum deus, poderiam ser confrontados e desconstruídos a partir de outras concepções. Certamente esse tipo de abordagem poderia causar alguns sobressaltos nos estudantes e até em seus pais, momento no qual a organização escolar deveria fazer

prevaler o laicismo e o secularismo próprios de uma educação pública.

Outro tema extremamente atual e de importantes consequências práticas para os estudantes é a ciência com seus impactos e com suas contradições. Por exemplo, há dias, pesquisadores franceses constataram graves impactos à saúde de ratos ocasionados pela ingestão de milho transgênico e do herbicida Roundap, ambos da Monsanto. Essa notícia abriria espaço para a discussão acerca das relações entre ciência e economia, no sentido de explicitarem o quanto a ciência, dominada por interesses econômicos, pode descambar para malefícios e mesmo assim continuar produzindo tais manufaturas com respaldo jurídico-político. A ênfase em uma crescente vinculação de variados cientistas na produção de armas cada vez mais destrutivas e carregadas de tecnologia, por sua vez, poderia servir como mote para refletir-se sobre o papel da ciência na indústria bélica – há vários textos de Albert Einstein, entre outros, que criticam duramente este direcionamento da ciência, que acaba servindo como instrumento para países e grupos políticos imporem, abstraindo de qualquer justificativa verossímil e utilizando-se pura e simplesmente do argumento da força bélica, seus interesses a outros países e grupos políticos. As posições biológicas e antropológicas sobre a autoconstituição da espécie humana (seleção natural, evolucionismo, etnologia etc.) – afirmando, por exemplo, que a monogamia é antinatural, que a evolução humana foi determinada preponderantemente por fatores biológicos, ou mesmo que isso que entendemos por humanidade é uma ficção que não se sustenta quando percebemos a constituição de inúmeros grupos culturais específicos e *irredutíveis*, em suas práticas e

valores, aos outros grupos culturais – são importantes para confrontar-se as concepções religioso-morais que enfatizam a naturalidade (levando à moralização) de certos modelos humanos, de práticas sociais e individuais e de formas de pensamento, contra outros modelos. A crescente intervenção tecnológica na vida humana, possibilitada pela ciência (aborto, métodos contraceptivos, hormônios, robótica, engenharia genética etc.), leva a questionar-se sobre o futuro do humano e mesmo sobre a moralidade de tal intervenção. Seremos, em um futuro próximo, produzidos ou aperfeiçoados cientificamente? Nossa evolução, que antes acontecia pelo contato com a natureza e com os costumes vigentes, demorando longos anos, passará a ser determinada pela ciência e a partir de intervenções genéticas? Além disso, questões sobre aborto e eutanásia, possibilitadas pela ciência, podem ser utilizadas para discutir-se questões morais sobre a vida humana, tratadas pelas culturas e pelas religiões as mais diversas. Aqui, a tensão entre biologia e moral pode ser utilizada de maneira profícua para fomentar a reflexividade no que tange ao próprio sentido das definições sobre o humano e sobre a moral que geram tensões em nossas sociedades (o homem foi criado por deus ou evoluiu biologicamente apenas? É a biologia ou a religião que define o sentido do homem? A estrutura humana e a moralidade advêm da evolução biológica ou da religião? Há tensão entre religião e ciência? Em um confronto entre ciência e religião, quem leva mais vantagem ou dá a última palavra? Etc.).

Por fim, a política, enquanto parte fundamental da sociedade democrática, é uma questão que, conforme penso, não pode ser excluída da pauta de assuntos para a discussão em sala de aula. A política democrática apresenta

quatro características que apontam para a necessidade sempre premente de que o amplo público de cidadãos informe-se, discuta e participe da prática política, fiscalizando e, sempre que possível, substituindo legislativo e executivo: (a) é uma política eminentemente partidária, que centraliza a tomada de decisões nos partidos políticos profissionais e nos políticos profissionais, tornando-se, em grande medida, burocrática e manipuladora das massas de eleitores; (b) é realizada tendo como base uma esfera pública grandemente centralizada em torno à mídia corporativa, consumista e calcada na cultura de massas, o que significa, em muitas situações, a exclusão de esferas públicas marginais e de grupos sociais alternativos aos – e críticos dos – partidos políticos e mesmo a tentativa de despolitização dos cidadãos, devido tanto à cultura de massas quanto à imposição vertical, de cima para baixo, dos conteúdos midiáticos, que torna passivos os consumidores daquela cultura midiática; (c) é muito contaminada pelo dinheiro de investidores privados, mormente pelo fato de o financiamento das campanhas não ser público, mas sim depender daqueles investidores privados que, ao patrocinarem candidatos e partidos, atrelam a programática destes a seus interesses – a corrupção surge, em grande medida, daqui; (d) mas, por fim, depende de processos de justificação pública e do apoio majoritário dos eleitores, que, devido a isso, podem transformar essa mesma política partidária. Além disso, a formação de movimentos sociais e a realização de iniciativas cidadãs poderiam ser elementos políticos fundamentais para o controle do legislativo e do executivo, bem como para seu direcionamento com base em argumentos normativos e interesses generalizáveis. Sem movimentos sociais e iniciativas cidadãs consistentes, a

evolução democrática de nossas sociedades fica totalmente nas mãos dos partidos políticos profissionais, burocratizados e voltados à conquista, como dizia Habermas, da lealdade das massas pura e simplesmente.

Esses argumentos, entre outros, justificam a preocupação, em termos de ensino de filosofia e sociologia, com as questões políticas. A análise filosófico-sociológica e histórica de grandes teorias científicas e movimentos sociopolíticos modernos e contemporâneos explicita claramente o quanto a transformação política, motivada filosoficamente, em sua luta contra o *status quo*, contra as hierarquias e as desigualdades sociais injustificadas, contra as tiranias as mais variadas, e a favor do reconhecimento da liberdade e da igualdade entre todos, foi o cerne da própria evolução sociocultural de nossas sociedades. A política, como já enfatizavam os antigos gregos, é sempre fundamental para nossa autoconstituição como sociedade e indivíduos, devendo ser levada a sério nesse seu papel, devendo ser assumida nessa sua importância. Evidentemente, pode-se optar por uma vida de privatismo civil, mas também é óbvio que um mínimo de formação política torna-se fundamental para podermos tomar posições que, enquanto cidadãos, influirão em nossas vidas e nos rumos de nossa sociedade. Ora, tendo-se isso em mente, o professor de filosofia também deve lançar mão de confrontações entre diferentes teóricos do pensamento político ocidental e problemas cotidianos veiculados pelas mídias as mais diversas, bem como problemas sociopolíticos e culturais apresentados por nossas sociedades. A intenção, neste caso como nos pontos acima, é construir um ambiente de crítica e de discussão sobre a

organização da sociedade em que se vive e mais além, que tem na política, como venho dizendo, sua dinâmica básica.

Enfim, esta seção procurou apresentar exemplos de temas interdisciplinares aos campos da filosofia e da sociologia, bem como sugestões metodológicas para o trabalho destes temas com os estudantes. Enfatizei muito a necessidade de trazer-se notícias de situações cotidianas como forma de se dinamizar o ensino de filosofia e de se discutir possíveis teorias ou concepções culturais e religiosas que abordam tais situações. Passando das questões morais para as questões de gênero e chegando-se ao tema da política, o estudo de posições teóricas e cultural-religiosas torna-se mais saboroso e *reflexivo* no momento em que os estudantes percebem tanto a atualidade dos problemas tratados quanto a possibilidade de contextualizar-se as teorias e concepções utilizadas, inclusive no que diz respeito à possibilidade de justificá-las ou não. Esse exercício filosófico-sociológico de desconstrução e de construção de posições científicas e de concepções religiosas, morais e filosóficas é absolutamente fundamental para uma formação educacional apurada dos estudantes, que os capacitará para o próprio exercício efetivo seja da cidadania política, seja da autonomia individual. Desconstrução e construção de argumentos, teorias e concepções de mundo, de todo modo, explicitam o quanto a filosofia, ao não estar mais de posse de verdades últimas e nem comprometida com um universo moral específico, pode tornar-se crítica radical da cultura, viabilizando mais do que nunca seu compromisso com o universalismo moral.

Considerações finais

À filosofia, após a crise da metafísica, resta a alternativa de desconstruir e reconstruir permanentemente seus conteúdos, a partir de uma inter-relação corriqueira entre normatividade e pesquisa empírica, entre universalidade e particularidades. Ela não está mais de posse de uma verdade última (e nem a ciência), bem como já não consegue impunemente elevar ao universal qualquer padrão moral ou religioso específico, que servisse como parâmetro normativo para a avaliação de padrões morais ou religiosos diferentes. Doravante, a desconstrução e a reconstrução dos conteúdos normativos, com base na incessante relação entre universalidade e particularidades, representam, conforme penso, o único caminho que restou às abordagens filosóficas sobre a possibilidade de valores objetivos de verdade e de moralidade. Isso é muito importante para pensar-se o ensino de filosofia: é que a ênfase na desconstrução e da reconstrução permanentes dos conteúdos epistemológicos e morais, nessa inter-relação entre universalidade e particularidades, necessita do diálogo e da cooperação entre os estudantes da classe e mesmo a relativização de algumas crenças próprias em vista da possibilidade de um universalismo minimamente integrador (ou apaziguador) das diferenças. Esse espírito de diálogo e de cooperação, com esses princípios da desconstrução e da reconstrução das concepções epistemológicas e morais, não apenas relativiza as próprias crenças (mas não as elimina, evidentemente), senão que gera solidariedade e reconhecimento para com indivíduos e grupos detentores de outras crenças, e vice-versa. Isso reafirma e reproduz ao longo do tempo um genuíno

espírito democrático, marcado pelo diálogo, pela cooperação e pelo reconhecimento da liberdade, da igualdade e da solidariedade como valores que possibilitam a justiça e a paz sociais, próprios de uma evolução efetivamente democrática da sociedade.

Uma educação democrática precisa contribuir no desenvolvimento desses valores e, claro, da própria reflexividade dos estudantes. A escola de educação básica, e preferencialmente pública, consolidou-se paulatinamente desde o século XIX, no Ocidente (com variações e diferentes intensidades em cada país), como um dos eixos basilares para a evolução democrática, exatamente no momento em que, por causa da afirmação do *ethos* democrático, substituiu-se a organização comunitária baseada na religião, na raça ou em algum conceito cultural específico pelo cidadania e pelo multiculturalismo, calcados nos princípios da liberdade e da igualdade de todos os que nascem humanos, independentemente de seus credos ou origem pessoais, bem como na solidariedade entre os cidadãos. Por isso, conforme penso, a educação democrática é um lugar de transformação social e de formação individual – e, na verdade, é o lugar por excelência para isso. E a escola, que tem por missão essa formação educacional democrática e universal, deve levar tal papel a sério. Neste século XXI, em que nossa democracia tem ainda um longo caminho para consolidar-se consistentemente e em que ainda florescem chauvinismos e sectarismos, a escola de educação básica precisa ser reafirmada em toda a sua importância e nesse seu inultrapassável papel formativo e socializador, que pode ser fomentado pelo ensino de filosofia e de sociologia.

Por fim, uma consideração acerca do trabalho interdisciplinar e cooperativo entre filosofia e sociologia. A interdisciplinaridade e a cooperação entre filosofia e sociologia permitem o reforço mútuo do ensino das referidas disciplinas. No caso da filosofia, a pergunta pela objetividade dos valores de verdade e de moralidade, ou o estudo da normatividade, é reforçado pela apreciação e pela comparação de estudos de caso sobre contextos simbólico-morais particulares, sobre investigações científicas diferenciadas e sobre práticas político-culturais que são seguidas em cada contexto e que são diferentes de contexto para contexto. Isso dificulta a possibilidade de valores epistemológicos e morais objetivos, mas aumenta o grau de reflexividade tanto das investigações filosóficas quanto de seu ensino e do pensar por parte dos estudantes. No caso da sociologia, a redução do referido saber a mero estudo empírico de casos particulares, desligado de considerações normativas ou de análises macroestruturais e holísticas, pode empobrecer a compreensão dos estudantes acerca de sua contextualização em um *universo* simbólico-moral amplo ou em uma sociedade interligada em suas partes, dinamizada exatamente por causa dessa ligação abrangente, inclusive emperrando a pergunta pelas justificações que legitimam tais dinâmicas. Nesse caso, a pergunta pela justificação, pela objetividade dos valores de verdade e de moralidade, pela normatividade, própria da filosofia, permite que o estudo das particularidades esteja perpassado pela questão da universalidade e, aqui, pela crítica e pela transformação das mesmas, que são desconstruídas e reconstruídas em suas fundações e em sua validade. A interação entre filosofia e sociologia, por fim, pode dirimir pré-conceitos, na medida em que a comparação entre

culturas, religiões e morais diferentes, correlatamente à busca do universalismo, leva os estudantes a perceberem a contextualização prático-material de suas posições, na verdade de todas as posições, relativizando-as em vista da validade de outras posições e percebendo que cada uma pode ser vivida legitimamente sem destruir as demais (e desde que não destrua as demais).

Uma filosofia útil: ética prática e bioética no ensino de filosofia

Lincoln Frias¹¹⁴

É comum ouvir que os alunos acham as aulas de filosofia inúteis e muito chatas. Normalmente os professores respondem a isso colocando a culpa nos alunos, dizendo que eles são desatentos e mal preparados. Mas talvez os alunos estejam certos e os professores estejam culpando as vítimas. Talvez nossas aulas sejam realmente muito chatas. Por isso, o objetivo deste capítulo é sugerir como elas podem ser mais interessantes. E ele tenta fazer isso focando em ética, aquela área que costuma ser vista como um palavrório antiquado e vazio.

Caso seja entendida como análise e elaboração de argumentos, a ética é não apenas útil, como também essencial para muitos debates públicos. O problema é que certos livros de ética dão a impressão de que é impossível construir prédios sem resolver todos os problemas da física, de que se não for possível descobrir qual a menor partícula de matéria e o que aconteceu antes do Big Bang é melhor não construir viadutos porque isso seria arriscado demais. Bom, se é isso que eles estão dizendo, eles estão

¹¹⁴ Pós-doutorando UFMG/CAPES lincolnfrias@gmail.com

errados. Nossos viadutos e prédios funcionam muito bem. Por isso, as aulas de ética devem se concentrar na engenharia, não nas fronteiras da física.

E é isso que muitos pesquisadores estão fazendo desde a década de sessenta no campo que ficou conhecido como “ética prática” ou “ética aplicada”. Esse campo de estudos apareceu porque, contrariando o que seus antecessores diziam, alguns filósofos nos EUA perceberam que sua capacidade de argumentação era útil para discussões sobre o direito de se recusar a lutar na Guerra do Vietnã e sobre como decidir quem usaria os poucos aparelhos de hemodiálise então disponíveis. Desde então, artigos e livros de filósofos têm contribuído para diversos debates legais e para o desenvolvimento de muitas políticas públicas. O melhor exemplo talvez seja o papel que o livro *Libertação Animal* de Peter Singer (1975/2010) teve na criação dos movimentos de defesa dos direitos animais, conseguindo mudar a legislação de diversos países sobre o uso de animais em experimentos científicos e as condições de vida dos animais que são comidos. Um exemplo brasileiro é o fato de que um artigo meu, em co-autoria com Telma Birchal, serviu de fundamentação para o voto do ministro-relator durante o julgamento do STF que reconheceu o direito das mulheres a abortar fetos anencéfalos (sem cérebro) (BIRCHAL; FRIAS, 2009).

A ética prática é interdisciplinar por definição, já que seu objetivo é justamente utilizar as ferramentas argumentativas e conceituais para esclarecer questões morais que surgem em outras áreas, o que demanda que os filósofos incorporem os detalhes técnicos das áreas que estão discutindo (medicina, agronomia, zootecnia, neurociências, robótica etc.).

O objetivo deste capítulo é sugerir como as aulas de filosofia podem se tornar mais interessantes ao incorporar discussões em ética prática. As ideias principais são: (1) as discussões em sala de aula devem se concentrar em temas específicos ao invés de teorias morais tradicionais; e 2) a aula deve consistir em incentivar os alunos a argumentar e criticar argumentos ao invés de repetir teorias tradicionais. A primeira seção contém alguns comentários gerais sobre o que são a ética e a moralidade. A seção seguinte oferece um panorama da ética prática, incluindo a bioética, baseando-se em alguns eixos de questões. A terceira seção apresenta algumas ideias principais sobre como funciona a argumentação moral, sugerindo algumas atividades em sala de aula.

As propostas apresentadas aqui são um resumo do livro didático *Certo ou Errado – uma introdução prática à ética* (FRIAS, manuscrito), que inclui diversos exercícios, casos e textos que podem ser utilizados em sala de aula. Ele está disponível gratuitamente no site www.eticapratice.com, onde também há um blog com pequenos textos de diversos pesquisadores sobre temas em ética prática.

Ética e moralidade

Em 03 de dezembro de 2012, o fotógrafo R. Abbasi estava esperando o trem em uma estação de metrô de Nova York quando viu que, no meio de uma discussão, um homem havia sido derrubado nos trilhos por um mendigo. Enquanto o homem tentava sair dos trilhos, Abbasi começou a tirar a fotos. O homem (Ki-Suck Han de 58 anos) não conseguiu se salvar e morreu atropelado. A foto de Abbasi foi publicada na capa do *New York Post* no dia

seguinte, com a manchete: “este homem está prestes a morrer” (SINGER, 2012) – é fácil encontrar a foto no *Google*.

Compare esse acontecimento com o que aconteceu em 26 de março de 2012. O tibetano Jampa Yeshi, de 27 anos, colocou fogo no próprio corpo como uma forma de protesto contra o domínio do governo chinês sobre o Tibet (DAIGLE, 2012) – também é fácil encontrar fotos dele com o corpo em chamas. Ao contrário dos homens-bomba muçulmanos, ele não fez isso para matar ninguém, apenas para chamar a atenção para uma injustiça contra seu povo. Também ao contrário dos homens-bomba, ele não acreditava que receberia 40 virgens no paraíso. Na verdade, como provavelmente era budista, ele nem mesmo acreditava em vida após a morte. O resultado foi que Jampa Yeshi morreu naquele mesmo dia e a China continua dominando o Tibet.

“Ética” é uma palavra que costuma ser usada por senhores bem barbeados, que vestem a camisa por dentro da calça e vão à missa todo domingo. Costuma aparecer no meio de conselhos sobre não usar roupas curtas, não transar antes do casamento e não mentir para os pais. Aparece durante monólogos sobre como a juventude está perdida, como a violência tem crescido e como os políticos de hoje são desonestos. Enfim, há bons motivos para pensar que ética é uma coisa bastante inútil e chata.

Um dos objetivos deste capítulo – e de uma aula de filosofia – é mostrar que essa conclusão está errada. Na verdade, temos muita disposição – e até mesmo prazer – em discutir questões morais, inclusive na mesa do bar e na hora da novela. Levantamos a voz furiosamente para defender o direito que a fulana de tal tinha de trair o fulano

depois do que ele fez com ela. Apontamos o dedo na cara de quem quer que seja que não ache um absurdo a mãe largar o filho na lata do lixo. Temos taquicardia, ficamos com a mão suando se alguém diz que fomos covardes por não ter dado um murro em quem disse isso ou aquilo. Falamos palavrões, criamos mal-estar, estragamos amizades para defender nossa opinião sobre o que é certo e o que é errado.

Somos animais morais. Durante grande parte de nosso tempo nos dedicamos a avaliar as ações de outras pessoas. Temos a expectativa de que elas digam a verdade, criticamos comportamentos com os quais não concordamos, distinguimos entre ações melhores e piores, nos sentimos ofendidos, temos opiniões sobre assuntos controversos, temos orgulho de nossos méritos, condenamos injustiças, evitamos quem consideramos mau-caráter e incentivamos outras pessoas a evita-los também etc. O fotógrafo deveria ter salvado o homem caído nos trilhos, foi um absurdo ele ter sido tão egoísta, você deve ter pensado. Por outro lado, o gesto do tibetano parece incompreensível, estamos tão acostumados a colocar nosso interesse em primeiro lugar que é difícil acreditar que alguém tenha se sacrificado sem esperar nada em troca (por isso você deve ter pensado que ele, no fundo, acreditava na vida após a morte ou que pelo menos estava interessado em entrar para a história como um herói).

E porque somos animais morais, temos tanto ódio dos criminosos. Mais do que isso, odiamos (e temos medo) principalmente dos psicopatas. Imagine alguém que não se importe com o sofrimento de nenhuma outra pessoa, que não cumpra promessas, que nunca diga a verdade e que não respeite a propriedade de ninguém. É assustador que possa

existir alguém assim, mas eles existem. E o que assusta neles é a falta de qualquer moralidade. Imagine que você esqueceu seu celular na mesa do bar. Quando percebe que está sem ele, você liga para ele para ver se quem encontrou pode te devolver. Do outro lado da linha alguém atende. Alegria. Mas logo te responde “peguei mesmo seu celular, mas na verdade ele não me interessa, é um modelo fuleiro, só que mesmo assim não vou te devolver, só de sacanagem”. Se você acha que ética é uma bobagem, você está defendendo um mundo habitado apenas por psicopatas, por pessoas incapazes de se colocar no lugar do outro, de se preocupar com a dor do outro.

Mas se você aceita que há ações em relação a outras pessoas que são inaceitáveis, você não é um psicopata e você tem uma moralidade. Pode ser, porém, que suas opiniões sobre questões morais não sejam muito bem fundamentadas, não sejam coerentes entre si e talvez você nem mesmo concorde com algumas delas depois que analisá-las com calma. Diversas pesquisas científicas mostram que todos estamos nessa situação durante boa parte do tempo, obedecendo regras que não sabemos defender ou que nem mesmo aceitamos quando paramos para pensar (HAIDT, 2001; 2008; 2012; HAIDT; KESEBIR, 2010). Por isso, o objetivo principal de uma aula sobre ética é observar melhor como tomamos decisões morais e aprender a justificá-las de maneira mais consistente. Em resumo, o objetivo é descobrir como decidir se uma ação é certa ou errada.

A moralidade muda não apenas entre pessoas e culturas, mas também com o tempo. Algo que era aceitável pode se tornar inaceitável. Há algumas décadas, jogar lixo na rua não era visto como um problema moral. Há alguns

anos, fumar perto de um não-fumante em um lugar fechado também não era visto como uma questão moral. O mesmo aconteceu com o *bullying* (humilhar e intimidar colegas), o assédio sexual (usar uma posição de poder para conseguir favores sexuais, p. ex., o chefe dar em cima da secretária ou o professor paquerar a aluna) e o assédio moral (humilhar e intimidar subordinados). A palmada educativa é uma ação que está quase se tornando algo considerado imoral no Brasil – nos EUA, p. ex., ela já é vista como imoral.

As questões se tornam morais principalmente quando percebemos que nossa ação *interfere na vida de outras pessoas de uma maneira que deveria levar em conta a opinião delas*. E essa percepção leva a uma série de sentimentos, conhecidos como sentimentos morais, tais como culpa, vergonha, desprezo, indignação, empatia etc. Antes, não se considerava que o não-fumante tinha direito de reclamar do fumante, agora isso mudou. E isso mudou principalmente porque se descobriu que o fumo passivo realmente é prejudicial à saúde. Agora, muitos fumantes sentem vergonha de fumar perto de não-fumantes e sentiriam culpa se um filho começar a fumar por sua culpa, enquanto que os não-fumantes sentem indignação quando veem alguém fumando perto de não-fumantes (mesmo que não sejam eles) e desprezo ao saber que um pai incentivou o filho a fumar.

A moralização consiste nesse processo de começar a ter sentimentos morais em relação a certa ação e, para alguns autores, também inclui um segundo processo que consiste em defender uma regra sobre essa ação que deveria ser seguida por todos. Quer dizer, para alguns autores (HUME, 1739/2009; PRINZ, 2008), basta haver

sentimentos morais em relação a uma ação para que ela seja moral, enquanto que para outros é preciso que elas sejam também sejam universalizadas (KANT, 1785/1986; RAWLS, 1971/2008; SCANLON, 1998; TOMASELLO; VAISH, 2013; BAUMARD; ANDRÉ; SPERBER, 2013). Portanto, nessa segunda perspectiva, a moralização é composta por (1) sentimentos morais e (2) universalização.

Compare o caso do tabagismo com o do escapamento das motos no Brasil. Nos últimos anos, se tornou um símbolo de status para os jovens brasileiros ter motos com escapamentos que fazem muito barulho. Ao invés de modificar suas motos para que façam menos barulho, eles pagam centenas de reais para que suas motos façam mais barulho, porque isso é considerado másculo, bonito e arrojado. Eles desconsideram completamente o fato de que o barulho vai incomodar outras pessoas. O quadro ainda piora se levarmos em conta que o barulho é realmente muito alto, que os motoqueiros aceleram a moto para fazer ainda mais barulho e, pior, que eles costumam usar as motos de madrugada. Em um passeio pelo centro de madrugada, imagine quantos recém-nascidos, quantos idosos com problemas de insônia e quantas pessoas que precisam trabalhar logo de madrugada são acordados por causa de uma preferência completamente arbitrária como a desses motoqueiros. Mas eles simplesmente não se sentem interferindo na vida de outras pessoas de uma maneira que deveria levar em consideração a opinião delas. Eles não se sentem culpados, não se colocam no lugar das vítimas e não se incomodam quando ouvem o barulho de outras motos. Enfim, o escapamento de motos não foi moralizado.

Há quatro tipos de processos de moralização/desmoralização. Além dos casos em que algo que era aceitável se torna moralmente proibido, pode acontecer o inverso, *algo que era proibido pode se tornar aceitável*, permitido. Foi o que aconteceu com o sexo antes do casamento, com o uso de preservativos e com o divórcio. A homossexualidade é algo que já foi muito condenado, mas que está próximo de ser considerada aceitável. Outro tipo de mudança que pode acontecer é *algo que era apenas elogiável se tornar obrigatório*. Isso aconteceu com o respeito ao bem-estar dos animais durante o abate e nas pesquisas científicas e parece estar acontecendo com a ajuda que os países ricos devem dar aos países pobres. Além disso, *algo que era obrigatório pode se tornar apenas elogiável*, como é o caso de casais que ficam juntos a vida inteira. E a necessidade de novas regras morais também aparece, como aquelas sobre como tratar os amigos e conhecidos no MSN, Facebook etc.

Isso faz com que existam quatro categorias morais. A função da moralidade então é definir a qual categoria pertence determinada ação: se ela é permitida, obrigatória, proibida ou elogiável. Uma ação que é permitida é aquela que você pode ou não fazer, você tem o direito de decidir. Já as ações obrigatórias são aquelas em relação às quais você não tem opção, há a obrigação de realizá-las. As ações proibidas são as imorais, aquelas em relação às quais também não há opção, mas nesse caso sua obrigação é não realizá-las. As ações elogiáveis são aquelas ações boas, mas que não são obrigatórias, você tem a opção de realizá-las ou não. Por exemplo, abraçar seus amigos é algo permitido (não é proibido, mas também não é obrigatório). Cumprir suas promessas é algo obrigatório. Matar outras pessoas é

algo proibido. Arriscar sua vida para salvar alguém é algo elogiável (é permitido, mas não é obrigatório).

Em resumo, tudo que é permitido não é proibido. Tudo que é obrigatório ou elogiável é permitido, mas nem tudo que é permitido é obrigatório ou elogiável. O que é proibido não é permitido, nem obrigatório, nem elogiável.

A ética pode ser entendida como (a) sinônimo de moral, outro nome para a mesma coisa, ou como (b) o estudo da moral, da mesma maneira que a linguística é o estudo da linguagem. Nesse segundo sentido, a ética tenta avaliar quais posições morais são mais justificadas, em especial ela tenta definir quando o altruísmo é obrigatório. Na linguagem cotidiana do Brasil, “ética” costuma se referir mais a questões profissionais, especialmente honestidade (p. ex. “falta ética na política”), enquanto que “moral” costuma ser usada mais em assuntos pessoais (p. ex., “depois do que você fez, você não tem moral nenhuma para falar assim comigo”). Aqui, para evitar confusões, ética será entendida apenas no segundo sentido, como o estudo da moralidade. A tarefa mais difícil é definir o que é moralidade.

A definição simples é que a moralidade é *conjunto de regras sobre o que é certo e o que é errado, bom ou mal*. Contudo, essa definição não ajuda muito a definir o que é certo e errado, a tarefa mais difícil. Por isso, em geral é interessante ser um pouco mais específico: *a moralidade é um conjunto de padrões informais (valores, regras, sentimentos, instituições etc.) sobre como se comportar, especialmente sobre quando o egoísmo é inaceitável, cujo objetivo é tornar a sociedade possível ao incentivar o altruísmo e a cooperação* (cf. HAIDT; KESEBIR, 2010).

O egoísmo consiste em o indivíduo se preocupar apenas com seu interesse. O altruísmo é quando ele leva em conta também os interesses de outros, é a decisão de considerar os interesses de outra pessoa como mais importantes que os seus. A moralidade surgiu durante a seleção natural quando dar preferência ao interesse de outros indivíduos começou a ser vantajoso porque permitia viver em grandes grupos – e assim conseguir mais comida, melhores abrigos, se proteger melhor dos predadores e se defender de grupos rivais.

A moralidade então é sempre uma tentativa de equilibrar egoísmo e altruísmo. “Interesse” aqui é entendido não no sentido negativo, de algo ruim, escuso, mas sim como *tudo aquilo que é bom para a própria pessoa*. Se eu prefiro água ao invés de suco, então tenho interesse em água. Se para mim é melhor ser contador do que astronauta, então tenho interesse em ser contador. Todos nós temos vários interesses: não sentir dor, ser feliz, ter amigos, ganhar dinheiro, ter boa saúde. E o egoísmo é a tentativa de garantir a realização deles.

Um exemplo muito claro de altruísmo (e, segundo a hipótese do círculo em expansão, de onde surgiu todo altruísmo e toda moralidade) é o da mãe que se prejudica para cuidar de seu filho. Quando fica acordada durante a noite, ela abre mão de seu interesse de descansar para satisfazer o interesse em carinho e atenção que o filho tem. Quando damos esmola também estamos sendo altruístas. Ao invés de gastar nosso dinheiro satisfazendo nossas vontades, preferimos ajudar o pedinte a realizar as dele. Há muitos casos menos contundentes de altruísmo. Na verdade, ao viver em sociedade, somos altruístas cotidianamente. Quando cumprimos a promessa de ajudar

o colega no trabalho da faculdade, quando damos carona para um conhecido, quando fazemos uma visita àquele parente chato, quando aturamos os amigos de nossa namorada, quando ajudamos uma velhinha a atravessar o sinal, quando não xingamos a moça do telemarketing etc. Em todos esses casos seria melhor para nós passar por cima do interesse dos outros, tornaria nossa vida mais fácil, mais cômoda ou ganharíamos tempo para fazer outra coisa que nos daria mais prazer. Mas não, preferimos levar o interesse dos outros em consideração. Isso é ser altruísta.

Esses padrões surgiram e continuam a surgir para permitir que consigamos lidar com situações em que nossos interesses são diferentes dos de outras pessoas. Como foi dito, a moralidade trata da definição do que é certo e errado em relação ao tratamento dado a outras pessoas, quer dizer, o que devemos uns aos outros. Portanto, ela fala principalmente sobre ações ou atos, coisas que fazemos. Em certos contextos, entretanto, ela pode tratar de intenções, atitudes ou emoções. Ela é um conjunto de padrões informais porque não há regras escritas, autoridades oficiais para definir quem está certo e quem está errado nem há punições controladas, diferentemente do Direito (que também é um conjunto de padrões sobre como se comportar, especialmente em relação a outras pessoas).

A moralidade, portanto, é o conjunto de regras, práticas e sentimentos que os indivíduos seguem cotidianamente. Mas algumas vezes os indivíduos começam a pensar *sobre* essas regras, práticas e sentimentos. Eles podem começar a questioná-los e investigar se haveria maneiras melhores de organizar a vida em sociedade. A ética, entendida como o estudo da moralidade, é justamente

essa atividade. Suas principais tarefas são explicar como a moralidade funciona e identificar quais regras morais (ou sentimentos, práticas etc.) são mais justificados. Ela procura responder se o roubo é sempre errado, se há justificativas aceitáveis para a tortura, se o aborto deve ser permitido, se deve haver cotas para negros, portadores de deficiência ou pobres nas empresas, nas câmaras e nas universidades, se o cliente tem sempre razão, se há alguma situação em que o profissional pode enganar o cliente etc. O que faz com que o assassinato, o roubo, o estupro, a crueldade e a escravidão sejam errados? É sempre errado descumprir uma promessa? É certo baixar músicas da internet sem pagar? Devemos dar esmolas? Temos o direito de recusar a doar um rim para um amigo? O MST está errado quando invade terras improdutivas? Devemos permitir que as pessoas se prostituam? É justo que pessoas saudáveis de 60 anos não paguem passagens de ônibus? É imoral conversar no celular enquanto dirigimos? E jogar papel de bala no chão? Um médico deve esconder informações de seu paciente para evitar sofrimento? Um advogado tem a obrigação de usar as falhas da lei para ajudar seu cliente? É sempre errado trair a namorada? Temos a obrigação de dar a outra face?

Um panorama da ética prática

Atualmente, a ética prática já se ampliou tanto que ela é composta por diversas subáreas. A bioética é a área que lida com assuntos relacionados à saúde e à vida – e é provavelmente a área mais bem estabelecida da ética prática (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 1994/2002). A neuroética é área que se concentra sobre questões morais relativas a

intervenções no cérebro para modificar a mente. A ética dos negócios lida com problemas morais ligados a relações econômicas. A ética profissional (incluindo ética médica, ética policial, ética jornalística etc.) lida com questões morais no exercício das diversas profissões, especialmente sobre quais são os deveres morais específicos de cada profissão. E várias outras subáreas da ética prática poderiam ser enumeradas: direitos dos animais, ética e genética, ética ambiental, ética nos esportes, roboética etc.

Além dessa divisão por diferentes assuntos, é possível organizar as questões morais práticas em torno de alguns eixos que atravessam esses diferentes assuntos: (1) questões sobre os limites da comunidade moral; (2) questões sobre o que conta como prejuízo inaceitável a alguém; (3) questões de justiça, isto é, sobre a distribuição de benefícios e prejuízos; e (4) questões sobre conflitos entre diferentes regras morais. Esses quatro eixos agrupam as questões que recebem mais atenção tanto das teorias quanto dos debates públicos ocidentais e liberais. Além deles, há outros três eixos mais ligados a morais tradicionais e ao conservadorismo: (5) questões sobre lealdade aos grupos; (6) questões sobre respeito a hierarquias; e (7) questões sobre pureza. Entretanto, mesmo os liberais ainda debatem algumas questões desses eixos.

O eixo dos limites da comunidade moral

No eixo das questões sobre os limites da comunidade moral, estão os debates sobre quem faz parte dessa comunidade, isto é, quais são os seres que merecem ter seus interesses respeitados ou quem merece consideração moral. Esse eixo é composto por:

(a) *questões sobre o início da vida*: quando seres humanos começam a pertencer à comunidade moral? O aborto deve ser proibido em todos os casos? O estágio da gestação ou o estado de saúde do feto são moralmente relevantes? O infanticídio pode ser justificado em alguma situação? Embriões podem ser descartados para desenvolver terapias com suas células-tronco?

(b) *questões sobre o final da vida*: quando seres humanos deixam de fazer parte da comunidade moral? A eutanásia deve ser proibida em todos os casos? Indivíduos com morte cerebral devem ser considerados cadáveres?

(c) *o problema dos seres não-humanos*: apenas os *homo sapiens* devem ter direitos? Animais não-humanos devem poder ser comidos, usados para diversão, como roupa ou para experimentos? O que um robô precisaria possuir para merecer ter direitos? Há inclusive quem defenda que o foco da moralidade não deve ser o interesse dos indivíduos, mas sim da biosfera, da vida em geral.

(d) *o problema das saídas da comunidade moral*: como definir quem, apesar de estar vivo, não merece mais consideração moral? Criminosos merecem ter seus direitos respeitados? E viciados em drogas ou jogos? E pacientes em coma irreversível? Quais, quando e quanto os doentes mentais não merecem ser tratados como agentes morais normais: autistas, psicóticos, psicopatas, QI muito baixo, stress pós-traumático etc.?

Em geral, nas discussões nesse eixo, seres humanos adultos comuns são tomados como modelos do que merece consideração moral. A partir disso, discute-se quais são as características que fazem com que eles mereçam essa

consideração e quais seres são suficientemente parecidos com eles em relação a essas características para também merecerem participar da comunidade moral. Normalmente, o pertencimento à espécie humana era tomado como uma propriedade necessária e suficiente para alguém ser incluído. Contudo, por um lado, os defensores dos direitos dos animais e alguns estudiosos de robótica têm defendido que ela não é *necessária*, pois seres não-humanos podem merecer consideração moral (o que fica evidente em filmes como *Avatar*, em que os espectadores começam a ver os alienígenas como membros da comunidade moral, mercedores de respeito). Por outro lado, há quem defenda que o simples pertencimento à espécie humana não é *suficiente* para garantir o pertencimento à comunidade moral, pois há membros da espécie humana que não merecem consideração moral (FRIAS, 2012, p. 57-71). Posição defendida pelos defensores da legalização do aborto, da fertilização *in vitro*, da pesquisa com células-tronco e do desligamento dos aparelhos que sustentam pessoa em coma. Também é o caso de alguns conservadores que consideram que certos criminosos merecem ser mortos.

Por isso, o foco da discussão nesse eixo normalmente se volta para a discussão de quais então seriam as características necessárias e/ou suficientes para tornar algo mercedor de consideração moral: consciência, capacidade de sentir dor, sentimentos morais, racionalidade, autonomia, autoconsciência, dentre outras (MCMAHAN, 2002; SINGER, 1993/2006).

O eixo dos prejuízos inaceitáveis

Tendo sido estabelecido que determinado indivíduo faz parte da comunidade moral, a principal vantagem que ele recebe é o direito de não ser prejudicado (os conservadores talvez discordem de que essa seja a principal vantagem, preferindo apontar o próprio pertencimento a uma comunidade). Isso é captado na regra kantiana de nunca tratar as pessoas apenas como meios, mas sempre também como fins (KANT, 1785/1986). Outra formulação dessa ideia é o Princípio do Prejuízo (*Harm Principle*) de J. S. Mill (1859/2000), segundo o qual a única justificativa aceitável para desrespeitar a autonomia de alguém é a proteção da autonomia de outra pessoa (autonomia aqui entendida como a capacidade de tomar suas próprias decisões de acordo com seus próprios valores, e não na formulação kantiana, como a conformidade com a racionalidade).

Na maior parte dos casos, é evidente quando alguém está sendo prejudicado – como no caso de morte, roubo, agressão física, estupro, mentira etc. Entretanto, uma primeira dificuldade nesse eixo é decidir quando o prejuízo é inaceitável ou quando é apenas um incômodo tolerável. Esse é um tipo de problema que aparece desde o relacionamento entre vizinhos até a ética ambiental, do som das motos ao lixo radioativo.

Uma segunda dificuldade na avaliação dos prejuízos pode vir do fato de que em alguns casos pode ser aceitável prejudicar alguém: (1) durante uma competição da qual a pessoa prejudicada aceitou participar (concursos, MMA etc.); (2) quando o prejuízo é feito com o objetivo de evitar um mal maior (parto cesariano, amputação, vacinação, mentira etc.); ou (3) quando o prejuízo é uma punição à pessoa pelo que ela fez a alguém (pena de morte, prisão

perpétua, palmadas educativas etc.). Como se pode inferir pelos casos dentro dos parêntesis, há muita discussão sobre quando esses tipos de prejuízo são justificados.

Outro tipo de controvérsia em torno de prejuízos surge do fato de que colocar alguém em risco de ser prejudicado já é uma forma de prejudicá-lo, p. ex., quando se descobre que o síndico do prédio deixou o extintor vencido por seis meses ou quando gastamos agora recursos não-renováveis cuja falta poderá prejudicar as gerações futuras.

As coisas se complicam ainda mais porque nem todo prejuízo é físico. A ofensa é uma forma de prejuízo emocional, quando causamos algum estado mental desagradável em alguém (SMITH, 2008/2009, p. 94). Podemos prejudicar alguém fazendo ele se sentir nervoso, assustado, inseguro, humilhado, enojado etc. O problema é que também nesse caso nem sempre é fácil definir o que conta como uma ofensa moralmente relevante e o que é apenas um incômodo tolerável. Há quem se incomode com as roupas dos góticos, com piercings, com pessoas que não tomam banho, com gays andando de mãos dadas, com mulheres que abortam, com pessoas que fazem piadas com negros ou com religião, com carros de som, com dançarinas de funk etc. Tente definir nessa lista o que você considera uma ofensa ou prejuízo (e que por isso justificaria limitar a liberdade de quem pratica o ato) e o que é apenas um comportamento diferente que gera um incômodo, mas que deve ser aceito como parte da vida em sociedade. Não é uma tarefa fácil.

Por fim, há uma série de situações em que é difícil saber se as pessoas estão sendo prejudicadas ou não. Suicidas devem ser salvos contra sua vontade?

Testemunhas de Jeová devem receber transfusão de sangue contra sua vontade? Pedidos dos pacientes para não receber certos tratamentos devem ser respeitados em todas as situações? A doação de órgãos de mortos deve ser uma escolha do paciente, da família ou do Estado? A posição padrão deve ser doador ou não-doador? Quais devem ser as regras para doação de cadáveres para estudos e pesquisa? Esse tipo de incerteza é o que torna tecnologias de reprodução assistida, genética e neurociência tão controversas: faz sentido dizer que os embriões descartados durante a fertilização *in vitro* foram prejudicados? A seleção genética de embriões prejudica o filho selecionado? A castração química de pedófilos os prejudica inaceitavelmente? Apagar a memória de alguém que foi estupro sem seu consentimento para evitar stress pós-traumático é um prejuízo inaceitável?

O eixo das questões de justiça

Além das situações em que uma pessoa prejudica outra, há situações em que o problema moral acontece em terceira pessoa. Quando há algum bem escasso, o indivíduo X deve decidir entre os indivíduos A, B e C quem ficará com esse bem. Esse tipo de situação surge quando temos algum recurso que interessa a mais de uma pessoa, mas é impossível satisfazer a todos igualmente. A justiça distributiva é a área da ética prática que discute como distribuir coisas boas e coisas ruins entre as pessoas (“distribuir” aqui não significa dar de graça, mas sim decidir quem tem direito) – o processo de alocação de recursos. Nossa vida está cheia de exemplos de casos em que é preciso estabelecer critérios para decidir quem fica com

certos bens e quem fica com certos encargos. Nas filas, as gestantes e os idosos têm preferência. Nos concursos públicos há reserva de vagas para portadores de necessidades especiais. São excluídos do alistamento militar aqueles que têm problemas de saúde. Nos prontos-socorros os casos de emergência têm preferência. Pessoas com mais de 65 anos não pagam passagens em ônibus urbanos. Estudantes e outras categorias pagam meia-entrada em shows, filmes e jogos esportivos. Quem ganha mais, paga mais imposto de renda. Quem tira as melhores notas no Enem fica com a vaga nas melhores universidades – questão que se complicou depois da introdução das cotas raciais e sociais para garantir igualdade de oportunidades. Quem ganha menos recebe mais ajuda do governo. Quem chega primeiro ao cinema fica com os melhores lugares. Nos jantares de multinacionais, os melhores lugares sempre são reservados para a diretoria. Os garis ganham menos do que os dentistas. Deputados têm foro privilegiado. Cota especial para quem tem curso superior etc.

De acordo com o princípio formal da justiça (também chamado de equidade ou de isonomia) devemos tratar os iguais de maneira igual e os desiguais de maneira desigual, na medida de sua desigualdade (ARISTÓTELES, 2002). Como esse princípio é amplamente aceito, as principais discussões morais nesse eixo giram em torno de identificar (a) quem é igual e quem é diferente nos sentidos moralmente relevantes, (b) quais diferenças têm mais importância moral e (c) quanta importância dar a determinada diferença. Em resumo, a questão mais importante da justiça distributiva é decidir qual critério usar para a distribuição. Há diversos critérios possíveis:

- *ordem de chegada*: quem chega primeiro tem prioridade. P.ex., na fila da lanchonete.
- *necessidade*: quem precisa mais tem prioridade. É esse critério que fundamenta a atenção especial aos portadores de necessidades especiais e aos idosos, a prioridade dada a quem tem urgência nos prontos-socorros, à concessão de benefícios como o Bolsa-Família etc.
- *mérito*: tem prioridade quem possui em maior grau determinada qualidade considerada importante. É o critério utilizado para a distribuição de vagas em universidades pela nota no Enem, nos processos seletivos das empresas, nas competições esportivas etc.
- *passado*: o tratamento é diferenciado de acordo com o que a pessoa fez no passado. Pode ser entendido como uma variante do mérito. Esse critério é levado em conta pelo sistema jurídico ao punir mais rigorosamente quem seja reincidente (já tenha cometido crime) e também pelo Papai Noel ao prometer que quem se comportar melhor receberá os melhores presentes e quem for desobediente vai ganhar meia ou cueca.
- *altura*: na montanha-russa só pode entrar quem estiver cima da marca em uma régua.
- *peso*: as categorias de artes marciais são definidas de acordo com o peso (peso pena, peso leve, peso médio, peso pesado etc.).
- *idade*: só pode ingerir bebida alcoólica, comprar cigarro, tirar carteira de motorista, se casar, votar etc. quem estiver acima de determinada idade. Por outro lado, para se aposentar é preciso ter idade mínima, é preciso ter certa idade para ter passe livre nos ônibus, prioridades nas filas etc.

• *cor da pele*: na época da escravidão, muitos direitos eram negados aos negros. Até a década de 90, na África do Sul sob o regime de Apartheid (e até os anos 60 nos EUA), havia bairros, ônibus, igrejas, escolas, banheiros e até bebedouros separados entre brancos e negros.

Vários outros critérios foram e são utilizados, p.ex., nacionalidade, etnia, profissão, beleza, sexo, renda, posse de terras etc. Dois outros critérios comumente utilizados são, na verdade, maneiras de evitar o problema da distribuição. A igualdade estrita consiste em dizer que ou todos são tratados de maneira igual ou ninguém recebe nada. É o caso do pai que tem três filhos, mas que só pode comprar dois pares de tênis e por isso decide não comprar nenhum para não causar briga. O segundo critério desse tipo é o acaso. Muitas vezes parece que qualquer critério seria injusto, por isso, talvez seja melhor fazer um sorteio, decidir na sorte. Imagine que o professor tenha apenas um livro sobrando e que ele gostaria de dar para um aluno. Seria justo dar para o aluno que tirou a maior nota? Talvez o livro não tenha utilidade para ele que já sabe muito. Mas talvez não seja bom dar para o aluno que tirou a pior nota, porque ele pode ser muito desinteressado. Uma boa solução então talvez fosse fazer um sorteio na sala.

Não há uma regra geral para decidir qual critério utilizar. O que torna um critério injusto é o fato de ele ser irrelevante para decidir quem merece receber o recurso escasso. Um exemplo de um critério irrelevante em determinado contexto é a altura para decidir quem vai ser professor de química ou a cor da pele para decidir quem vai receber o maior salário. A relevância, porém, é uma característica que varia de acordo com o contexto. A altura,

p. ex., é relevante para decidir quem será o pivô do time de basquete.

No eixo dos conflitos entre regras morais, estão aquelas situações em que é preciso decidir qual regra moral tem mais valor. Eis alguns exemplos: no debate sobre *copyright* e pirataria, há o conflito entre o respeito à propriedade e o direito à informação; no debate sobre o infanticídio indígena entram em conflito o respeito à diferença e a proteção dos vulneráveis etc. Diversas discussões morais se concentram em identificar quais regras devem ter prioridade.

Os próximos três eixos costumam ser vistos pelos liberais e ocidentais como moralmente irrelevantes, porém eles são tratados como muito importantes por boa parte dos religiosos, conservadores, orientais e populações rurais (HAIDT, 2012). No eixo da lealdade ao grupo estão questões como a prioridade que se deve dar aos membros da família, as demandas do patriotismo e o dever de preferir o bem comum ao invés do bem individual (o sacrifício dos soldados, o voto obrigatório, os limites à liberdade de expressão para evitar tumultos etc.). No eixo do respeito à hierarquia estão discussões sobre quando e quanta prioridade dar aos idosos em relação aos jovens (por deferência, não devido a dificuldades físicas), dos homens em relação às mulheres, dos sacerdotes em relação aos fiéis etc. No eixo da pureza estão questões como a proibição do canibalismo, da zoofilia, da necrofilia, do sexo antes do casamento, do consumo de certos alimentos etc. Embora os liberais tendam a tratar as questões desses eixos como menos relevantes, os exemplos da lealdade à família e do nojo em relação ao canibalismo e à zoofilia mostram que

muitos desses problemas são moralizados também pelos liberais (HAIDT, 2012).

Aulas de ética como aulas de argumentação moral

É muito mais fácil dar aulas de ética do que de trigonometria, bioquímica e pintura em porcelana. Em aulas de ética os alunos normalmente têm respostas para as perguntas, estão seguros sobre suas posições e estão dispostos a defendê-las. Isso dificulta o trabalho do professor que quer apenas que os alunos decorem teorias e talvez explique porque os alunos consideram as aulas chatas e inúteis. Mas isso facilita o trabalho do professor que quer ajudar os alunos a pensarem melhor por si mesmos.

Minha proposta é que o critério para saber se o aluno deve ou não ser aprovado na disciplina não deve ser a capacidade de reconstituir as fórmulas do imperativo categórico e explicar as falhas do utilitarismo de atos. O objeto de avaliação deve ser a capacidade de construir e analisar argumentos morais. O aluno deve sair da disciplina sabendo defender sua posição sobre quando é aceitável mentir, por exemplo. Isso significa que as aulas de ética devem ser exercícios falados e escritos de como reconhecer, criticar e montar argumentos morais em falas, textos, vídeos e imagens.

O livro *Certo ou Errado* (FRIAS, manuscrito), disponível gratuitamente em eticapratica.com, contém uma explicação completa sobre como funciona a argumentação moral, seus principais argumentos e falácias, além de exercícios, casos e textos para análise. Abaixo estão algumas das principais ideias expostas lá.

Argumentos são sequências de afirmações em que uma (ou mais) delas serve de evidência em favor de outra(s). São premissas em favor de uma conclusão. O que diferencia os argumentos morais de outros argumentos é que suas conclusões são afirmações morais (VAUGHN, 2008). Em geral, uma afirmação moral é uma afirmação de que uma ação é certa ou errada ou de que algo (uma pessoa, uma intenção etc.) é bom ou mal. A afirmação também pode se dar em termos de moral/imoral, ético/anti-ético, justo/injusto, virtuoso/perverso etc. Ou ainda, a afirmação pode ser feita usando linguagem dos direitos, de maneira que, ao dizer “você não tem o direito de falar assim comigo”, a pessoa tem a intenção de dizer que “é errado falar dessa maneira comigo” – mas não “o art. X do Código Civil diz...”, pois, caso contrário, isso seria um argumento jurídico e não um argumento moral. Veja alguns argumentos morais:

- Toda pessoa merece respeito. Queimar alguém de propósito é um desrespeito imenso. Portanto, os adolescentes que queimaram o mendigo estão errados.
- É imoral comer animais, eles sentem dor e é sempre errado provocar dor por motivos fúteis.
- Eu estava certo em não contar sobre o câncer para minha vó porque não havia mais nada a fazer e nós temos obrigação de evitar sofrimento.

A estrutura de um argumento moral padrão é semelhante à estrutura dos argumentos não-morais, com a diferença de que ele precisa ter uma premissa moral e a conclusão precisa ser uma afirmação moral. Eis sua estrutura básica:

PM- Toda a ação que possui a característica X é errada (certa)

PNM- Essa ação possui a característica X.

CM- Logo, esta ação é errada (certa).

PM- *premissa moral*: pelo menos uma premissa é uma afirmação moral que contém um princípio ou padrão moral, isto é, uma afirmação geral sobre o que é certo ou errado.

PNM- *premissa não-moral*: pelo menos uma premissa que faz uma afirmação não-moral.

CM- *conclusão moral*: uma conclusão que faz uma afirmação moral sobre um caso específico (isto é uma afirmação particular).

Por exemplo:

PM- É errado causar sofrimento desnecessário em uma criança.

PNM- Uma surra de cinto causa sofrimento desnecessário em uma criança.

CM- Logo, surras de cinto são imorais.

Um ponto muito importante a ser notado é que, para chegar a uma conclusão moral, é preciso que haja uma premissa moral. É simplesmente impossível estabelecer uma conclusão moral sem ela. Veja os argumentos abaixo e suponha que eles não possuem premissas implícitas:

- Uma surra de cinto causa sofrimento desnecessário em uma criança. Logo, surras de cinto são imorais.

- Torturar criminosos é um tipo de agressão. Criminosos não devem ser torturados.

Nos dois casos, a premissa não diz nada sobre como definir certo e errado; ela apenas faz uma afirmação descritiva, mas a conclusão afirma que algo é errado. Portanto, em ambos os casos a conclusão é insustentável, pois ela não se segue da premissa. Seria preciso acrescentar, no primeiro caso, uma premissa que afirmasse que é errado causar sofrimento desnecessário e, no segundo caso, uma premissa que dissesse que nenhum criminoso deve ser agredido.

As teorias morais costumam fornecer essas premissas (imperativo categórico, princípio da maximização, princípio do prejuízo etc.). Entretanto, essas premissas também são adquiridas através da religião, tradição, família, amigos, mídia etc. Nesses casos, elas costumam ser afirmações morais do tipo “não faça com os outros o que não quer que façam com você”, “devemos ajudar os mais fracos”, “o direito de cada um termina onde começa o de outro”, “quando um burro fala o outro abaixa a orelha”, “uma mão lava a outra” etc.

Um argumento moral também precisa de uma premissa não-moral, pois é ela que permite ir da afirmação geral feita pela regra moral contida na premissa moral e a afirmação moral específica contida na conclusão. P. ex., do princípio moral geral de que “nenhum criminoso deve ser agredido” não se pode concluir que “nenhum preso deve ser torturado” sem que haja a informação de que a tortura é um tipo de agressão.

A maior dificuldade dos alunos é identificar os argumentos. O método mais simples é procurar expressões indicativas. Por serem tentativas de oferecer evidência ou apoio a determinada afirmação, os argumentos normalmente contêm expressões que indicam uma conclusão, tais como: logo, portanto, conseqüentemente, então, dessa maneira, isso mostra/leva/indica/sugere que etc. Por sua vez, as premissas normalmente estão em frases que contenham expressões tais como: porque, visto que, dado que, como tal e tal coisa é dessa maneira.

Essas expressões são indicadores, sua presença é um indício de que estamos diante de uma conclusão ou de uma premissa. Infelizmente, nem sempre há indicadores. É preciso muita atenção porque muitas vezes tanto as premissas quanto a conclusão podem estar em frases sem indicadores. Veja os exemplos e suas reformulações com as premissas e as expressões indicadoras explicitadas:

- Termine com ele. Aquilo não é jeito de tratar uma mulher.

Você deve terminar com ele porque ele te tratou de uma maneira que mulheres não devem ser tratadas e você não pode aceitar ser tratada assim.

- O azul está na moda. Compre!

Como o azul está na moda e é bom estar na moda, então você deve comprar a blusinha.

Outro fato que dificulta o reconhecimento de argumentos é que a conclusão nem sempre vem depois das premissas, ela pode vir antes e até mesmo no meio de duas ou mais premissas. A melhor estratégia nesses casos é

tentar descobrir (1) qual afirmação seu interlocutor está querendo defender ou (2) quais afirmações fazem mais sentido como premissas e qual (ou quais) se encaixa melhor como conclusão, isto é, qual serve para estabelecer a verdade de outra e qual precisa ser fundamentada por outras afirmações. Nos exemplos a seguir há indicações do que é premissa e o que é conclusão:

- (C) O Tião é o melhor candidato a deputado porque (P1) é o mais simpático, (P2) o que se dá melhor com os outros partidos e (P3) aquele que sabe lidar melhor com os mais carentes.
- (P2) O Felipe Melo não sabe se controlar. (C) Ele não deve estar na seleção, (P1) um jogador de seleção tem que saber se controlar.

Depois de identificadas a conclusão e as premissas e checada a qualidade do raciocínio que leva das premissas à conclusão, é preciso avaliar a verdade das premissas. Mas como avaliar a premissa moral, aquela que expressa um regra moral? O principal teste é tentar pensar em contra-exemplos (VAUGHN, 2008). Considere o seguinte argumento:

P1- É sempre errado matar um ser humano.

P2- Todo aborto provocado mata um ser humano

C- Por isso, o aborto provocado é sempre errado.

O princípio moral geral aqui é P1 e ela é no mínimo questionável, porque podemos facilmente pensar em contra-exemplos, situações em que seja aceitável matar um ser humano, como a legítima defesa ou durante uma guerra

justa. Portanto, P1 precisa ser mudada, talvez para algo como “é sempre errado matar um ser humano inocente” – ajustando também P2.

Mas não basta ter premissas verdadeiras, é preciso também que o raciocínio seja válido. Falácias são erros de raciocínio, argumentos falhos em que a conclusão não se segue da premissa. Há vários tipos de falácias. A seguir veremos apenas duas das mais comuns em discussões morais: o argumento *ad hominem* e o argumento de autoridade.

O erro dos argumentos *ad hominem* é rejeitar uma afirmação não por causa de seu conteúdo, mas sim com base em um fato irrelevante sobre quem a fez (caráter, circunstância etc.). Veja sua estrutura básica e alguns exemplos:

A pessoa B faz a afirmação X.

A pessoa C ataca a pessoa B.

Logo, a afirmação X é falsa.

André: Acho que o aborto é errado.

Fernando: Claro que sim, você é padre!

André: Mas e aquela lista de argumentos que te dei?

Fernando: Aquilo não conta. Você é um padre, é só uma marionete do Papa, não compensa discutir isso com você.

Ontem, no programa da Luciana Gimenez, defenderam o direito de ter pitbulls. Isso é uma bobagem, aquele programa é um lixo.

Nos argumentos *ad hominem*, primeiro há um ataque a quem fez a afirmação e depois o ataque é tomado como evidência contra a afirmação. Isso é uma falácia porque o caráter, as circunstâncias etc. da pessoa normalmente não influenciam a verdade da afirmação ou argumento – um mentiroso pode ter feito uma afirmação verdadeira.

Contudo, nem todo argumento *ad hominem* é irrelevante, por exemplo, pode ser que seja relevante saber que alguém tem conflitos de interesse (como no caso em que o médico indica o remédio X apenas por ter recebido propina do fabricante). Mas isso seria apenas um alerta, não necessariamente significa que a afirmação feita por ele é falsa.

Alguns argumentos *ad hominem* se transformam em simples ataques pessoais com o objetivo de desqualificar o interlocutor – “essa anta não sabe o que está falando”. É importante notar que alguns ataques são mais sutis e vêm na forma de informações (verdadeiras ou não) que servem para desqualificar o interlocutor diante de quem está ouvindo. Essa estratégia é conhecida como *envenenar o poço*:

- Alguém que discorde de mim não pode estar defendendo os interesses do país.
- Como dizem que ele é racista, aquela brincadeira sobre capoeira só pode ter sido para me ofender.
- Não acredite em nada do que ele disser, ouvi dizer que ele iria tentar te enganar.

A falácia conhecida como argumento *ad hominem tu quoque* (ou argumento você também) é cometida quando se conclui que a afirmação de alguém é falsa porque ela é

inconsistente com algo que a pessoa disse ou fez. Isso é uma falácia porque o fato de que uma pessoa está sendo inconsistente não faz com que a afirmação seja falsa, apenas mostra que a pessoa é hipócrita. E pessoas hipócritas também são capazes de falar verdades. Veja a estrutura desse argumento e alguns exemplos:

A pessoa B faz a afirmação X.

A pessoa C defende que a verdade de X é inconsistente com ações ou afirmações passadas de B.

Logo, X é falsa.

• D. Dalva: Juliano, meu filho, você precisa parar de fumar, isso faz mal.

Juliano: Deixa de bobagem, mãe, você também já fumou.

• Carol: É errado usar animais para nosso benefício.

Tati: Aff, e esse cinto de couro que você está usando, é feito de alface?

Vejamos um segundo tipo de falácia. O apelo à autoridade é uma estratégia argumentativa que consiste em apresentar a opinião de alguém que entende o assunto como evidência da verdade de uma afirmação. Esse pode ser realmente um bom argumento quando se tratar de um assunto muito complicado e quando a autoridade citada é realmente um especialista no assunto. Essa estratégia é falaciosa somente quando a pessoa apresentada como autoridade não entende do assunto. O fato de que alguém não qualificado afirma alguma coisa, não a torna verdadeira. Na verdade, o fato de que alguém qualificado afirma alguma coisa também não é suficiente para tornar a

afirmação verdadeira, é apenas um indício que pode ser importante na falta de outros tipos de evidência. Veja a estrutura básica da versão falaciosa do argumento e alguns exemplos de bons e maus argumentos de autoridade:

A pessoa B é apresentada como uma autoridade no assunto Y.

(mas na verdade não é)

A pessoa B fez a afirmação X sobre Y.

Logo, é verdade que X.

- Ela não fez medicina, mas é casada com um cardiologista, se ela te disse que é melhor tomar analgésico, pode tomar sem medo. (mau argumento)
- Os EUA são uma droga, pode acreditar em mim, entendo do assunto, já conversei com muita gente que morou lá. (mau argumento)
- Vou comprar esse celular porque o Ronaldo aparece na propaganda dele. (mau argumento)
- Colgate, a marca recomendada por 80% dos dentistas. (bom argumento)
- Até Einstein dizia que não devemos perder a esperança. (mau argumento)
- O melhor partido é o PMDB, 90% dos dentistas votam nele. (mau argumento)
- Provavelmente não encontraremos uma teoria de tudo, até Einstein achava que não era possível conciliar a física subatômica e a astrofísica. (bom argumento)
- A homossexualidade é uma abominação, está na Bíblia (bom argumento para quem considera que a Bíblia é a palavra de Deus e mau argumento para quem discorda disso).

- A ciência diz que fumar causa câncer (bom argumento para quem considera que a ciência é capaz de identificar esse tipo de causalidade e mau argumento para quem discorda disso).
- A ciência diz que não há evidências de que almas existem (bom argumento para quem considera que a ciência é capaz de identificar esse tipo de evidência e mau argumento para quem discorda disso).

Em uma discussão sobre como lidar com a gripe, faz sentido dar mais valor à opinião de um médico experiente. Contudo, a opinião dele sobre o melhor trompetista de jazz não é mais confiável do que a de outras pessoas. A não ser que tenhamos evidências de que ele entende muito de jazz. O fato de que alguém entenda de F não o faz um especialista em G (a menos que os assuntos sejam relacionados). Para o apelo à autoridade não ser falacioso, é preciso que haja evidências (diplomas, certificados, prêmios, desempenho passado, empregos, currículo, registros profissionais como CRM, OAB, CREA etc.) de que a pessoa à qual se recorre realmente seja um especialista no assunto. Na verdade, esse é o principal motivo para que existam registros profissionais, diplomas, certificados, currículos e prêmios. Eles ajudam a identificar em quem se pode confiar em relação aos temas em questão.

Um apelo relevante à autoridade é aquele em que há bons motivos para acreditar que a fonte indicada é uma autoridade legítima no assunto. Como nem toda fonte é confiável, não basta dizer coisas como “li em um livro que...”, “todo mundo está falando que...”, “vi na TV que...” etc. Além disso, é preciso levar em conta que algumas fontes possuem conflitos de interesses. Por exemplo, ao ler uma reportagem sobre aumento de

impostos, bolsa-família ou greve de servidores, é importante saber que a revista *Veja* geralmente defende a não interferência do governo no mercado (liberalismo econômico), enquanto que a revista *Caros Amigos* costuma defender maior controle do estado sobre a economia para garantir uma melhor distribuição dos recursos (socialismo).

Conclusão

Segundo o art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), uma das finalidades do ensino médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. A inclusão da filosofia no currículo escolar seria uma das maneiras de realizar esses objetivos. Os professores de filosofia costumam supor que eles serão cumpridos com o estudo dos textos clássicos, mesmo quando estiverem estudando ética. Talvez seja. Mas se o for será porque os alunos foram capazes de aprender a identificar problemas concretos, a chegar criticamente a uma posição consistente e argumentar em favor dela. Ora, isso quer dizer que, se as aulas focarem diretamente o desenvolvimento dessas capacidades, os alunos as desenvolverão ainda mais. Ao se concentrar na argumentação, o professor também evitará que as discussões em sala se transformem em batalhas de “achismos”. Dessa maneira, as aulas de filosofia não serão nem chatas nem inúteis.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. E. Bini. Bauru, SP: Edipro, 2002.

BAUMARD, N.; ANDRÉ, J.B; SPERBER, D. (2013) A mutualistic approach to morality, **Behavioral and Brain Sciences**, 36 (1), p. 59-122.

BEAUCHAMP, T.; CHILDRESS, J. **Princípios de ética biomédica** - 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1994/2002.

BIRCHAL, Telma & FRIAS, Lincoln. Aborto de Fetus Anencéfalos. **Ethic@**, vol. 8, n. 1, 2009, p. 19-30.

DAIGLE, K. Jampa Yeshi Dead: Tibet Exile Who Set Self On Fire Dies In India. **Huffington Post**, 28 de Março de 2012. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2012/03/28/jampa-yeshi-dead-tibet_n_1384568.html> Acesso em: 15 fev. 2012.

FRIAS, L. **A ética do uso e da seleção de embriões**. Florianópolis: editora da UFSC, no prelo. (A versão em formato de tese está disponível em scholar.google.com)

_____. **Certo ou errado: uma introdução prática à ética**. Manuscrito. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2012/03/28/jampa-yeshi-dead-tibet_n_1384568.html> Acesso em: 15 fev. 2012.

HAIDT, J. & KESEBIR, S.. Morality In: FISKE, S.; GILBERT, D. & LINDZEY, G. **Handbook of social psychology**. New York: Wiley, 2010.

Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. **Psychological Review**, 108, 814 – 834, 2001.

_____. The new synthesis in moral psychology. **Science**, vol. 316, 998-1002, 2007.

_____. **The righteous mind** - why good people are divided by politics and religion. New York: Allen Lane, 2012.

Hume, D. **Tratado da natureza humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora UNESP, 1739/2009.

Kant, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1785/1986.

McMahon, J. **A ética do ato de matar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Mill, J. S. **A liberdade; Utilitarismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1859/2000.

Rachels, James. **Os elementos da filosofia moral**. Lisboa: Gradiva, 2004.

Rawls, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1971/2008.

Scanlon, T. M. **What we owe to each other**. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 1998.

SINGER, P. **Libertação Animal**. São Paulo: Martins Fontes, 1975/2010.

_____. **Ética prática** – 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993/2006.

SINGER, S. O que você faria? **Folha de SP**, 9 de Dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ombudsman/82803-o-que-voce-faria.shtml>> Acesso em: 15 fev. 2012.

SMITH, P. **Filosofia moral e política**: principais questões, conceitos e teorias. São Paulo: Madras, 2008/2009.

TOMASELLO, M. & VAISH, A. Origins of Human Cooperation and Morality. **Annual Review of Psychology**, vol. 64, p. 231-255, 2013.

VAUGHN, L. **The power of critical thinking**: effective reasoning about ordinary and extraordinary causes – 2a ed.. New York: Oxford University Press, 2008.

Direitos humanos e educação filosófica

Paulo César Carbonari*

Existem diversos tipos de saber: uns que são *necessários*; outros *indispensáveis*; alguns simplesmente *inúteis*. Os saberes *necessários* são aqueles que se precisa estudar para aprender, são os saberes da escola. Os saberes *indispensáveis* são aqueles que são aprendidos mesmo quando não são estudados, sendo que até no ato de não estudá-los com eles e deles se aprende algo, são os *saberes da vida*. Os saberes *inúteis* são aqueles que não parecem ter qualquer necessidade ou mesmo parecem dispensáveis, mas que, a rigor, possivelmente sejam os mais necessários e também os mais indispensáveis.

Os saberes *necessários* são fundamentais para que, com eles, possamos viver melhor, mesmo que pudéssemos até ter algum grau de (sobre-)vivência sem eles. Os saberes

* Doutorando em Filosofia (Unisinos), professor e coordenador do Curso de Bacharelado em Filosofia do Instituto Berthier (IFIBE, Passo Fundo, RS), membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (CNEDH/SDH-PR), membro do conselho nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH).

indispensáveis, como diz o próprio nome, não podem ser deixados de lado, sendo que os aprendemos com a vida e na vida, e que é da qualidade de como os aprendemos e os vivenciamos que depende a qualidade de nossa vida e das relações que nela estabelecemos. Os saberes *inúteis* parecem não ter qualquer aplicação imediata, mas, como se disse, são aqueles que podem se revelar necessários e indispensáveis. O *saber do viver* e o *saber viver* estão entre os saberes *indispensáveis* para o *bem viver*.

Todos estes saberes podem ser aprendidos, mesmo que uns sejam mais próprios de serem aprendidos na escola e outros poderiam até dispensá-la para serem aprendidos, o que indica exigências do aprender próprias a cada um desses saberes. O fato de uns serem mais próprios à escola e de que outros nem precisem dela, não significa que dela estejam dispensados ou que ela possa dispensá-los, até porque a vida não está fora da escola e o que se aprende na escola faz algum sentido se também for para ajudar a *saber viver* e ao *bem viver*.

Todos os saberes são necessários e indispensáveis quando se entende as razões pelas quais sua aprendizagem é parte do processo de humanização. Porém, se sua aprendizagem for posta como uma exigência de resultado estatístico ou de avaliação; se sua aprendizagem for um assunto a mais a ser submetido à avaliação cumulativa; se sua aprendizagem for mais um conteúdo que precisa ser “passado”, apesar da turma e dos sujeitos que a compõem; enfim, se for para cumprir mais um protocolo ou exigência do sistema (de ensino, de produção), perde-se completamente os motivos de sua necessidade e, mais ainda, os motivos que os faz ser indispensáveis.

A filosofia e os direitos humanos estão entre aqueles saberes que são indispensáveis, o que não significa que sejam desnecessários, pelo contrário! Mas, contraditoriamente, são tidos por *inúteis*, não no sentido que dissemos aqui, mas no sentido do pragmatismo raso da média. É por não serem aplicáveis por utilidade que têm sido tão desprezados e ainda há uma dificuldade muito grande de compreensão das razões para saber o porquê serem aprendidos, na escola e na vida.

A vida comum parece continuar a insistir e a confundir estes saberes e a tornar necessário o indispensável e indispensável o inútil – agora em outro sentido, aquele que toma por inútil o que a sociedade massificada oferece como sendo favorável ao *bem viver*, ou seja, no sentido do que se propõe como útil, como necessidade criada para alimentar a máquina do consumismo desumanizante. Enfim, o debate sobre os saberes necessários e indispensáveis ao *bem viver* é o que se toma como questão de fundo na reflexão que se propõe a fazer neste ensaio, procurando estabelecer uma relação deste debate como significado do ensino da filosofia e a educação em direitos humanos.

* * *

Uma reflexão sobre a educação filosófica exige fazer um breve diagnóstico do que isso poderia significar em nosso tempo. Afinal, a educação filosófica é tarefa a ser cumprida como construção no mundo atual, a fim de responder aos desafios da realidade do tempo que nos é dado viver. Para isso recorreremos a algumas orientações

filosóficas distintas. Elas podem nos ajudar nesta compreensão.

Na Introdução a uma de suas obras referenciais, *Transformação da Filosofia* (1973), Karl-Otto Apel, preocupado com a filosofia em seu tempo, começa se perguntando se o caso é de *superação ou de transformação da filosofia*. Já sabemos qual sua resposta, dado o título da obra¹¹⁵. Ele entende que seu tempo filosófico é o da “Era da Ciência”. Portanto, trata-se de fazer a pergunta sobre qual o sentido de filosofar numa época marcadamente conformada pela ciência e sua consequência mais palpável, a tecnologia. Vivemos um tempo no qual a ciência se institui como parâmetro da verdade com sentido e validade e, até mais, ela própria se pretende capaz de dar respostas para os mais intrincados conflitos de ordem prática (ética e política). A tecnologia invade o cotidiano mais íntimo da imensa maioria dos seres humanos e tende a tornar os humanos dependentes das máquinas como nunca antes. Nesta época, segundo ele, facilmente se propõe superar a filosofia por sua “redução à ciência ou à lógica científica” ou então, por outro lado, retomar a “grande filosofia, ignorando o grande paradigma do método científico e a racionalização (parcial) da interação e comunicação humanas aí pressupostas”, o que, a seu ver, leva ao

¹¹⁵ Para poder sustentar sua posição, a de que não se trata da necessidade de superação e sim de transformação da filosofia, precisará: a) demonstrar que a filosofia precisa ser transformada; b) apresentar as condições e os pressupostos desta transformação; c) apresentar e justificar os caminhos significativos pelos quais esta transformação será possível; o que, em síntese, significa estabelecer qual é a tarefa da filosofia em nosso tempo. É o que ele faz, não somente na Introdução, onde apenas esboça o roteiro, mas no conjunto de sua obra.

“irracional” ou a um “descomprometimento privado” (2000, p. 16). Como alternativa, o que ele propõe é transformar a filosofia subjetivista moderna em uma filosofia cujo primado seja ético e cujo subjetivismo seja superado pela intersubjetividade¹¹⁶.

Luigi Pareyson, em *Verdade e Interpretação* (1971), no primeiro capítulo da terceira parte, intitulado *Necessidade da Filosofia*, diz que a filosofia está em crise e que é cada vez mais forte a presença da ciência, da arte, da política e da religião (o “campo está dominado” por elas). Na avaliação dele, a ciência e a religião pretendem “suplantar” (passar por cima, ou viver sem) a filosofia; e a política e a arte pretendem “sub-rogar” (substituir) a filosofia¹¹⁷. Segundo ele, a ciência pretende que a filosofia “[...] deveria resignar-se a ser considerada como fantástica e inútil [...]”; a menos que ela aceite reduzir-se a filosofia da ciência [...]” (2005, p.

¹¹⁶ Apresentamos a posição de forma mais detalhada e com ênfase na ética em CARBONARI, 2003.

¹¹⁷ Mas já não vivemos um tempo no qual as relações humanas e os parâmetros de verdade são ditados pela primazia da fé-religião (como o foi por mais de mil anos na história ocidental e que ainda o é em algumas regiões do planeta); nem um tempo demarcado pela política e suas alternativas ideológicas, como foi o recente período do século XX, sobretudo pelo conflito capitalismo e socialismo (mesmo que as ideologias não tenham sido superadas e que ainda se viva na expectativa do “pensamento único” ditado pelo “Consenso de Washington”, apesar da recente crise do neoliberalismo); também não estamos no tempo poético do mito no qual as racionalidades estavam submetidas às forças “estranhas” das musas (mesmo que persistam formas míticas muito fortes em nossos dias). Talvez para sermos mais precisos: nosso tempo é o tempo da “impureza”, das ideias “obscuras e confusas”; um tempo no qual o amálgama formado por ciência, religião e arte tornam difícil, ainda mais, a tarefa de compreender o que ocorre.

222); a religião pretende que “[...] não há mais lugar para a filosofia, porque todas as coisas já estão decididas, e a contribuição da filosofia, quer se trate de uma preparação ou de uma confirmação, é inútil [...]” (2005, p. 223); a arte, que pretende ser uma atitude total do homem, dispensa a filosofia e a faz ser “[...] reduzida à racionalidade elaboradora de técnicas eventualmente adequadas a determinados campos de investigação” (2005, p. 224); e a política, por se tornar inseparável da ideologia e por pretender “realizar” a filosofia, também resultou por tornar a filosofia “dispensável”.

Theodor Adorno, na *Introdução da Dialética Negativa* (1967), faz um diagnóstico da situação filosófica. Nessa monumental obra, o autor diz que “A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização”. Mais adiante diz que “Depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante de sua produção, a filosofia se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade” (2009, p. 8). Ele também diz que “A regressão da filosofia a uma ciência particular, imposta pelas ciências particulares, é a expressão mais evidente de seu destino histórico” (2009, p. 9). Mais adiante, diz “Filosofia é o que há de mais sério dentre todas as coisas, e, no entanto, ela não é tão séria assim” (2009, p. 21). A posição adorniana aponta para a necessidade de a filosofia assumir um novo papel de crítica negativa a todo o edifício centrado no conceito, vindo a ser substituído por uma

filosofia na qual tenha havido o “desencantamento do conceito”, que é “o antídoto da filosofia” (2009, p. 19)¹¹⁸.

O tempo em que vivemos, para falar a contrapelo, é o tempo da globalização e da exclusão, como anota e denuncia Enrique Dussel em *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão* (1998). É o tempo de profundas crises: a natureza já não oferece recursos infinitos; a fome [a pobreza e a desigualdade] são crescentes; há forte presença de todo tipo de guerra, quente ou não; o progresso não nos levará a um patamar de felicidade alargada e acessível a todos os humanos. O contexto filosófico é marcado por escolhas excludentes e que comprometem a produção e a reprodução da vida, gerando vítimas que, segundo Dussel, “[...] são re-conhecidas como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídas da participação na discussão, que são afetadas por alguma situação de morte (no nível que for, e há muitos e de diversa profundidade ou dramatismo)” (2000, p. 303). São as vítimas as que cobram uma nova filosofia e uma nova

¹¹⁸ Não é demais lembrar o diagnóstico que fez na belíssima conferência de 1931 intitulada *A atualidade da filosofia* na qual, entre outras observações, começa dizendo que “Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão, deve, de início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela capacidade do pensamento, se apoderar da totalidade do real. Nenhuma razão legitimadora poderia se encontrar novamente em uma realidade, cuja ordem e conformação sufoca qualquer pretensão da razão; apenas polemicamente uma realidade se apresenta como total a quem procura conhecê-la, e apenas em vestígios e ruínas mantém a esperança de que um dia venha a se tornar uma realidade correta e justa. A filosofia, que hoje se apresenta como tal, não serve para nada, a não ser para ocultar a realidade e perpetuar sua situação atual” (ADORNO, 2000, s.p.).

origem para a filosofia; são elas que clamam por direitos e por justiça.

Em *O porquê da filosofia?*, que é a introdução de *As perguntas da vida* (1999), Fernando Savater se pergunta sobre que sentido teria a filosofia no final do século XX como parte da vida educacional. Segundo ele, historicamente parece haver mais motivos contra do que a favor, dado que “não serve para nada”. Pergunta-se isso no que chama de um contexto no qual parece que a filosofia não acrescentaria nada de informação e menos ainda de conhecimento do mundo. Porém, diz ele, quando se substitui o ponto de exclamação pelo de interrogação ante a constatação “Em que mundo vivemos!” então a filosofia começa a fazer algum sentido, visto que nenhuma das outras áreas do conhecimento consegue enfrentar esta questão. A importância da filosofia nos dias atuais está, portanto, em ser capaz de problematizar as questões que não são possíveis de ser satisfatoriamente enfrentadas com a informação e com o conhecimento produzidos pela ciência. Por isso, sem diálogo entre filosofia e ciência seria impossível filosofar em nosso tempo. No epílogo da mesma obra, intitulado *A vida sem por quê*, vai sugerir o que “nenhum bom professor de filosofia deveria esconder de seus alunos” e que se resume que a filosofia faz sentido como reflexão crítica, como sabedoria (2001, p. 209-210).

Seja qual for a caracterização que adotarmos, a de Apel, a de Pareyson, a de Adorno, a de Dussel, ou a de Savater, o que há de comum é que vivemos um tempo de *crise da filosofia*. Ou seja, o diagnóstico mostra que o lugar para o reconhecimento da filosofia como um saber e como uma atividade com sentido e validade está em questão. Isso é ótimo, pois repõe a filosofia como uma questão filosófica.

* * *

Neste contexto, o perguntar-se pelo que significa fazer educação *filosófica* ou fazer ensino da filosofia não pode ser feito sem o perguntar-se pelo sentido da própria filosofia, do próprio filosofar. Ora, o perguntar pelo sentido da filosofia é ocupar-se de refletir sobre a tarefa da filosofia, sobre o que cabe a ela, sobre o que faz da filosofia uma forma própria de ser e de saber.

Pelo acumulado do diagnóstico, difícil cumprir esta tarefa sem que se tome em conta outras formas de saber [o mundo], outras atividades do ser [no mundo]. Resulta impossível ocupar-se da filosofia sem o diálogo com outros saberes e com outras atividades, o que parece indicar que o saber filosófico se faz no diálogo com o contexto no qual se insere: o contexto epistemológico, o contexto ético, o contexto histórico. Aliás, talvez pudéssemos nos arriscar a dizer que a filosofia, não só em nosso tempo, mas a qualquer tempo, o tempo todo, desde que assim se pretendeu, sempre dialogou de forma profunda e profícua com os contextos nos quais se inseriu.

Abrir-se ao diálogo com o contexto, no entanto, não significa aceitar que o contexto dite os parâmetros e a conformação da racionalidade filosófica. Pelo contrário, significa propor que a racionalidade filosófica não se faz sem o diálogo com o que lhe é exterior e o que a provoca a se ocupar da vida humana e do mundo em geral. A racionalidade filosófica nascente deste diálogo terá que ser capaz de tomar em conta e de se posicionar (pró-

ativamente) ante os diversos interesses cognitivos¹¹⁹, de forma a colaborar na reconstrução do conjunto da racionalidade e, nela, da especificidade da racionalidade filosófica – e das demais racionalidades.

Aqui está uma primeira aprendizagem importante para a educação filosófica: *o sentido da filosofia está no diálogo com outros saberes e com outras atividades para fazer afirmar a racionalidade em seus tipos, especificamente, a filosófica*¹²⁰.

¹¹⁹ Apel e Habermas localizam com o sentido os seguintes os interesses cognitivos: o interesse técnico científico (explicativo), o interesse hermenêutico (compreensivo) e o interesse emancipatório (crítico-reflexivo). No que diz respeito ao papel da filosofia, Apel entende que “[...] hoje a filosofia não pode reclamar *objeto algum* como seu (nem a consciência, nem a linguagem, nem a sociedade como comunidade de comunicação). Por outro lado, ela *virtualmente* pode e deve investigar *todos* os objetos do conhecimento científico e pré-científico, quanto a seu *status* transcendental enquanto condições de possibilidade e validade do conhecimento: deve ser assim, por exemplo, com a linguagem, ou com o corpo, como “*a priori* material”, ou mesmo com as “constantes naturais” da física como “paradigmas” de “jogos de linguagem” científicos. [...] E daí advém a situação particular do discurso teórico da reflexão filosófica sobre a validade [...]” (2000, p. 84, nota 115)

¹²⁰ Com esta afirmação nos afastamos de versões comumente defendidas por certas formas de compreender a filosofia como sendo estudo da própria filosofia, como se a filosofia se fizesse desde ela mesma, um ensimesmamento e um corporativismo que só afasta a filosofia dela mesma e do mundo. As teses neopositivistas ou analíticas, que pretendem reduzir a filosofia à tarefa propedêutica ou mesmo terapêutica mostram-se completamente insuficientes, servem como alerta, mesmo que pouco se prestem a ser programa de trabalho filosófico, dado que simplesmente sucumbem à hegemonia do tempo científico e se refugiam no privatismo das soluções práticas, não sem razão, porém! (CARBOANRI, 2003).

Mas, se o sentido da filosofia está no diálogo contextualizado, como dissemos, porque, então, estudar história da filosofia? Não seria inadvertidamente sugerir que o sentido da filosofia está nela mesma, em sua própria história? Esta questão nos remete a uma breve reflexão sobre o sentido filosófico da história da filosofia.

A história da filosofia, no seio da aprendizagem filosófica, melhor, da educação filosófica, não é simples historiografia. O sentido da presença da história da filosofia na formação filosófica estaria em tê-la para *fazer filosofia*. Ocorre que, para *fazer filosofia* é necessário muito mais do que história da filosofia. Qual é, então, a contribuição específica da história da filosofia no processo de formação filosófica para quem pretende fazer filosofia? O *fazer filosofia*, num contexto amplamente marcado pela diversidade dos saberes e das racionalidades – o que não é novo na história da humanidade, mas que certamente é cada vez mais forte e consciente no mundo contemporâneo – cobra o desenvolvimento da *racionalidade filosófica* como especificidade e, ao mesmo tempo, como abertura a outras racionalidades. A construção da racionalidade filosófica poderia encontrar na história da filosofia, e talvez este seja seu sentido mais profundo, subsídios para problematizar e compreender como foi construído o processo histórico de afirmação – ou de eliminação e ofuscamento – da *racionalidade filosófica*; como a racionalidade filosófica se posicionou – ou não – diante de cada contexto epocal; como a racionalidade filosófica dialogou – ou não – com as demais racionalidades.

Mas fazer este exercício implicaria “perseguir” a possibilidade de circunscrever certo “campo racional específico” para a filosofia, o que exige, logicamente,

produzir-lhe a identidade. Ora, como é difícil de traçar-lhe o perfil, mais difícil ainda é “fotografar-lhe” o rosto. Entretanto, a história da filosofia pode oferecer subsídios para compreender como a racionalidade filosófica “aparece” na história – logo se verá que “aparece” e “desaparece” com uma infinidade significativa de “diferenças” (de características próprias), em várias épocas e em vários “lugares”¹²¹.

Bem, mas se é verdade que a história da filosofia é fundamental para angariar “qualidades diferenciais” à filosofia, e a isto ela se presta significativamente, por outro lado, pode ser contraproducente procurar na história da filosofia subsídios para identificar a especificidade da filosofia. Uma panorâmica da história da filosofia mostraria facilmente tantas qualidades, em grande medida até conflitantes, quando não contraditórias, que a tarefa de precisar o que é o próprio da racionalidade filosófica se veria inflacionada a tal ponto que poderia resultar negativamente comprometida. Digamos de outra maneira, a história da filosofia certamente oferecerá tantos subsídios, de tal e diversificada ordem e qualidade, que o perscrutar a racionalidade filosófica poderia ficar inviabilizado pelo estudo da história da filosofia. Um consolo: melhor abunda(r) que carece(r), na esperança de que a abundância não seja motivo para “apavoramento” e sim para posicionamento, rigor, para perseguir a precisão.

Aqui está o segundo sentido da educação filosófica: *a necessidade de abrir diálogos inter-filosóficos e intra-filosóficos*. O

¹²¹ O estudo de Randall Collins, *A sociologia das filosofias* (2000), ainda não disponível em português, pode ser indicado como uma boa revisão dos múltiplos processos e dos múltiplos “começos” da filosofia.

diálogo entre as diversas formas de filosofia e os diversos filósofos, sem etnocentrismos ou colonialismos, tão comuns na história. Isto, com certeza, não só se constituiu em exigência permanente na história da filosofia, mas se põe ainda mais como tarefa, como agenda, como exigência em nosso tempo¹²².

Mas, como fazer do diálogo da filosofia com outros saberes e do diálogo *inter-filosófico* e *intra-filosófico* algo que seja feito mais do que como um expediente? E, como fazer desde o ponto de vista filosófico? Já nos antecipamos respondendo que é a *atitude filosófica*¹²³, que é uma

¹²² Enrique Dussel, no artigo *El siglo XXI: nueva edad de la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas*, defende que: “Trata-se, por outro lado, de uma tarefa, no nosso caso filosófica, que tem como ponto de partida afirmar o que foi declarado pela Modernidade como a Exterioridade [...] *desconsiderada, não valorizada, o inútil* das culturas (*desconsiderações* entre as quais se encontram as filosofia periféricas ou coloniais) e desenvolver as potencialidades, as possibilidades dessas culturas e filosofias ignoradas; afirmação e desenvolvimento levados a termo com os *próprios* recursos em diálogo construtivo com a Modernidade europeia-estadunidense” (2010, p. 137-138), tendo “[...] em vista de uma *filosofia mundial futura pluriversa* e, por isso, *transmoderna* (o que suporia, igualmente, ser transcapitalista no campo econômico)” (2010, p. 138). Isto porque, “[...] no horizonte se abre um projeto mundial analógico de um pluriverso *transmoderno* (que não é simplesmente *universal* e nem *pósmoderno*). Agora *outras filosofias* são possíveis porque *outro mundo é possível* [...]” (2010, p. 138, tradução nossa em todas as passagens).

¹²³ Gerd Bornheim, no livro *Introdução ao Filosofar*, retoma, a partir de Karl Jaspers, três tipos de atitudes básicas: a) primeira é a *admiração* [típica de Platão e Aristóteles], através da qual “o homem toma consciência de sua própria ignorância; tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento”; b) segunda é a *dúvida* [típica de Descartes], pela qual “a verdade é atingida

construção, não um talento ou uma dádiva, o que ensejará este processo.

Marilena Chauí, filósofa brasileira, discorreu sobre este assunto em discurso pronunciado quando recebeu o título de doutora *honoris causa* da Universidade Federal de Sergipe, há poucos anos. Ela fez uma distinção profunda entre o filosofar e a filosofia mais como uma *atitude* (como compromisso de vida) e menos como uma simples *atividade* (como cumprimento de um ofício). Ao falar sobre sua própria trajetória e sobre os motivos que a levaram a escolher a filosofia, retomou exatamente esta ideia para expor as razões que a levaram a se ocupar da filosofia: uma convocação de vida, mais do que uma incumbência para “fazer a vida”.

Isto nos remete à velha posição socrática da filosofia como modo de vida e de que a vida que vale a pena ser vivida é aquela dedicada à pesquisa, já que o fazer da vida permanente pesquisa é o núcleo do filosofar. Na *Apologia de Sócrates* Platão registra que, para Sócrates, “[...] se vos disser que para o homem nenhum bem supera o discorrer cada dia sobre a virtude e outros temas de que me ouvistes praticar quando examinava a mim mesmo e a outros, e que vida sem exame não é vida digna de um ser humano, acreditareis ainda menos em minhas palavras”

através da supressão provisória de todo o conhecimento ou de certas modalidades de conhecimento, que passam a ser consideradas meramente opinativas. [...] A dúvida metódica aguça o espírito crítico próprio da vida filosófica, e nisso reside a sua eficácia”; c) a terceira é o sentimento de *insatisfação moral* [como em Epicuro], pela qual o “homem cotidiano cai em si e pergunta pelo sentido de sua própria existência [...] levando o homem a tomar consciência de sua própria miséria” (2009, p. 36).

(38a, p. 22). Trata-se de afirmar que o filosofar, antes de ser uma função a ser cumprida [hoje diríamos uma profissão], é um *modo de vida*, um *programa de vida*, que compromete substantivamente. Por isso é que o filosofar é, acima de tudo, um voltar-se a si, mais do que às coisas. A tarefa magna do filosofar é, portanto, o devotar-se a saber-se para cuidar-se; ou, do cuidar-se como uma forma de saber. Dessa forma, parece indicado o “lugar” do filosofar. Todavia, esse não é um ponto de partida e nem um ponto de chegada. É muito mais um percurso. É, por isso, não um lugar determinado, mas os muitos lugares a serem construídos: um sem-lugar específico; um estar no mundo e ao mesmo tempo estar fora dele¹²⁴.

Por isso, a pesquisa e a investigação com base em questões-problemáticas e a construção de conceitos e argumentos reflexivos, abrindo novas ou se inserindo em frentes temáticas disponíveis, constituem o núcleo central da tarefa da educação filosófica. É a construção de competências e atitudes nesta direção que providenciará a afirmação do que se pode chamar de *atitude filosófica* que se efetiva através da realização da *atividade filosófica* – não como mera profissão, mesmo que exija alto grau de profissionalismo.

Ora, como construir a atitude filosófica que não seja gerar mimeses e seja sim a produção de um posicionamento

¹²⁴ O tema do *cuidado de si* e o *conhecer a si* como tarefa filosófica fundamental é amplamente considerada na tradição filosófica. Para uma reconstrução de seu sentido, inclusive a partir da posição socrática ver FOUCAULT, 2006.

maduro e gradativamente próprio, pessoal?¹²⁵ Se for só para produzir mimese não faz qualquer sentido estudar filosofia (talvez até tenha motivo por razões meramente utilitárias); mas, se for para produzir posicionamento maduro e próprio, então sim, o estudo da filosofia poderia ganhar sentido como acumulação de subsídios para transformar a filosofia e o filosofar em atividade orientada por uma postura e uma atitude filosóficas. Em outras palavras, dessa forma se poderia seguir *dando origem* à filosofia – e, em consequência, *originalidade* ao filosofar!

Aqui está o terceiro sentido da educação filosófica: *a construção de uma postura marcada pela atitude filosófica*. Trata-se, mais do que de uma orientação exterior, de um compromisso pessoal que se constrói na relação com os outros e em processos de aprendizagem permanente¹²⁶, o que pode indicar que esta construção se faz como agenda de trabalho teórico e prático, o que, a rigor, algumas aulas

¹²⁵ No dizer de Kierkegaard: “Começar e sempre se resolver; e, no fundo, uma resolução é da eternidade (caso contrário, seria apenas uma brincadeira que, bem pensada, revelaria mais tarde o seu ceticismo). De que serve decidir-se pelo estudo da lógica, se não se compromete nela toda a vida? Senão, que valor teria? Estudar-se-ia apenas para conseguir um simples diploma? [...] Quando não se pensa assim, começa-se não em virtude de uma resolução, mas de um talento (ou por tolice, por moda, etc. para não ficar sozinho) [...]” (apud BORNHEIM, 2009, p. 119).

¹²⁶ Gerd Bornheim, em *Introdução ao Filosofar*, defende a “conversão filosófica” da seguinte forma: “[...] devemos afirmar que não se faz filosofia a partir da exterioridade, ou de um comportamento exterior, abstrato, mas a partir da interioridade. Ora, interioridade quer dizer liberdade, e com isso tocamos o próprio nervo daquele ato de assumir” (2009, p. 120).

no ensino médio ou mesmo um curso de graduação talvez sirvam para não mais do que de *iniciação!*

* * *

Aprofundando os aspectos apontados, pode-se dizer, então, que o ensino da filosofia é uma questão filosófica, assim como é filosófica a tarefa de construir uma educação filosófica. Mas, é também uma questão didático-pedagógica, ou seja, encerra aspectos que dizem respeito ao modo como fazer esta educação. Ademais, também se constitui num direito de cidadania, ou seja, a cidadania tem direito ao saber filosófico, a uma educação filosófica¹²⁷.

A filosofia, assim como qualquer outro saber, está disponível à aprendizagem e pode ser ensinada e aprendida. Seus conteúdos, suas metodologias, suas temáticas e problemáticas ganham sentido em cada época histórica. Pode parecer óbvio, mas filósofos/as não nascem em árvores e nem são gerados/as espontaneamente pela cultura. A aprendizagem da filosofia se põe como questão, como problema, para a própria filosofia. Não há um modo pronto, mesmo que possa haver um modo próprio, para o ensino da filosofia. O sentido do aprender filosofia implica também no aprender a filosofar, o que, a rigor, requer muito mais do que o domínio de conteúdos e métodos apropriados, mesmo que existam conteúdos e métodos próprios. Mais do que isso, está em questão pensar uma

¹²⁷ Tratamos de forma mais sistemática a especificidade desta questão direcionada particularmente para a graduação em filosofia no artigo *Ensino de filosofia e educação em direitos humanos: subsídios para a graduação em filosofia* (CARBONARI, 2010, p. 23-51).

educação filosófica, que não é o mesmo que adjetivar o filosófico à educação. Trata-se de substantivar a educação e o filosófico. Este conjunto complexo requer, acima de tudo, o desenvolvimento do que se poderia resumir como sendo a formação de uma *atitude filosófica*.

A aprendizagem em geral e também o aprender filosofia, assim como a educação filosófica, são processos que exigem a explicitação das finalidades e mediações que lhe são constitutivas. Como processo, a aprendizagem se faz em dinâmicas de presença de sujeitos, que interagem entre si na relação educativa sempre mediados pela linguagem e pelo conhecimento, levando a posicionamentos sobre a realidade, razão maior de qualquer conhecimento que já foi construído ou que possa vir a ser construído. A formação de sujeitos aprendentes, estejam eles na posição de docente ou de discente, é o núcleo central da dimensão didático-pedagógica da educação filosófica. Assim como em qualquer outro conhecimento, o fazer filosofia exige o domínio de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias ao que poderia ser chamado de *atividade filosófica*.

O aprender filosofia também se constitui em direito de cidadania visto que a legislação, a partir de 2 de junho de 2008, data que marca a sanção presidencial da Lei nº 11.684, torna obrigatório o ensino da filosofia (e da sociologia) como disciplina nos três anos do ensino médio de todas as escolas (públicas e privadas) do Brasil. Ademais, a partir do momento em que o sistema de ensino superior reconhece e autoriza a existência de cursos de graduação e de pós-graduação em filosofia, também nestes níveis passa a ser, de certa forma, um direito. Ou seja, aprender filosofia e, ainda mais, a educação filosófica, é um dos conteúdos do que se

pode definir como constitutivo dos direitos da cidadania. Neste sentido, o aprender filosofia e a educação filosófica são parte do desenvolvimento de *condições e oportunidades para a vivência dos direitos, quiçá dos direitos humanos*.

Assim que a educação filosófica, ou também formação filosófica, tem compromisso com a dimensão da formação da *atitude filosófica*, o desenvolvimento de condições para a *atividade filosófica* e a *afirmação dos direitos humanos*, todos no sentido de que seja promovida a dignidade humana como bem viver.

* * *

Feita esta reflexão sobre o sentido da educação filosófica resta dizer que, agir assim é, de alguma forma, fazer educação em direitos humanos. Ou seja, que a educação filosófica é, em nosso tempo, um caminho significativo para que os direitos humanos possam encontrar proteção e promoção no cotidiano, através da educação.

A educação em direitos humanos se realiza se houver espaço para o diálogo profundo e profícuo, para a reflexão, para a construção de sujeitos de direitos. O exercício do diálogo encontra na filosofia um aliado fundamental na perspectiva que apontamos da educação filosófica. Quando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estabelece que a educação em direitos humanos é “[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (BRASIL, 2006, p. 25) mostra com ênfase o núcleo da tarefa educativa. A educação em direitos humanos se constitui, assim, em “processo”. Se é processo, é parte do conjunto das ações às quais se associa. Os adjetivos “sistemático” e

“multidimensional” qualificam de forma substantiva o processo a ser realizado pela educação em direitos humanos, dando-lhe as qualidades essenciais: a primeira afasta qualquer perspectiva de que a educação em direitos humanos seja apenas um [ou até muitos] evento em qualquer dos momentos ou dos âmbitos da vida acadêmica; a segunda afasta qualquer perspectiva unidimensional e fragmentária da formação; positivamente, uma e outra convergem para a finalidade central da educação em direitos humanos que é a formação do “sujeito de direitos”.

O PNEHD explicita as várias dimensões da educação em direitos humanos. Abre: a) para a dimensão epistêmico-cognitiva [“apreensão de conhecimentos historicamente construídos [...]”]; b) para a dimensão ética [“afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade”]; c) para a dimensão política [“formação de uma consciência cidadã [...]”]; d) para a dimensão pedagógica [“desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva [...]”]; e) para a dimensão social [“fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações”] (BRASIL, 2006, p. 25). Estas diversas dimensões têm como eixo articulador e diferenciador fundamental a formação do sujeito de direitos.

Assim, a questão de fundo que articula a educação em direitos humanos é a formação do sujeito de direitos. Mas não há sujeitos de direitos sem que sua formação seja uma formação reflexiva. Por isso a estreita relação da educação em direitos humanos com a educação filosófica

ao modo que a descrevemos. Isso não significa dizer que a educação em direitos humanos só se realiza na educação filosófica. Dizer isso seria reduutivo e não reconhecer o necessário diálogo e interação com outros saberes, o que aliás precisa ser feito também pela filosofia. O que estamos afirmando pretende mostrar que a educação filosófica tem um compromisso com a educação em direitos humanos e que é neste sentido que a ela cabe dialogar com os direitos humanos como processo histórico de afirmação dos sujeitos de direitos.

* * *

Finalmente, a educação *filosófica* como compromisso com os direitos humanos, com a educação em direitos humanos, pode se traduzir numa agenda programática de ação nos diversos espaços educativos nos quais a filosofia está presente, seja como parte da educação básica e, especialmente, como parte da educação superior e da pós-graduação. Para a formulação desta agenda há que se tomar em conta o que é recomendado em geral como *Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos* propostas pelo Conselho Nacional de Educação e que aqui adaptamos ao campo da filosofia¹²⁸. Com base nelas indicamos a seguir algumas linhas de desafios.

Direitos humanos como compromisso institucional: o que significa dizer que o desafio é que os direitos humanos façam parte dos projetos institucionais, dos projetos de

¹²⁸ Referimo-nos à Resolução CNE/CP n° 1 e ao Parecer CNE/CP n° 8, ambos de 30/05/2012. Emanados pelo Pleno do Conselho Nacional de Educação.

curso, para fazer com que o conjunto da ação educativa neles desenvolvida seja comprometida com a efetivação dos direitos humanos. Não se pode admitir que uma instituição abrigue práticas ou mesmo compreensões que sejam atentatórias aos direitos humanos das pessoas que dela participem ou que por ela sejam atingidas e formadas. Por isso, explicitar o compromisso com os direitos humanos é passo fundamental para que sua prática seja coerente.

Direitos humanos como parte do ensino: o ensino da filosofia feito através de uma educação filosófica exige que haja a presença dos direitos humanos em todos os processos de ensino, como componente curricular dos cursos de graduação¹²⁹ e como conteúdo a ser abordado na disciplina de filosofia no ensino médio.¹³⁰ Ademais, direitos humanos também podem ser parte das disciplinas básicas da graduação em Filosofia (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos) ou mesmo de outras disciplinas que dialogam com temas específicos (Filosofia Política, Filosofia da Ciência ou Epistemologia, Estética, Filosofia da Linguagem

¹²⁹ As diretrizes dos cursos de graduação em filosofia foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e podem ser encontradas nos Pareceres CNE/CES nº 492, de 03/04/2001, e CNE/CES nº 1.363 de 25/01/2002, ambos abrigados na Resolução CNE/CES nº 12, de 13/03/2002, do mesmo órgão.

¹³⁰ As orientações para o ensino médio estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CEB/CNE nº 5, de 05/05/2011, e da Resolução CNE/CEB nº 02, de 30/01/2012, e as orientações para ao ensino da filosofia no ensino médio através do Parecer CNE/CEB nº 22, de 08/10/2008, e da Resolução CNE/CEB nº 01, de 18/05/2009.

e Filosofia da Mente) e que constam das diretrizes para a graduação em filosofia. Enfim, o fundamental é que os direitos humanos não sejam tratados apenas como mais um conteúdo – mesmo que tenham um conteúdo a ser tratado. Particularmente no que diz respeito à tarefa de formação de professores/as, feita nas licenciaturas, a responsabilidade com a formação para a educação em direitos humanos é essencial, devendo este tema se constituir em componente curricular obrigatório. Para além da obrigação, o fundamental é que sejam oferecidas atividades formativas que ponham em diálogo a filosofia e os direitos humanos preparando os futuros docentes para a educação filosófica como educação em direitos humanos.

Promoção de pesquisas em direitos humanos: a educação filosófica exige a formação de pesquisadores/as que se proponham a dedicar sua vida à produção de conhecimentos significativos para a humanidade ao modo socrático, como já mostramos. A pesquisa não pode ser feita sem tomar a sério os direitos humanos, ou seja, sem que, através dela, seja feita a promoção dos direitos humanos e que, através dela não sejam feitas práticas de violação da dignidade humana, o que se constitui em princípio da bioética nos dias de hoje. Ademais, os direitos humanos também podem ser objeto e se constituírem em temática-problemática de pesquisa, como, aliás, tem se revelado no pensamento de vários dos filósofos contemporâneos (a exemplo de Apel, Habermas, Dussel, Arendt e tantos outros) ou em seu engajamento expresso (Sartre, Russel, Chomsky, para citar uns).

Inserção comunitária em direitos humanos: a presença dos sujeitos de direitos humanos, particularmente daqueles/as que são vítimas de violações e daqueles/as que sustentam

lutas pelo reconhecimento e afirmação dos direitos humanos ocorre quando a educação filosófica dialoga e se insere nas comunidades. É a inserção sócio histórica que é capaz de levar o processo de aprendizagem a compreender as contradições da realidade e a tomá-las como parte do processo de educação, indo até elas e fazendo com que cheguem aos espaços educativos. Dessa forma, definir estratégias e realizar práticas de atuação comunitária em direitos humanos são fundamentais para que a educação filosófica se traduza em exercício da práxis.

O problema filosófico da educação filosófica persiste, agora porém, mais complexo, dado que seu enfrentamento exige a construção de mediações reflexivas e ativas capazes de efetivamente viabilizar tempos e espaços nos quais a dignidade humana se efetive. Por isso, a formação filosófica é muito mais do que o cumprimento de uma agenda de conteúdos ou mesmo de disciplinas hierarquizadas e especializadas. Exige transformar a ação pedagógica da educação filosófica num processo de afirmação de sujeitos em relação e de sujeitos que são sujeitos de direitos, mais do que simples abstrações que conhecem ou que produzem. O desafio está posto, mesmo que não o possamos enfrentar de todo, quiçá possamos colocá-lo como tarefa do filosofar como compromisso da educação com a formação, com a humanização, com a *direitos humanização* da educação e, mais do que dela, da vida.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. *A Atualidade da Filosofia*. Trad. Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: UNIMEP.

2000. Disponível em <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm>. Acesso em 10 abril 2013.

ADORNO, Theodor. *Dialética Negativa*. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

APEL, Karl-Otto. *Transformação da Filosofia*. Trad. Paulo A. Soethe. São Paulo: Loyola, 2000. Vol. I.

BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao Filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2009.

BRASIL. CNEDH [Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos]. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2006. Disponível em www.sedh.gov.br. Acesso em 10.02.2010.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos* [Decreto nº 7.037, de 21/12/2009]. Brasília: SEDH, 2010. Disponível em www.direitoshumanos.gov.br. Acessado 10/04/2013.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos e Educação Integral. Interfaces e desafio. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso/Artmed, 2012. p. 222-234.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos no Brasil: a promessa é a certeza de que a luta continua. In: MNDH; DhESCA; PAD; MISEREOR. *Direitos humanos no Brasil 3:*

diagnóstico e perspectivas. Passo Fundo: IFIBE, 2012. p. 21-35.

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos, reconhecimento e educação: por uma abordagem ecológica. In: *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, UPF, v. 19, n. 1, p. 20-30, jan-jun. 2012.

CARBONARI, Paulo César. *Direitos Humanos: sugestões pedagógicas*. Passo Fundo: IFIBE, 2008.

CARBONARI, Paulo César. Ensino de filosofia e educação em direitos humanos: subsídios para a graduação em filosofia. In: GUERRA FERREIRA, Lúcia; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; PEQUENO, M. (Org.). *Direitos Humanos na Educação Superior*. Subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia. João Pessoa: UFPB, 2010, p. 23-51.

CARBONARI, Paulo César. *Ética da responsabilidade solidária: estudo a partir de Karl-Otto Apel*. Passo Fundo: IFIBE, 2003.

CARBONARI, Paulo César. Filosofia e Direitos Humanos: possibilidade de aproximação na educação. In: KUJAWA, Evaldo *et al.* (org). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 303-319.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY SILVEIRA, Rosa M. *et al.* (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 169-186.

CARBONARI, Paulo César. *Sentido filosófico dos direitos humanos*. Leituras do pensamento contemporâneo. Passo Fundo: IFIBE, 2006 [vol. 1], 2009 [vol. 2], 2013 [vol. 3].

CHAUÍ, Marilena. Agradecimento pelo título de *Doutora Honoris Causa*. In: SANTOS, Antônio C. dos (Org.). *História, Pensamento e Ação*. Sergipe, UFS, 2006, p. 417-426.

DUSSEL, Enrique D. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Trad. Jaime A. Clasen *et al.* Petrópolis: Vozes. 2000.

DUSSEL, Enrique. El siglo XXI: nueva edad de la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. In: *Revista Signos Filosóficos*, v. XII, n. 23, p. 119-140, ene-jun. 2010 [Tradução de Paulo César Carbonari, em *Filosofazer*, Passo Fundo, IFIBE, ano XX, n. 39, p. 9-28, Jul./Dez. 2011].

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. Carlos R. D. Garcia *et al.* Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. Carlos R. D. Garcia *et al.* Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

HINKELAMMERT, Franz J. *El sujeto y la ley*. Heredia, Costa Rica: Euna, 2003.

KERSTING, Wolfgang. *Universalismo e direitos humanos*. Trad. Peter Neumann *et al.* Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique *et al.* (Org.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. Edição Revista e Ampliada. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

PAREYSON, Luigi. *Verdade e Interpretação*. Trad. Maria H. N. Garcez e Sandra N. Abdo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Trad. Jaime Bruna. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Os Pensadores.

SAVATER, Fernando. *As perguntas da vida*. Trad. Monica Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIOLA, Solon E. A.; ALBUQUERQUE, Marina Z. de. *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: EST; Sinodal, 2011.

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUSA Jr., José Geraldo de *et al.* (Org.). *Educando para os Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Brasília: Síntese, 2003.

Filosofia e Análise do Discurso: uma questão de transdisciplinaridade

Prof^a Me. Helena Zoraide Pelacani Almada¹³¹

A Análise do Discurso não está interessada no texto como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite acesso ao discurso.

O visível e extraordinário crescimento do interesse pela análise do discurso nos últimos anos é dado à consequência de uma manifestação da virada linguística que ocorreu nas artes e nas ciências sociais, por mera questão epistemológica, bastante diversa de algumas metodologias. Os termos “discurso” e “análise do discurso” são muito discutidos e, para afirmar que determinado enfoque é um discurso analítico, alguém deve dizer algo mais; não é apenas uma questão de definição, mas implica assumir uma posição dentro de um conjunto de argumentos muito questionado, dentro das tradições teóricas, conhecidas como linguística crítica, semiótica social ou crítica, estudos da linguagem, teoria do ato de fala, análise da conversação e

¹³¹ Mestre em Linguística pela UNIR-RO e professora de Língua Portuguesa e Literaturas. E-mail: zoraidedocente@gmail.com

noção de sujeito no discurso. Assim, um dos objetivos da análise de discurso é identificar as funções ou atividades da fala e dos textos e explorar como eles são apresentados.

Tem-se como conceito de Análise do Discurso- AD uma variedade de diferentes enfoques que se resume no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas, e todos reivindicam o nome, mas o que se pode afirmar é que a AD é a análise do discurso na construção da vida social, que se cruza com a filosofia, pois é considerada como um ramo do conhecimento que pode ser caracterizado pelos conteúdos ou temas tratados, pela função que exerce na cultura e pela forma como trata tais temas, e está intimamente ligada à linguagem – faculdade de representação simbólica que possibilita todas as interações sociais – condição de possibilidade da sobrevivência humana.

A esse entendimento apresentamos a filosofia da linguagem que é a parte da filosofia que se ocupa com as questões de linguagem que, segundo Aristóteles, somente o homem é um “animal político”, isto é, social e cívico, porque somente ele é dotado de linguagem. Os outros animais, continua Aristóteles, possuem voz (*phoné*) e com ela exprimem dor e prazer, mas o homem possui a palavra (*lógos*) e, com ela, exprime o bom e o mau, o justo e o injusto, e o fato de exprimir e possuir em comum esses valores é o que torna possível a vida social e política – e isso somente os homens são capazes.

Rousseau nos ensina que “a *palavra distingue os homens e os animais; a linguagem distingue as nações entre si. Não se sabe de onde é um homem antes que ele tenha falado*”. Assim o eminente filósofo afirma que “a *linguagem é inseparável do homem, segue-o*

em todos os seus atos”, nascendo de uma profunda necessidade de o homem se comunicar, de o homem se socializar, manifestando seus desejos, pensamentos, uma vez que este é reconhecido como um ser sensível, pensante e semelhante a si próprio.

Já Hjelmslev afirma que a linguagem é “*o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta contra a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador*”. É nesse exato ponto que a filosofia ressalta seu poder para levar ao aprendiz a entender a importância do processo da linguagem na vida do homem, pois é através dele que o ser humano mostra sua força de poder fazer com que as coisas sejam tais como são ditas e pronunciadas. Podemos avaliar a força da linguagem tomando como a primeira dimensão os *mythos*. O melhor exemplo dessa força criadora através da palavra encontra-se na abertura da Bíblia judeu-cristã, em Gêneses, em que Deus cria o mundo do nada, apenas usando a linguagem: “E Deus disse: faça-se”, e foi feito. Porque Ele *disse*, foi feito. A palavra divina é uma força criadora.

Outra dimensão do poder da linguagem está no *logos* que é uma síntese de três ideias: fala/palavra, pensamento/ideia e realidade/ser. *Logos* é a palavra racional em que se exprime o pensamento que conhece o real. Assim, discurso é o uso de argumentos e/ou provas, pensamento; raciocínio e/ou demonstração da realidade; as coisas e/ou nexos com as ligações universais e necessárias entre os seres.

As palavras são conceitos ou ideias, estando referidas ao pensamento, à razão e à verdade. Essa dimensão da linguagem como *mythos* e *logos* explica o

porquê, na sociedade ocidental, de podermos nos comunicar e interpretar o mundo sempre em dois registros contrários e opostos: o da palavra solene, mágica, religiosa, artística, e o da palavra leiga, científica, técnica, puramente racional e conceitual. Por isso que muitos filósofos da ciência afirmam que uma ciência nasce quando uma explicação que era religiosa, mágica, artística, mítica cede lugar a uma explicação conceitual, causal, metodológica, demonstrativa, racional, isto é, quando se passa de *mythos* para *logos*.

A FILOSOFIA QUESTIONADORA

O ensino da filosofia no ensino fundamental e médio tem o papel de desenvolver no aprendiz uma “atitude filosófica”, ou seja: uma atitude investigativa, interrogativa, que pergunte o quê, como e por quê a coisa, a ideia ou o valor é, formando espíritos livres e reflexivos, capazes de analisar e resistir às diversas formas de persuasão e de convencimento e assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética. Contudo, se esta coisa, ideia ou valor existe, como é que é. Assim, é preciso questionar o que é pensar, como é pensar e porque há o pensar; interrogando sempre a si mesmo, o mundo e as verdades, afirma Ferreira,

O educador Josué Candido, citado por Ferreira, defende a Filosofia como produtora de mudanças no próprio sujeito; é a Filosofia do “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates, cuja função maior é oferecer ao aprendiz a possibilidade de refletir sobre suas formas de pensar, sentir e agir e de submetê-los ao crivo da argumentação dos

colegas, como exercício de convivência tolerante e democrática. E, ainda, de desenvolver a razoabilidade - capacidade de produzir acordos, consensos sobre uma verdade, mesmo que provisórios, apesar de termos interesses e condições socioculturais diversas -, mantendo, assim, uma situação dialógica acordada.

Nesse sentido, o papel da Filosofia é o de preencher a lacuna entre o “pensar e o agir”, formando cidadãos que saibam ouvir, dialogar ativamente e, acima de tudo, que tomem decisões e realizem julgamentos, os quais estejam preparados para colocarem em prática. Como vemos normalmente, as pessoas crescem aceitando os papéis sociais que lhes são atribuídos, sem jamais questionarem seu valor e seu por quê.

Segundo os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, o que se espera da escola é que esse paradigma seja quebrado, ou seja, que a escola desenvolva cidadãos críticos e autônomos. Mas o que se vê geralmente é uma escola com explicações prontas, onde as normas são aceitas sem discussão, o que pode levar à estagnação. Disciplinas estanques, engessadas, desarticuladas e desconectadas, com conteúdos distantes da realidade do aprendiz, fazem parte do cotidiano, levando-o a deixar de espantar-se diante das coisas, de interrogá-las e o, que é pior, tornando-o uma pessoa pouco exigente, conformada, que aceita respostas prontas. A escola não está ensinando a pensar, a questionar e a refletir – habilidades que são princípios para a transformação e a permanente possibilidade de mudanças.

O filósofo norte-americano Matthew Lipman apresenta uma proposta pedagógica para incorporar ao currículo escolar a disciplina de *Filosofia para Crianças*, partindo do pressuposto básico de que a educação dita

“tradicional”, centrada na transmissão de conhecimentos, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem como absorção de informações, é incapaz de atingir o estímulo ao desenvolvimento da capacidade de pensar do aprendiz. Para tanto, apresenta um modelo para substituir aquele, ou seja, “educação para pensar”, segundo a qual o ensino é resultado de um processo de investigação do qual o professor, despidido de sua infalibilidade, participa apenas como orientador ou facilitador, pois o enfoque não está na “aquisição de informações”, mas na “percepção das relações contidas nos temas investigados”.

O ensino da filosofia permite inserir-se não como disciplina ornamento, exaltação do espírito ou assessoria metodológica, mas enquanto disciplina dotada de pertinência, densidade e constância próprias, capaz de dialogar com outras disciplinas e contribuir para reafirmá-las enquanto momentos do processo de formação orgânico, cumulativo criativo e crítico que verdadeiramente chamamos de educação. E, para chegar-se a essa educação completa, a transdisciplinaridade se apresenta como a teoria do conhecimento que dialoga com as diferentes áreas do saber, propondo uma nova atitude, uma assimilação de uma cultura, uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo – e, para tanto, se apresenta a análise do discurso como uma das facetas articuladoras.

CONTEXTO HISTÓRICO E OS FUNDADORES DA ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso de linha francesa, doravante chamada de AD, foi fundada no final dos anos 1960 por

Michel de Pêcheux e tem demonstrado ser um campo de pesquisa muito dinamizador e fértil.

A AD surgiu na conjuntura política e intelectual francesa, marcada pela conjunção entre filosofia e política, já com um campo transdisciplinar, pois atravessou fronteiras e movimentou o campo das ciências humanas (linguística, história, sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, política) constituindo-se hoje em uma disciplina transversal.

Os principais estudiosos da AD reuniram reflexões sobre texto e a história, resultando daí um a análise textual que envolvia a linguística, o marxismo e a psicanálise. Saussure-Max-Freud são as três balizas da proposta de Pêcheux, situando a AD em três regiões do conhecimento:

- a) Na linguística – com a problematização do *corde saussureano* – centralizando a análise na semântica, com a ideia da não-transparência do sentido – teoria linguística.
- b) No materialismo histórico – por meio da releitura altusseriana de Marx – com a ideia de que há um real na história que não é transparente para o sujeito, pois ele é assujeitado pela ideologia – teoria da sociedade.
- c) Na psicanálise – por meio da releitura lacaniana de Freud – com a ideia do sujeito na sua relação com o simbólico – teoria do inconsciente.

Esse triplo assentamento traz consequências teóricas e metodológicas: *a forma material do discurso* é, ao mesmo tempo, linguístico-histórica, enraizada na História para produzir sentido; *a forma do sujeito* é ideológica, assujeitada, não psicológica, não empírica; *a ordem do discurso* remete ao sujeito na língua e na História; *o sujeito* é

descentrado, tem a ilusão de ser fonte, mas o sentido é *um já-lá, um dito antes em outro lugar*; a busca dos vestígios – da história e da memória – no discurso, e a consequente inter-relação: língua, história e discurso.

Michel Pêcheux (França, 1938-1983) foi fortemente influenciado pelos conceitos de ideologia, de Althusser, especialmente pela sua Teoria dos *Aparelhos Ideológicos do Estado*, pelas ideias de Foucault, em *Arqueologia do Saber* e por Lacan. Assim, a escola francesa não surgiu para preencher os espaços vazios, mas de um cruzamento de interesses de diversas ordens, pois os estudos sobre o discurso político, efetuado por linguistas e historiadores, com uma nova metodologia que associava a linguística estrutural e uma teoria da ideologia.

Michel Foucault (França, 1926-1984) problematiza sobre a ciência histórica, suas discontinuidades, sua dispersão, que resultará na *formação discursiva* (FD) na discussão entre saberes e os micros poderes na preocupação com a questão da leitura, que é o dispositivo que desencadeia esse processo de transformação na concepção do objeto de análise do discurso. Foucault define a FD como “*um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma determinada época, para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, dada as condições de exercício da função*”.

Mikhail Bakhtin (Rússia, 1895 – 1975) nos dá a ideia da heterogeneidade, do dialogismo, da inscrição da discursividade em um conjunto de traços sócio-históricos, em relação ao qual todo sujeito é obrigado a se situar. Segundo Mussalín e Bentes (2009), é a formação ideológica que regula o que o sujeito pode ou não dizer, mas com a ilusão de ser fonte do discurso.

Bakhtin era o teórico da linguística e da literatura e viveu na Rússia - stalinista, motivo pelo qual sua obra, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, escrita em 1929, só foi traduzida no lado ocidental no final da década de 60. O referido teórico é conhecido primeiramente na teoria da literatura com a obra *Problemas da Poética de Dostoiévsky* (1963); *Estética e Teoria do romance* (1975); *Estética da criação verbal* (póstumo, 1975). É nesse período que ele influencia os franceses da Análise do Discurso e a linguística vai descobrir o grande teórico bem mais tarde, nos anos 90, pelos seus conceitos de “gênero” e “dialogismo”.

Michel De Certeau (França, 1925-1986), pensador de inteligência brilhante e não conformista, aparece como teórico da Nova História, com a publicação de seus livros *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (1990) e *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*, de onde vêm as propostas de análises dos discursos do cotidiano, a reflexão sobre a escrita da história e a emergência das resistências, contribuiu nas áreas de Filosofia, Letras clássicas, História e Teologia. Pesquisador da história dos textos místicos, desde a Renascença até a era clássica, interessa-se só pelos métodos da antropologia da Linguística, como os cânones de uma disciplina rígida e censurada por colocar em dúvida a forma da escola francesa de História. Sua principal contribuição foi questionar a suposta passividade dos consumidores. Ele acreditava na criatividade das pessoas ordinárias; uma criatividade oculta num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais inventa para si mesmo uma “maneira própria” de caminhar pela floresta dos produtos impostos.

DISCURSO, SUJEITO E SENTIDO

A questão do sujeito é uma das fundamentais na AD e, por isso mesmo, a mais polêmica. A ideia básica é a de que há algum tipo de relação entre aquele que fala e o que ele fala. Assim, poderíamos dizer que o sujeito é histórico e atua conforme a ideologia presente. Já que as condições são condicionantes, é pela explicitação do papel ativo do sujeito que se poderá explicar porque as coisas foram como foram. Caso contrário, seria admitir só o previsível.

No resultado da relação com a linguagem e a história, o sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores; o sujeito é constituído a partir da relação com o outro: ele estabelece uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva (FD); assim como ele é determinado, ele também determina e afeta em sua prática discursiva. Para a AD, o centro da relação discursiva não está nem no **eu** nem no **tu**, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro e o espaço dessa interação é o texto; logo, o sentido se estabelece no espaço discursivo pelos dois interlocutores. Nem o sentido, nem o sujeito são dados a priori, mas são construídos no discurso.

Toda atividade de linguagem é um processo marcado pela inscrição do sujeito. Dentre os componentes que devem ser focalizados, estão aqueles ligados à presença dos traços linguísticos que instauram a subjetividade. A noção de subjetividade tem raízes antigas e está inserida como preocupação dos filósofos e, como os estudos da

linguagem nasceram de suas reflexões, é difícil falar sobre subjetividade sem passar primeiro pela Filosofia.

Chauí (1976), num artigo intitulado “A destruição da subjetividade na filosofia contemporânea”, afirma que o pensamento contemporâneo contesta um certo conceito e um certo uso da subjetividade. Que conceito de subjetividade é esse que se recusa hoje e sobre cujo avesso se constitui uma moderna versão? Para responder a essa questão, Chauí afirma:

Os filósofos sempre exigiram um ponto fixo como condição inicial do pensamento, ponto fixo capaz de dar conta da existência das coisas, dos homens e da totalidade do conhecimento de ambos. Para o filósofo grego este ponto fixo é o SER, princípio da existência e da inteligibilidade do real. O conhecimento aparece como um desvelamento do SER na sua inteligibilidade. De sorte que o ato de conhecer é um reconhecer (ou lembrar, como diz Platão) o sentido já inscrito nas próprias coisas por essa força produtora.

Para o filósofo grego, conhecer era, portanto, um ato de reconhecimento. O SER tinha uma existência autônoma, era algo exterior ao homem a quem cabia apenas uma função de reconhecimento e não de construção do saber: desloca a unidade do SER para fora do mundo com seu conceito de ideias inatas, verdades eternas, criação divina. Deus é o único que cria, o homem apenas imita. Em Deus tem-se a criação em primeiro grau, no artesão a criação em segundo grau, no artista a criação em terceiro grau. Esses três níveis refletem três graus de afastamento da verdade. Nesse estágio na se apresenta a questão da

subjetividade como processo produtor da verdade, havia só o reconhecimento.

Chauí (1976) observa que o que caracteriza o advento da subjetividade na filosofia é o deslocamento do ponto fixo do SER para a Consciência. E o que é Consciência?

É uma capacidade, ou melhor, um poder de síntese, uma atividade que reconhece ou que produz a partir de si mesma o sentido do real, pela produção de ideias ou conceitos dos objetos e dos estados interiores; estas atividades epistemológicas e esse poder definem aquilo que a Filosofia denomina SUJEITO.

Então vemos o deslocamento de um ponto fixo situado no SER, portanto, fora do homem, para o seu interior. O *cogito ergo sum*, isto é, o “penso, logo existo” de Descartes constitui o fundamento de uma filosofia humanista que tem como ponto de partida e como referencial privilegiado o homem interior, isto é, a SUBJETIVIDADE.

Assim, descobre-se que há uma instância interior de percepção, de revelação da verdade, que é a consciência: o ser que eu sou captado pelo ato de pensar. A verdade não é simplesmente reconhecida, mas produzida pelo homem nesse processo de percepção de si próprio. O “eu penso” é a primeira verdade, a de acesso mais imediato e o ponto de partida de todas as outras evidências que serão produzidas por esse mesmo “eu penso”.

É assim que a filosofia humanista ou da subjetividade erige a consciência como a primeira certeza

fundadora de todas as outras. A subjetividade passa a funcionar como uma espécie de máquina de reconhecimento e de produção de saber.

Dessa forma, o nascimento da subjetividade vai implicar uma transformação no conhecimento da realidade: o real passa a ser apreendido pela consciência. A realidade deixa de ser algo que se manifesta por sua força interna e que possui em si mesma a inteligibilidade. Há uma separação entre sujeito e objeto, tidos agora como termos independentes. Considerado como uma exterioridade, o objeto passa a ser algo que é representado por um sujeito que lhe confere sentido. A noção de representação é entendida como uma operação por meio da qual o sujeito se apropria do objeto, de algo que lhe é heterogêneo e, convertendo-o em ideia, torna-o homogêneo à consciência. Do SER do filósofo grego, passa-se para a CONSCIÊNCIA, a certeza primeira, fonte das demais.

Assim, em análise o texto Êutifron, que é um dos diálogos de Platão que retrata os últimos episódios de Sócrates. Nele, Sócrates encontra um adivinho, que dá nome ao diálogo, em seu caminho para o fórum para tomar ciência da acusação de Meleto, moço pouco conhecido nas redondezas, que o levariam à morte. Fica sabendo que Êutifron estava movendo um processo contra o próprio pai, acusando-o de ter matado um servo, que por sua vez teria matado um homem. Sócrates faz aos gregos uma crítica quanto à concepção de piedade, a qual tem como um dos eixos de discussão a noção de piedade para os gregos, que a concebem como uma espécie de negócio em troca de louvações,

Sócrates, como cidadão ateniense, era respeitador das leis do Estado e sentia-se comprometido com as

questões morais que envolviam o homem e a sociedade, e, por essa perspectiva, buscava desenvolver sua filosofia a partir de dois preceitos: “Conhece-te a ti mesmo” e “Sei que nada sei”. Sendo o primeiro a sua “missão”, a saber, a busca do conhecimento de si, um exercício constante em busca da verdade; já o segundo consiste no início do caminho para a sabedoria, que só através da filosofia era possível. Por isso, a cada conhecimento obtido, uma nova ignorância se abre aos nossos olhos. Isso não quer dizer a impossibilidade da verdade, mas sim um exercício constante para alcançar a própria verdade, sempre através da linguagem, tendo em vista o fato de ser a verdade sempre maior do que nós, uma vez que para Sócrates a sabedoria plena é um atributo que compete aos deuses que são infinitamente superiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a AD permite a transdisciplinaridade como uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito, portanto é uma nova atitude; é assimilação de cultura, de arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. A transdisciplinaridade implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo; implicando também em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o indivíduo, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre

as culturas do presente e do passado, a ocidental e a oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade.

A palavra transdisciplinaridade em sua etimologia – *trans* é o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência. O senso comum intui que todas essas inter-relações correm no mundo e na vida. No entanto, uma vez que sempre seremos principiantes na compreensão, na incorporação e na implementação dessas inter-relações, devido à sua imensa complexidade a respeito das dimensões internas do ser humano, a transdisciplinaridade traz sua própria contribuição integradora.

Os três pilares da transdisciplinaridade permitem que essa compreensão também encontre seu lugar na pesquisa e na aplicação, pois nos remete a um olhar significativo que emerge de um diálogo constante ente a parte e o todo, buscando encontrar os princípios convergentes entre todas as culturas, para que uma visão e um diálogo transcultural, transnacional e transreligioso possam emergir, o que leva também à relativização radical de cada olhar, mas sem cair no relativismo, uma vez que a transdisciplinaridade nos permite encontrar o mundo comum, a *concordia mundis*, e o terceiro incluído entre cada par de contraditórios.

Assim, a Análise do Discurso trespassa a todas disciplinas na medida em que desenvolve continuamente a reflexão crítica, cria pontes entre a teoria e a prática, implementa nos mais diversos campos e as avalia, pois só assim poderá corrigir continuamente sua direção e seus parâmetros, enriquecendo-se e encurtando os

caminhos para a resolução de problemas, buscando a possível verdade que diga respeito à sustentabilidade da sociedade e do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ª reimpressão da 7ª edição. Campinas, SP: Unicamp, s/d

CHAUÍ, Marilena. *A destruição da subjetividade na filosofia contemporânea*. In: *Jornal de Psicanálise*. A.8, 1976, n.10, São Paulo
_____. *Convite à Filosofia*. São Paulo:Ática, 2000.

EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE II –
Coordenação Executiva do DETRANS. São Paulo:
TRION, 200

FERREIRA,Vanja. *A proposta de ensino da filosofia no ensino fundamental e médio*.Disponível em:
<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2657/a-proposta-de-ensino-da-filosofia-no-ensino-fundamental-e-medio>. Acesso em 28/04/12.

PLATÃO . *Diálogos*. tradução de Jaime Bruna. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, s/d

Literatura como plano de imanência para o ensino de Filosofia

Prof. Dr. Vagner da Silva¹³²

Um dos principais elementos distintivo que a Filosofia possui em relação a outras formas de pensamento é seu interesse por elaborar um conhecimento profundo e sistemático sobre o real. Poderíamos, simplificando bastante esta busca, dizer que é da natureza da Filosofia a pergunta pela realidade, pergunta que se desdobra em outras: o que é o real? Como ele se efetiva? É possível conhecê-lo? Como? E tantas outras.

Sem a busca pelo real e a tentativa de construir um discurso sólido sobre suas características e as relações de nossa espécie com ele, sem isso, dificilmente se poderia falar em Filosofia. Assim sendo, qualquer trabalho filosófico deve esforçar-se por buscar a construção de um discurso sobre a realidade, seja a realidade total ou a realidade do objeto em análise, ou ainda, uma crítica da própria noção de realidade e de seus conceitos.

¹³² Professor da Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Filosofia e doutor em Filosofia da Educação.

Falar de ensino de Filosofia nas escolas não é diferente. É necessária também uma busca pelo real, na tentativa de compreender melhor o problema e esclarecer algumas partes confusas de sua realidade. Devido às limitações implícitas à execução de um trabalho como este, nossas perguntas serão limitadas a uma única: quais problemas históricos estão envolvidos na constituição do ensino de Filosofia nas escolas do ensino médio (públicas ou particulares) no Brasil em um problema filosófico?

O objetivo deste trabalho não é oferecer respostas a esta pergunta, elas já são bastante conhecidos em decorrência do trabalho dos poucos, mas persistentes, grupos de pesquisa sobre ensino de Filosofia que há no Brasil; todavia, sua resposta oferece-nos um bom caminho para que possamos chegar ao problema efetivo que este trabalho se propõe a discutir.

O que queremos aqui é oferecer uma possibilidade a mais para o ensino de Filosofia, que toma como colaboradora do ensino de Filosofia a Literatura, sem, contudo, perder as especificidades típicas do pensar filosófico. Deste modo, não é de se estranhar que este artigo tenha caráter prescritivo, pois o objetivo dele é dar sugestões aos professores de Filosofia que atuam no ensino médio e fundamental, mais especificamente no primeiro, para operacionalizar suas aulas. São sugestões didáticas embasadas na experiência e em pesquisas desenvolvidas ao longo de meu curso de doutorado.

Filosofia nas escolas: um problema histórico

Tradicionalmente a Filosofia fez parte do currículo escolar brasileiro. Inicialmente, no período pré-republicano,

a educação formal era exclusiva para os filhos das famílias abastadas brasileiras, e cabia exclusivamente à igreja e a preceptores privados. Foi já no período republicano da história brasileira que o Estado se interessou pela formação escolar básica das crianças. Embora, claro, até a universalização da escola pública passaram-se muitas décadas.

Em todo este período a Filosofia foi disciplina curricular obrigatória. Deixando de o ser apenas no ano de 1971, quando reformas institucionais e ministeriais (MEC) consideraram a Filosofia como de menor interesse, por não atender às demandas de tecnificação e profissionalização.

Nove anos depois, após diversas universidades brasileiras, por meio de seus departamentos de Filosofia, iniciarem um movimento de protestos, alianças e pressões políticas, conseguiu-se o que então pareceu ser uma vitória: o retorno da Filosofia ao currículo escolar, porém não mais como disciplina obrigatória, mas como uma disciplina eletiva, que caberia à direção das escolas implementar ou não.

Muita coisa se oculta por trás deste vai e vem da Filosofia, alguns acham, ingenuamente, que o governo militar temia a Filosofia por sua capacidade de formar posicionamentos críticos em seus adeptos, porém a retirada da disciplina do currículo escolar obedeceu a questões menos abrangentes e mais pontuais: o Brasil ensaiava um processo de industrialização e tecnificação de sua economia, logo, era necessário que os alunos que se formassem no ensino médio estivessem mais aptos a ingressarem no mercado de trabalho como mão de obra para muitas linhas de montagem que começavam a se espalhar pelo país, em especial no Sul e Sudeste.

A Filosofia foi apenas uma vítima colateral de uma reforma tecnicista no ensino, também outras disciplinas como História e Literatura perderam espaço: embora não tenham sido eliminadas tiveram suas cargas horárias reduzidas. Assim foi possível inserir no currículo, como disciplinas obrigatórias a Química e a Física, e também aumentar a carga horária da disciplina de Matemática.

Após a promulgação da constituição de 1988, com as discussões para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve-se a impressão de uma vitória da Filosofia, e que esta voltaria a figurar como disciplina obrigatória nos currículos escolares brasileiros; todavia, após uma série de manobras parlamentares, o então senador Darcy Ribeiro conseguiu modificar o projeto inicial da LDB, que já havia sido tramitado e aprovado na Câmara dos Deputados e enviado ao senado sob o registro PLC 101/93, e em 31/08/1995 o novo projeto de LDB, conhecido como Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado no senado, em substituição ao projeto original, tornando-se a lei n. 9.394/96.

O substitutivo Darcy Ribeiro riscou do projeto original da LDB a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia para o ensino médio brasileiro, e colocou em seu lugar a necessidade de que os alunos do ensino médio tivessem disciplinas que lhes dessem conhecimentos de Filosofia e Sociologia. Na LDB, a palavra Filosofia aparece uma única vez, no artigo 36, item III, inciso terceiro do primeiro parágrafo, seção IV (Do Ensino Médio). Este referido parágrafo diz o seguinte: “Os conteúdos, as metodologias, e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:” e o inciso no qual aparece a palavra

Filosofia complementa o parágrafo acima: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Para a implementação da LDB, o Ministério da Educação (MEC) criou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que deveriam servir como instrumentos, diretrizes e regulamentação do ensino. Aqui surge um problema que precisa ser observado, e que diz respeito ao problema central deste trabalho: de acordo com a LDB o ensino dos conteúdos de Filosofia tornou-se obrigatório para o ensino médio, mas não existe um PCN específico para o ensino de Filosofia. Os temas de Filosofia aparecem no PCN conhecido como *Temas Transversais*, que foi apresentado em 1997 e teve seu módulo temático apresentado em 1998, para as séries de 5ª a 8ª.

Os *Temas Transversais* estão divididos em 7 módulos ou capítulos, que são: 1 – Apresentação dos Temas Transversais; 2 – Ética (conteúdo propriamente filosófico, embora de debate e domínio público de outras disciplinas do conhecimento humano); 3 – Pluralidade Cultural (conhecimento passível de discussão filosófica, mas com itens no PCN mais adequados à sociologia, antropologia e história); 4 – Meio Ambiente (o módulo apresenta temas passíveis de discussão e análise filosófica, como o item “Crise ambiental ou crise civilizatória?”); 5 – Saúde (o capítulo se afasta da Filosofia e radica sua discussão na biologia e ciências médicas); 6 – Orientação Sexual (o módulo poderia ter uma abordagem filosófica ou psicológica, mas os capítulos orientam-se predominantemente por questões biológica, e a sexualidade vira reprodução, a única exceção é o tópico Relações de Gênero, com uma aproximação maior da sociologia; 7 –

Trabalho e Consumo (o tema traz alguns debates filosóficos, como “Trabalho e consumo na sociedade brasileira” ou “Consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas”.

A resolução do Conselho Nacional de Educação que tornou o ensino de Filosofia obrigatório para o ensino médio criou a emergência do ensino de Filosofia nas escolas, mas ao mesmo tempo não foi criado um PCN de Filosofia, e as discussões filosóficas presentes no *Temas Transversais* são sempre entrecortadas por outros interesses que não são os interesses do pensar filosófico.

Dos quatro grandes campos de estudo da Filosofia: ética, estética, ciência e política, apenas a política e a ética estão presentes no *Temas Transversais*, e no PCN de artes também aparecem algumas discussões relativas à estética; e a ciência, importantíssimo campo de estudos da Filosofia, fica de fora.

Além disso, a visão que se tem de ética no *Temas Transversais* é totalmente instrumental, ou seja: a Filosofia propõe discussões e depois diz o que é certo e o que é errado, não há um interesse claro em levar o aluno a desenvolver suas próprias regras de conduta (verdadeiro sentido da ética), mas, pelo contrário, em aceitar como as melhores, após alguns debates, as regras que já estão postas pela sociedade.

Se não há diretrizes claras nos PCN's para o ensino de Filosofia, como o professor do ensino médio deve proceder? Este problema tem feito com que diversos professores e grupos de pesquisa no Brasil desenvolvam materiais auxiliares e subsidiários para os professores de Filosofia no ensino médio. Estes materiais, todavia, esbarram em um problema central: como ensinar Filosofia

na escola? Através da história da Filosofia ou por meio dos problemas filosóficos?

Ensino de Filosofia nas escolas: um problema metodológico.

Um dos primeiros problemas com o qual esbarra o professor de Filosofia quando busca ensinar Filosofia para o ensino médio é o problema do método. Não havendo PCN de Filosofia, e o PCN *Temas Transversais* tratando de tudo, menos de Filosofia, o professor já sabe que está sozinho e sem um apoio didático específico. Algumas escolas (em especial as particulares) adotam alguns livros ou apostilas, mas eles não são um método ou programa de ensino de Filosofia, mas muito mais um amontoado de conteúdos.

O problema se agrava quando se retoma a já bastante conhecida frase de Kant de que não se ensina Filosofia, mas a filosofar. O que leva muitos professores a pensarem que têm como missão tornar os alunos filósofos. Mas o que é um filósofo? A Filosofia não é uma profissão de carteira assinada, pelo menos não foi até agora. O filósofo é uma pessoa que pensa a sua própria realidade e, quando encontra problemas, tenta oferecer respostas satisfatórias a estes problemas. Deste modo, ensinar a filosofar, como diz Kant, é ensinar o aluno a analisar sua própria realidade, detectando eventuais problemas e buscando resolvê-los. Com isso concordam Gallo e Kohan:

(...) a própria prática da Filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer Filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer Filosofia (...) porque a

Filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos (Gallo & Kohan, 2000, p. 184).

Se ensinar a filosofar é mais ensinar a pensar do que ensinar a conhecer a história do pensamento, então percebemos que a tarefa de ensinar Filosofia no ensino médio não é impossível. É claro que essa ideia não exclui de si a possibilidade de que o aluno do ensino médio conheça a história da Filosofia, seus principais nomes, correntes etc., todavia este não é o ponto central deste ensino, mas um elemento acessório, com isso também não se quer questionar o método utilizado nas graduações de Filosofia, pois elas têm sua especificidade.

Mais interessante, então, do que a história da Filosofia seria uma análise dos problemas filosóficos, que não são, verdadeiramente, problemas filosóficos, mas problemas humanos. Os filósofos especializaram e esmiuçaram o problema, mas isso não modificou sua natureza de problema: um impasse que afeta a todos de modos diversos.

Tomando, então, o ensinar Filosofia como o ensinar a filosofar, e o ensinar a filosofar como um pensar sobre a própria realidade, detectando seus problemas e buscando soluções ou melhores explicações para ele, é necessário que nos dirijamos para um pensamento que veja a Filosofia como criação de conceitos e os conceitos como chaves de interpretação/solução de problemas. É claro que estamos falando do conceito de Filosofia proposto por Gilles Deleuze e Jacques Derrida.

Filosofia como criação de conceitos

Para Deleuze e Guattari, a Filosofia se define pela sua capacidade criadora. Mas o que a Filosofia cria não é qualquer coisa; o que ela cria as outras disciplinas do conhecimento humano não criam – conceitos.

Porém, se a Filosofia é a criação de conceitos, conceituar os conceitos será sem dúvida o ponto mais difícil deste trabalho. Em especial se estamos habituados com conceitos que são, na verdade, definições.

A abordagem de Deleuze e Guattari no *O que é a Filosofia?* é bastante interessante: os filósofos sabiam da gravidade e dificuldade de sua empreitada, sabiam que se dissessem: “O conceito é isso”, ou “O conceito é aquilo”, o pequeno verbo de ligação os trairia, pois um conceito não é uma definição e também não é aquilo que se diz dele, pois o conceito é sempre mutante.

Se afirmo que o conceito de bem “é o cumprimento da lei moral”, fechei o conceito de bem de tal forma que dentro dele não cabe mais nada, pois logicamente uma coisa não pode ser coisas distintas simultaneamente, e ainda que tenha que explicar, no exemplo acima, o que é a lei moral, o conceito de bem já está terminantemente perdido, dele não se pode extrair mais nada. Um conceito deste tipo mais imobiliza o pensamento do que o permite avançar e devir, como afirmaram os pensadores franceses:

[...] um conceito tem sempre componentes que podem impedir a aparição de outro conceito, ou, ao contrário, que só podem aparecer ao preço do esvanecimento de outros conceitos. Entretanto, nunca um conceito vale por aquilo que ele impede:

ele só vale por sua posição incomparável e sua criação própria (Deleuze e Guattari, 1992, p. 44).

Eis o primeiro ponto para a compreensão do que são os conceitos: sua função. Os conceitos são criados para solucionar problemas. Todavia muitos problemas ainda não são claros, ainda não foram bem colocados, bem explicados e bem entendidos. Os conceitos não servem apenas para resolver problemas, mas também para criá-los, para clareá-los, e para defini-los.

Os conceitos, porém, não têm apenas uma função, têm também uma formação. Podemos dizer, seguindo Deleuze, que a formação dos conceitos é histórica e relacional, ou seja, os conceitos não surgem como se fossem um fenômeno necessário de alguma coisa em si ou de alguma ideia pura. Os conceitos são criados a partir de redes conceituais, agrupam-se a outros conceitos. Muitos destes conceitos, ou melhor, as palavras que os representam, já existem, e o que cada filósofo faz é dar-lhes outro(s) sentido(s) diferente(s) do sentido anterior.

Sem dúvida, é difícil compreendermos o que são os conceitos, e ainda assim mantê-los abertos e amplos, propícios ao pensamento. Porém Deleuze nos oferece uma ideia de conceito que facilita sua compreensão, ou ao menos nos permite avançar alguns centímetros: o conceito como um rasgo no caos ou, como prefiro dizer, como áreas e/ou regiões de colonização do caos. O conceito interfere sobre o caos permitindo uma ordenação do mesmo, possibilitando fundar sobre um pântano de areias movediças alguma realidade, como afirma Gallo:

[...] a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo. Assim, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira (Gallo, 2003, p. 41).

A ideia do conceito como colonização do caos, criando novas realidades, é bastante adequada ao pensamento do filósofo francês, mas também podemos recorrer ao berço da Filosofia para vermos como faz sentido esta ideia. Para os gregos, o *kháos* não era apenas a imensidão do tempo e do espaço, era também a ausência de ordem e sentido, começo e fim de tudo o que existe. O vocábulo grego que se opunha a caos era *logos*, que não representava, por sua vez, apenas a ordem e a definição dos espaços e do tempo, mas também a razão, o senso e a linguagem; que possibilita os elementos anteriores, e que não pode prescindir das palavras, a partir das quais os conceitos também são formados.

O plano de imanência

Um segundo elemento componente da Filosofia é o plano de imanência, ele é o chão sobre o qual se enraízam e crescem os conceitos. Todavia “é essencial não confundir o plano de imanência e os conceitos que o ocupam” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 55). O plano de imanência é pré-conceitual, Deleuze disse mesmo que é pré-filosófico, ele é a abertura e nomeação de mundo necessárias para que a Filosofia comece com seus conceitos. Heidegger, falando sobre a abertura de mundo que os poetas e escritores criam

para iniciar seu poetar, elaborou o conceito de *Lichtung* (clareira). Para o filósofo de *Ser e tempo*, cada poeta, cada escritor, ao iniciar sua obra, abre uma clareira no mundo. Como se o mundo fosse uma grande e densa selva, na qual o poetar funda uma realidade simplesmente ao dizer-se. O perfeito exemplo disso encontramos em Guimarães Rosa, em seu *Grande Sertão: veredas*.

Quando no início do livro é dita a primeira palavra “nonada”, o que se tem é uma nomeação de mundo, a criação de uma *Lichtung*, o mesmo quando no primeiro parágrafo de *Cem Anos de Solidão*, Gabriel García Marques descreve Macondo. Se falássemos de Filosofia, Macondo e nonada seriam planos de imanência. Seriam os “espaços” pré-filosóficos nos quais os conceitos surgem e se enraízam.

Os Personagens Conceituais

Em uma obra filosófica os conceitos nunca são ditos por seu autor. Não foi Rousseau quem disse toda a riqueza e profundidade de conceitos sobre a educação presentes em *O Emílio*. Assim como não foi Nietzsche quem disse o eterno retorno pela primeira vez em *A Gaia Ciência*.

Em uma obra filosófica, os conceitos são sempre ditos por personagens conceituais. Eles são heterônimos do autor. Isso fica claro nos romances filosóficos de Rousseau e também nos diálogos platônicos e em Nietzsche atinge o apogeu. Porém, há ocasiões em que as personagens conceituais não são tão claras e evidentes. Quando lemos *A Fenomenologia do Espírito* não vemos personagens conceituais

como as que encontramos em Rousseau ou Platão, o que acontece então é que

(...) há também os casos em que o filósofo não inventa heterônimos: ele é o personagem de si mesmo. Mas é sempre o personagem o criador dos conceitos. Como mostrou Foucault em sua conferência intitulada “O que é um autor?”, apresentada à Sociedade Francesa de Filosofia em 1969, o autor de um texto é uma ficção, uma função-autor, não uma “mônada subjetiva” que se coloque para além da obra produzida. É essa função-autor trabalhada por Foucault que, no caso da Filosofia, Deleuze e Guattari chamam de personagem conceitual. O filósofo René Descartes, por exemplo, foi um personagem criado pelo homem René Descartes e foi esse personagem que criou os seus conceitos (Gallo, 2003, pp. 56-7).

A Filosofia, deste modo, é quase uma ficção, o que a impede de ser uma ficção total são seus conceitos, seu produto final. Pois, no plano de imanência e nas personagens conceituais, ela pouco difere da literatura.

Novos horizontes para o ensino de filosofia

Tomando por base a ideia trinitária de Deleuze e Guattari, de que a Filosofia é a associação entre conceitos que se desenvolvem em um plano de imanência e são ditos por personagens conceituais, queremos propor uma metodologia distinta para o ensino de Filosofia nas escolas em três etapas:

1. Análise dos conceitos em sua realidade trinitária;
2. Operação com os conceitos;
3. Criação de conceitos.

A ideia que aqui propomos é que se use a literatura e seus personagens respectivamente como plano de imanência e personagens conceituais. Os conceitos são o que aparece na tessitura do texto literário possibilitando aos alunos perceberem como os conceitos são ditos e como são utilizados na elucidação e solução de problemas pelos personagens das narrativas a serem utilizadas.

O que se pretende é desenvolver um trabalho de projeto pedagógico, de modo que o professor e os alunos, desde o começo, saibam o que querem e até onde irão; saibam quais conteúdos serão estudados e por quais métodos; e saibam também, é claro, que este roteiro pode sofrer desvios.

Deste modo, passaremos a descrever abaixo o funcionamento deste roteiro no período de um ano letivo, levando-se em consideração os seus quatro bimestres e ainda um roteiro extra. Aqui daremos preferência aos contos, e não aos romances ou novelas, pois a extensão destes últimos dificultaria o trabalho dentro dos prazos estipulados pelo cronograma escolar, embora se saiba claro que isso não é impossível, há, inclusive, a possibilidade de um trabalho de parceria com as aulas de literatura.

Escolhemos para a exemplificação cinco textos de autores bastante conhecidos e de grande importância literária, e que possibilitam uma abordagem filosófica de seu conteúdo, e os dividimos dentro de

unidades, as quatro primeiras equivalem aos bimestres escolares, a quinta resta como uma possibilidade extra.

UNIDADES	TEXTOS	BIBLIOGRAFIA
I – O problema das palavras.	<i>Famigerado.</i>	ROSA, João Guimarães. <i>Primeiras Estórias</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
	<i>O sofista.</i>	PLATÃO. <i>Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas)</i> . Tradução: Edson Bini. Bauru (SP): EDIPRO, 2007.
II – O que nos torna humanos?	<i>Um relatório para uma academia.</i>	KAFKA, Franz. <i>Um médico rural</i> . Tradução e posfácio: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
	<i>Tratado da natureza humana</i> (Introdução).	Hume, David. <i>Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais</i> . Tradução Débora Danowski. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
III – Amor e ciúmes.	<i>O jogo da carona.</i>	KUNDERA, Milan. <i>Risíveis Amores</i> . Tradução: Tereza B. Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d.
	<i>A educação pulsional de</i>	SILVA, Vagner. <i>A educação pulsional de Nietzsche</i> . Jundiaí

	<i>Nietzsche</i> (Epílogo).	(SP): Paco Editorial, 2012.
IV – Medo.	<i>O muro.</i>	SARTRE, Jean-Paul. <i>O muro.</i> Tradução: H. Alcântara Silveira. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, S. A., 1965.
	<i>Liberdade dramática: ética e literatura na escrita de Sartre</i>	RUFINONI, Priscila Rossinetti. <i>Liberdade dramática: ética e literatura na escrita de Sartre.</i> In: <i>KRITERION</i> , Belo Horizonte, n° 117, Jun./2008, p. 201-218.
V – Amizade.	<i>O velho e o mar.</i>	HEMINGWAY, Ernest. <i>O velho e o mar.</i> Tradução: Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, s/d.
	<i>Amizade como paisagem conceitual e o amigo como personagem conceitual segundo Deleuze e Guattari.</i>	CARDOSO JR, Hélio Rebello. <i>Amizade como paisagem conceitual e o amigo como personagem conceitual segundo Deleuze e Guattari.</i> In: <i>KRITERION</i> , Belo Horizonte, n° 115, Jun/2007, p. 33-45.

Apesar de Deleuze e Guattari afirmarem que apenas a Filosofia produz conceitos por sua especificidade técnica, é possível uma interpretação do texto literário como um texto filosófico, no qual as palavras podem ser lidas como conceitos, e não apenas como palavras. Sendo as palavras dos textos literários, ou algumas delas, tratadas como conceitos, é possível se tomar os personagens das

narrativas como personagens conceituais, ou seja, como os encarregados de dizer os conceitos, e, se o autor do texto não era um filósofo, nada nos impede, porém, de fazer uma interpretação filosófica, na qual os diálogos dos personagens ou as palavras do narrador serão vistas como conceitos.

Os personagens da narrativa e mesmo o narrador serão os personagens conceituais, eles dizem os conceitos, trabalham-nos a partir dos diálogos e narrações internas do texto e vão passo a passo esclarecendo os problemas e buscando solucioná-los. O plano de imanência, por sua vez, é o próprio ambiente criado pela narrativa. Seja um lugar fictício como *Macondo*, cidade criada por Gabriel García Márquez em seu romance *Cem anos de solidão*. Seja os sertões de *Riobaldo*, personagem e narrador do romance *Grande sertão: veredas* de Guimarães Rosa.

É necessário agora que o professor ou professora se proponha a realizar um trabalho de projeto, que a cada nova aula terá uma etapa desenvolvida, estas etapas compreendem:

1. Leitura, explicação e interpretação dos textos com os alunos;
2. Análise filosófica do texto, explicando aos alunos a noção trinitária de Filosofia e explorando com eles os conceitos, personagens conceituais e plano de imanência;
3. Avaliação.

Se for possível estabelecer uma parceria com o professor ou professora de literatura, o professor ou professora de Filosofia poderá solicitar ao amigo de

docência que trabalhe com os alunos as diferenças entre conto, novela e romance; caso tal parceria não seja possível, é conveniente que o próprio professor de Filosofia mostre estas distinções, isso ajudará a justificar a escolha por contos, já que dos cinco textos aqui indicados três são contos, e dois (*O velho e o mar* e *O jogo da carona*) são novelas curtas, embora também sejam classificados como contos estendidos.

A opção por contos, e não romances, é totalmente funcional e não teórica. Ou seja, o tamanho dos contos facilita a leitura em conjunto com os alunos na própria sala de aula, e também facilita a aproximação dos alunos do texto literário.

O passo a passo

O material publicado pela Secretária de Educação Básica do MEC, e que tem por título *Orientações curriculares para o ensino médio, vl. 3*, fala da necessidade de pelo menos duas aulas semanais para a disciplina de Filosofia; o mesmo material, porém, diz que as necessidades regionais podem provocar modificações a esta sugestão, deixando a escolha livre às secretarias estaduais de cada estado, e nas redes privadas deixando a critério de cada escola ou sistema de ensino. Deste modo, a maioria das secretarias estaduais de educação no Brasil adotou a carga horária semanal de uma aula, e é com este pressuposto de carga horária que trabalharemos.

Sendo assim, o professor de Filosofia terá aproximadamente oito aulas por bimestre, nestas oito aulas propomos o seguinte roteiro:

1. Apresentação da unidade: seu tema e objetivos, os textos a serem lidos e as discussões e objetivos a serem buscados;
 - a. Aqui se deve fazer a explicação inicial sobre a noção trinitária de filosofia.
 - b. Também será interessante neste momento oferecer algumas informações biográficas sobre os autores dos textos.

2. Leitura e discussão do texto literário:
 - a. O professor deverá trabalhar o significado das palavras que os alunos eventualmente desconheçam;
 - b. O professor destacará palavras que sejam conceitos e discutirá com os alunos o modo como estes conceitos aparecem no texto, ou seja, quais personagens conceituais se relacionam a eles e qual o plano de imanência.
 - c. Destacará também o ambiente em que se passa a história, seu enraizamento propriamente dito, que forma seu plano de imanência e a estrutura da descrição deste plano de imanência.

3. Leitura e discussão do texto literário:
 - a. O professor retomará os conceitos para analisar com os alunos quais problemas são operacionalizados por estes conceitos, ou seja, quais problemas são expostos, quais são explicados e quais são resolvidos.
 - b. Alunos e professor construirão um painel com os conceitos, seus respectivos personagens conceituais e um resumo breve dos problemas associados a eles.

4. Leitura e discussão do texto filosófico:
 - a. Aqui se repetirão os pontos “a” e “b” do item 2.

5. Leitura e discussão do texto filosófico:
 - a. Aqui se repetirão os pontos “a” e “b” do item 3.

6. Comparação dos painéis criados sobre ambos os textos.
 - a. O professor solicitará aos alunos que reflitam por alguns minutos sobre os dois painéis, ressaltando que os painéis são resultados do trabalho conjunto de toda a turma;
 - b. Aqui o professor deverá ressaltar a diferença entre linguagem filosófica e linguagem literária.

7. Debate final e avaliação:
 - a. Solicitar que cada aluno elabore um texto no qual utilize os conceitos apresentados e discutidos na unidade como chave de análise de um problema do seu cotidiano.
8. Encerramento da unidade:
 - a. Este é um momento sensível, no qual o professor deverá repassar aos alunos um *feedback* do trabalho deles, mostrando os pontos fracos e fortes, ressaltando progressos e o que ainda falta ser melhorado.
 - b. Neste balanço final, os alunos também deverão dar o *feedback* ao professor, neste momento o professor deve estar pronto para ouvir as críticas dos alunos.

Vamos tomar como exemplo a unidade III que fala sobre amor e ciúmes, e que traz como proposição de texto literário a pequena novela *O jogo da carona*. O texto filosófico que embasará a unidade é o epílogo da obra *A educação pulsional de Nietzsche*.

A ação do conto utilizado nesta utilidade passa entre um jovem casal, a moça com 22 anos e o rapaz com 28. Estão em uma viagem de férias de duas semanas, viajando em um carro conversível, que pelo seu alto consumo de combustível os obriga a fazer constantes paradas para abastecimento, às vezes chega a deixá-los parados à beira da estrada por falta de combustível.

O lugar propriamente onde os eventos se desenvolvem é mais uma série de lugares, o local de enraizamento da história é a própria viagem, ao longo de seu percurso e o clímax se dá em um quarto de hotel barato. Os personagens conceituais são os próprios jovens, e o conjunto conceitual é bastante diverso: mas gira em torno dos ciúmes e da insegurança nas relações afetivas.

A história ganha corpo quando o jovem propõe um jogo à moça: ela deveria sair do posto de gasolina sozinha, e parar na estrada esperando ele passar, então lhe pediria carona, ele daria, e ambos continuaram a viagem fingindo não se conhecer, e fariam um jogo de sedução entre quem oferece a carona e quem a pediu.

A moça incorpora a personagem. Ela é descrita inicialmente como tímida e pudica, mas, após entrar no *jogo da carona*, assume ares de uma mulher liberal e decidida, com pleno controle e aceitação de seu corpo e de sua sexualidade.

O rapaz, proponente do jogo, em um dado momento, se faz uma pergunta que parece ser inevitável: se ela interpreta tão bem, não teria já realmente vivido assim, sido assim? É a partir desta desconfiança quanto à mecânica de funcionamento do jogo e a veracidade dos jogadores, em especial da moça como jogadora, que o ciúme como problema é trazido à tona.

É interessante, então, ler o texto com os alunos em sala de aula, elucidando o significado de palavras que eles eventualmente não consigam entender. Em seguida (muito provavelmente na aula seguinte), os alunos, com auxílio do professor, deverão construir um painel elencando alguns conceitos e seus respectivos personagens conceituais, p. ex.:

- Moralidade – moça.
 - Plano de imanência: o posto de gasolina.
- Ciúme – moça e rapaz.
 - Plano de imanência: a própria viagem é o solo de enraizamento do ciúme.
- Jogo, farsa, interpretação – moça e rapaz.
 - Plano de imanência: também a viagem toda.

É claro que aqui temos apenas um exemplo, e há muito mais a ser explorado no texto. Na aula seguinte, se retomará o trabalho de leitura textual, agora com o texto filosófico, o epílogo do livro *A educação pulsional de Nietzsche*. Neste texto se discute o conceito nietzschiano de *amor fati*. A sugestão é que o professor siga o roteiro acima (itens 5 e 6) destacando conceitos como:

- *Amor fati* – o autor do livro como personagem conceitual de si próprio, e também Zaratustra como personagem conceitual.
 - O plano de imanência aqui não é um local ou acontecimento, mas uma necessidade: a do filósofo alemão em buscar respostas para os problemas associados à vontade de poder, ao amor e ao arrependimento, que se dissolve pelo eterno retorno.
- Eterno retorno – o mesmo dos itens acima.

e que chame a atenção dos alunos para a especificidade do conceito de *amor fati*, para introduzir uma discussão que se daria a partir da seguinte pergunta: na realidade do *amor fati*, é possível o ciúme?

O debate suscitado por esta pergunta permitirá aos alunos fazerem o trabalho de avaliação, discutindo de que modo os problemas apresentados no texto literário podem, de algum modo, refletir suas vidas, se não diretamente, em seus próprios relacionamentos, então em suas famílias ou nos relacionamentos de amigos. Com o aporte teórico oferecido pelo texto filosófico, os alunos poderão fazer uma análise que não seja apenas a narração e o lamento de seus próprios problemas, mas analisá-los de um modo mais rigoroso e profundo.

Conclusão

O retorno da disciplina de Filosofia para o ensino médio reanimou debates antigos, um tanto esquecidos, sobre como se ensinar filosofia aos jovens, debate que traz consigo, claro, a discussão de se é possível ensinar filosofia ou se ensinar a filosofar. Como vimos aqui, uma coisa não impede a outra; pelo contrário, estão associadas.

O grande desafio da atualidade, no que diz respeito ao ensino de Filosofia nas escolas, é buscar novos métodos, estratégias e recursos para o ensino, pois já não é admissível o jargão educacional antigo, que dizia que as melhores motivações para o aluno são a reprovação e as punições a ela associadas.

O estado de coisas em que se encontra a educação brasileira hoje nos oferece cada vez mais alunos com baixa

habilidade para a leitura e a interpretação de textos, que, sabemos, são ferramentas essenciais ao aprendizado filosófico. Em face a tal realidade, os desafios enfrentados pelo professor de Filosofia serão enormes. Deste modo, o que propusemos aqui foi uma estratégia de ensino de Filosofia para jovens, por meio de uma interação de textos literários e textos filosóficos.

Claro que este simples texto não dá conta da complexidade do problema, claro também está que o roteiro oferecido aqui tem suas falhas e insuficiências, mas como incentivo desempenha seu papel: trazer novas ideias aos professores que nas escolas públicas e particulares estão se defrontando com a tarefa de discutir Filosofia com adolescentes. Que munido deste material o professor em exercício faça suas escolhas e as adaptações que sejam necessárias ao seu trabalho.

Bibliografia

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004 309. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Amizade como paisagem conceitual e o amigo como personagem conceitual segundo Deleuze e Guattari. In: *Kriterion*. Belo Horizonte, nº 115, Jun/2007, p. 33-45.

Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica.
– Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

GALLO, S.; KOHAN, W. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HEMINGWAY, Ernest. *O velho e o mar*. Tradução: Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, s/d.

HUME, David. *Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais*. Tradução Débora Danowski. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KAFKA, Franz. *Um médico rural*. Tradução e posfácio: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KUNDERA, Milan. *Risíveis Amores*. Tradução: Tereza B. Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d.

PLATÃO. *Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas)*. Tradução: Edson Bini. Bauru (SP): EDIPRO, 2007.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

RUFINONI, Priscila Rossinetti. Liberdade dramática: ética e literatura na escrita de sartre. In: *Kriterion*. Belo Horizonte, nº 117, Jun./2008, p. 201-218.

SARTRE, Jean-Paul. *O muro*. Tradução: H. Alcântara Silveira. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, S. A., 1965.

SILVA, Vagner. *A educação pulsional de Nietzsche*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2012.

_____. Uma leitura deleuziana da Estética Transcendental. In: *Filosofia e Educação (Online)*, ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 1, Número Especial de lançamento, Outubro de 2009

O ensino da filosofia no contexto de uma educação amazônica

Clarides Henrich de Barba¹³³

1. INTRODUÇÃO

Desde o primeiro momento como professor de Filosofia no Ensino Médio por dois anos (1988-1989) pela Secretaria de Estado de Educação no Governo do Estado de Rondônia e, logo em seguida, em 1990, como professor universitário nas disciplinas de Introdução à Filosofia, Metodologia Científica e Filosofia da Educação (Graduação), na Pós Graduação da Universidade Federal de Rondônia, e depois como Professor no Curso de Filosofia¹³⁴, pergunto-me “como se pode desenvolver no educando a capacidade de pensar e de questionar a realidade que lhe cerca?”; “como ele pode desenvolver a

¹³³ Professor lotado no Departamento de Filosofia (UNIR), Graduado e Mestre em Filosofia, Doutor em Educação Escolar.

¹³⁴ Na Universidade Federal de Rondônia, o Curso de Ciências Sociais foi implantado em 2005, e o de Filosofia em 2009.

consciência crítica através do pensar?” Assim, a questão é sempre a mesma: “como podemos desenvolver o ensino da Filosofia de modo que desperte no aluno a melhoria no pensar, na produção de conceitos e na melhoria do conhecimento?”.

No cenário nacional e internacional, o ensino da Filosofia vem se desenvolvendo enquanto investigação nas atividades docentes na sala de aula tanto no Ensino fundamental – como, por exemplo, o Programa de Filosofia para Crianças – tanto na obrigatoriedade no Ensino Médio. No Ensino Superior, ela se constitui em programas de Mestrado e Doutorado seja na área da Filosofia, seja na Educação, com teses, dissertações, monografias que vêm enriquecendo o desenvolvimento da aprendizagem.

Deste modo, considerando que um dos sentidos a que se refere os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio é o de ser capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreensão das complexidades presentes no mundo contemporâneo, que se manifestam na constituição das identidades dos alunos na Escola, a Filosofia apresenta-se como um processo de criação dos conceitos cujos significados devem ser analisados no contexto de um trabalho epistemológico que configure a prática educativa voltada ao desenvolvimento dos valores, da ética e da cidadania, promovendo e valorizando a identidade cultural e social das crianças, jovens e adultos em fase de formação educacional.

Deste modo, este artigo pretende refletir a respeito do ensino da filosofia em seu contexto amazônico, diante das possibilidades de inserção da temática ambiental, cultural e social.

2. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA FILOSOFIA

O ensino da Filosofia, desde a antiguidade¹³⁵, teve a preocupação com a formação do homem (em um primeiro momento, do homem grego). Neste contexto, surgem filósofos importantes, como Sócrates, que desenvolveu o seu método baseado na maiêutica, considerado como a “arte de retirar de si mesmo o conhecimento”.

Platão, no Livro VII da *República*, entende ser o papel do filósofo desenvolver a educação dos jovens, assinalando um novo ideal de homem visando a sua formação através da prática das virtudes, cujo saber ocorre pela dialética no desenvolvimento das virtudes entre os jovens, tais como a justiça, a coragem, a temperança, entre outros. Para Platão, “a educação é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e eficazes de operá-la” (PLATÃO, 1993, p. 519a). A imagem que se liberta da caverna, transforma-se em conhecimento, amparado pelas argumentações racionais que modificam a *doxa* na *episteme*, considerando ser a *paidéia*

¹³⁵ Com os gregos, a preocupação era basicamente encontrar a resposta verdadeira e universal acerca dos problemas desconhecidos pelo homem. No medievo, sua base de sustentação assenta-se na fé, presa a uma doutrina determinada pela Igreja católica. Na modernidade, dá-se a recuperação do caráter racional da filosofia, só que sustentado no sujeito pensante (*cogito, ergo sum* cartesiano) que abre as portas para o conhecimento sustentado pela ciência, que se torna, a partir do século XIX, a única fonte de conhecimento verdadeiro. E na contemporaneidade a Filosofia torna-se crítica, desde o seu contexto idealista, marxista, existencialista, entre outros, estabelecendo uma crítica ao positivismo (TARNAS, 2000).

como formação do homem grego, realização do bem na cidade (JAEGER, 1989).

Em Platão, a educação torna-se um desenvolvimento gradativo da verdade, encontrando nela os valores em que se deve viver. A função do educador, pois, seria a de despertar no educando a consciência das idéias, das formas ou reflexos do mundo ideal, reconhecendo no mundo sensível as formas, para que se possa viver bem. Neste caso, o educador deve saber utilizar o diálogo, o questionamento das idéias, conduzindo para a prática da virtude para formar o homem em sua plenitude e virtude (JAEGER, 1989).

Assim, quando Platão insiste, na *República*, que a Educação é tarefa pública, do Estado, e não privada, reforça a idéia de que compete ao Estado formar homens de acordo com as necessidades de cada classe social e do conjunto da sociedade, o que consistiria a garantia do reino da justiça. O ideal platônico reforça a idéia de um governo que fortaleça as virtudes, constituídas em sua plenitude e eficácia para o desenvolvimento do ser, caracterizando-o na sua vontade e determinação ética:

Platão, ao construir seu modelo da cidade ideal, desenvolve uma proposta filosófica de uma pedagogia ético-política, na qual o conhecimento e a prática da virtude vão garantir a viabilidade e a legitimidade do Estado (SEVERINO, 2006, p. 623- 624).

Esta afirmativa demonstra que o ideal platônico de construir uma cidade ideal representa uma proposta pedagógica baseada na ética e na política, em que o conhecimento e a prática da virtude tornam-se necessárias e

legítimas para a construção do ser humano. Assim, em Platão, a educação deve ser olhada como a prática e a sustentação da justiça, cujo princípio embasa a vida da sociedade que se erige nos princípios da ética.

Do mesmo modo que Sócrates e Platão ensinaram conteúdos da ética, Aristóteles desenvolveu o ensino da Filosofia não só pela ética, mas também pela política e pela lógica identificada pelo modo de pensar e de agir. Neste caso, Aristóteles utiliza, como ponto central do processo educativo, a palavra, pois é nela que se encontra a administração dos valores, da ética e da moral. Neste aspecto, o processo educativo deve levar o educando a adquirir os hábitos voltados a administrar a natureza humana, incluindo a sociedade. Assim, os hábitos formam a condição de uma existência ética demonstrada pela capacidade de pensar a ele inerente.

O processo educativo possibilita que o educando seja capaz de aprender os diversos conhecimentos que foram adquiridos à custa de exercícios, cujos fatores contribuem com a formação da educação humana baseada nos ideais da ética e da política. Neste caso, a formação ética do ser humano torna-se o caminho para a virtude, fornecendo as bases para o desenvolvimento da sociedade, de acordo com a teoria do ato e da potência, consolidando as potencialidades de aprendizagem do ser humano.

Assim, desde Sócrates, Platão e Aristóteles, o bem se torna a capacidade para viver na busca da felicidade e da justiça, tornando-o necessário à construção da ética: “Assim, a ideia-força que predomina na Filosofia da Educação na Antiguidade é que a dimensão política é inteiramente derivada da qualidade ética dos sujeitos pessoais” (SEVERINO, 2006, p. 624).

O discurso filosófico da medievalidade concebeu a educação como proposta de transformação do sujeito humano em um ideal cristão. O ideal grego é reforçado pelos valores cristãos que estão impregnados pela cultura helênica, baseada na prática das virtudes. Este ideal encontra força nos Padres da Igreja, cujo destaque está em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino:

Com a impregnação profunda da cultura helênica pelo Cristianismo, a natureza da educação como essencialmente formação ética, ganhou ainda mais força, como podemos ver na obra dos Padres da Igreja e, destacadamente, em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Nessa tradição da Filosofia, a educação é vista como garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito. A imagem é dada pela metáfora da identidade e da autonomia do sujeito espiritual, individual, pessoal que, princípio de atividade, atua pela força energética de sua vontade livre (SEVERINO, 2006, p. 625).

Aqui se reforça a ideia da educação como um investimento baseado nos ensinamentos cristãos com o exercício da consciência, entendendo ser esta uma necessidade para que se desenvolva o processo educativo.

Contudo, é na Idade Moderna que o projeto da educação desenvolve um novo *ethos*, que já se constrói a partir do Renascimento. A nova educação também encontra os novos desafios da revolução industrial, onde a técnica se apresenta no processo empirista, assim como no projeto racionalista e depois iluminista na busca de desenvolver os ideais de liberdade. Assim, a Filosofia na

modernidade passa a ter uma compreensão crítica, sobretudo com filósofos que estudaram a educação, onde se destacam: Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche.

Em Rousseau, os ideais de liberdade e de igualdade encontram as “novas reivindicações do mundo moderno e trazem consigo também a existência humana”. (HERMANN, 2003, p. 56). Do mesmo modo, em Kant, “o ensino do filosofar, e não da Filosofia, era o meio por excelência para educar o homem para a liberdade, especialmente a liberdade para julgar, interpretar e escolher” (CUNHA, 2000, p. 208). O ato filosófico se destaca por um projeto pedagógico desenvolvido para o aperfeiçoamento moral e a emancipação do homem presente numa ética dos princípios universais para todos os seres humanos.

Em Hegel, a trajetória da consciência é fundamentada na história do espírito humano, onde a dialética, através da tríade da tese (afirmação), antítese (negação) e a síntese (superação), possibilita que os cidadãos passem a conceber através das contradições existentes na sociedade capitalista. Para Hegel¹³⁶ (1991, p. 140), a “Filosofia deve ser ensinada e aprendida, na mesma medida que é toda e qualquer outra ciência”. Defende que a Filosofia deve ser ensinada no *Gimnasio*, “a fim de que os jovens se habituem e se familiarizem em relacionar-se com o pensamento formal” (PAGNI, 2002, p. 123). Deste modo, o que importa é que o ato de ensinar Filosofia deve ser buscado pela formação cultural dos jovens na escola e na sociedade.

¹³⁶ No original espanhol: “*La Filosofía debe ser enseñada y aprendida, em la misma medida em que lo es cualquier otra ciencia*” (Tradução do alemão para o espanhol de Arsenio Ginzo).

Hegel, na *Fenomenologia do Espírito* (1807), estabelece a determinação do espírito (*Geist*) como um componente essencial para a formação do sujeito no mundo, como forma de manifestação da liberdade, onde a cultura permite compreender o desenvolvimento da identidade do sujeito no mundo¹³⁷. Para Hegel, a cultura pertence ao estágio espiritual, que é o estágio mais evoluído do Espírito para alcançar o Espírito absoluto.

A ênfase ao processo de filosofar para Kant e no ato de ensinar a história da Filosofia para Hegel, consiste num desafio dialético para desenvolver o processo educativo na sociedade.

Karl Marx (1987) concebe os processos contraditórios da sociedade burguesa e entende que o sistema escolar seria, então, o grande instrumento do capitalismo na preparação da mão de obra¹³⁸, onde “a finalidade do processo educativo seria, portanto, a formação de um indivíduo completo, capaz de fazer face a diferentes situações de trabalho”. Assim, na XI tese sobre Feuerbach, Marx (1987, p. 36) afirma “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo”. Deste modo, o ensinar a Filosofia também pressupõe a ensinar a que se possa transformar o mundo através de uma prática da consciência voltada para a ação,

¹³⁷ Para Hegel (1807), a idéia é a manifestação do Espírito realizado pelo sujeito através da autoconsciência, chamado de consciência de si, mas que se desenvolve numa consciência com o outro.

¹³⁸ Segundo Gadotti (2003, p. 58), “a integração entre o ensino e o trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O tripé básico da educação para todos é ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico).

de modo que o Ensino da Filosofia seja comprometido com a realidade. Neste sentido, Marx (1992, p. 84) entende que a educação deve contemplar os temas que dizem respeito à aprendizagem envolvendo a práxis humana, e não servir para o desenvolvimento do capitalismo:

No capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da Escola.

Marx estabelece, pois, uma crítica à educação tradicional em que a Escola é reprodutora do sistema capitalista e, portanto, não interessa que a Filosofia e a Sociologia façam parte do currículo escolar. O controle e a manipulação impedem o homem de pensar, tornando-o, assim, alvo de uma massificação contínua do ter sobre o ser. Nesta perspectiva, a educação deve satisfazer as exigências do sistema produtivo com a capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores através da promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade, não sendo uma tarefa tão fácil para os professores desenvolver a consciência educativa para promover a aprendizagem e os valores do aluno na Escola.

Do mesmo modo, seguindo as ideias marxistas, Adorno (1995, p. 121) identifica questões epistemológicas nascidas dos ideais modernos, considerando que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”, em que não se podem negar os saberes locais perante as diversidades culturais que

contribuem na construção da consciência. Deste modo, a educação não pode ser vista como um elemento que atrofia a mente dos alunos pela renúncia ao pensar numa entrega incessante às atividades reprodutivas em sala de aula, como cópias de trabalhos escolares, ou conteúdos sem significados. Deve existir, portanto, uma formação pedagógica que possibilite a ousadia dos sujeitos para encarar seus próprios fantasmas, suas dores, e a incapacidade de não aprender, e possam estabelecer contrapontos às consciências autoritárias que não respeitam os valores culturais presentes no processo das identidades amazônicas.

No texto, “*Educação após Auschwitz*”, Adorno (1995) apresenta duas questões a este respeito: “primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância, e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição” (p. 123). Nesta análise sobre a Educação infantil, chama-se a atenção para a não repetição, apontando o caminho da consciência não alienada, utilizada na expressão “*Aufklärung*” (esclarecimento).

Tal significado, segundo Adorno (1995), pode ser compreendido a partir da seguinte questão: “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores” (p. 20). A postura de que a educação seja a do esclarecimento é papel da filosofia, pois permite que a consciência seja desenvolvida: “Em outras palavras a educação deve dedicar-se seriamente à idéia que não é em absoluto desconhecida da filosofia: que não devemos reprimir o medo” (ADORNO, 1995, p. 39).

Do mesmo modo que Adorno chama atenção para que possamos nos livrar do medo e da barbárie, a análise que ele faz com Horkheimer na “Dialética do Esclarecimento” (1985) refere-se à indústria cultural, termo utilizado por eles para explicar a massificação da cultura em face da sociedade capitalista. E, neste caso, os professores devem pensar que a indústria cultural interfere diretamente na educação, impedindo que o aluno aprenda com mais eficácia, submetendo as condições e as necessidades exteriores (ZUIN, 1999).

No contexto da modernidade e dos filósofos críticos, outros filósofos como Nietzsche, Deleuze e Guatarri estabeleceram uma interface da filosofia com a educação.

Nietzsche (1987, § 12 p. 44) questiona: “[...] pode propriamente um filósofo, com boa consciência, comprometer-se a ter diariamente algo para ensinar?”. Este questionamento conduz para a tomada de consciência entre professores e alunos, atentos para uma busca que os conduza à reflexão do ser em sua forma de agir. Em outras palavras, não se pode ensinar filosofia sem o comprometimento do que irá de fato ensinar aos seus alunos.

Para Guatarri e Deleuze (1992, p. 13) “a Filosofia mais rigorosamente é a disciplina que consiste em criar conceitos”, onde a atividade filosófica está em manejar as diversas ferramentas para o desenvolvimento dos saberes. Segundo Gallo e Kohan (2000, p. 194), comentando a respeito da obra de Guattari, “a atividade filosófica pode ser demarcada por três verbos: traçar (plano da imanência), inventar (personagens conceituais) e criar (conceitos)”.

3. Contexto Histórico do Ensino da Filosofia no Brasil

Historicamente, sabemos que, desde o século XVI, A Filosofia foi ensinada de forma dogmática e carregada de uma forte ideologia tomista. A escola era o reflexo de uma educação tradicional baseada no ensino teológico e que buscava neutralizar qualquer possibilidade da formação humana, crítica. Contudo, com a implantação dos colégios jesuítas no Brasil, o ensino da filosofia possuía um caráter religioso e livresco. Com a expulsão dos jesuítas, surge o ideal do liberalismo, do evolucionismo, do materialismo e do cientificismo, onde o seu ensino passa a ser acompanhado de crítica à metafísica.

Após a proclamação da República, a propedêutica no ato de ensinar a Filosofia deu lugar à preparação dos jovens para a vida pública. O conteúdo lecionado neste período é a história dos grandes sistemas filosóficos.

No período de 1930 a 1945, a disciplina era obrigatória na 2^a e 3^a séries do curso clássico e na 3^a série do científico, onde se ensinava a história da filosofia (GALLINA, 2000; ALVES, 2002).

Com a reforma Capanema e a aprovação da Lei nº 4024/61, a Filosofia passou de uma disciplina obrigatória para uma disciplina complementar. No regime militar (1964 a 1985), a Filosofia sai efetivamente do currículo escolar, retirando dos jovens a prioridade para o pensar e o refletir, ao mesmo tempo em que a lei nº 5.692/1971 estabelecia o ensino no 1º e 2º grau com disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Estas matérias eram ensinadas com a finalidade de propagar o moralismo e o civismo nas escolas, em uma perspectiva de ensino tecnicista.

Em 1982 a lei 7.044 abriu a possibilidade para a volta da filosofia nas escolas, onde vários estados brasileiros voltam a adotar o ensino da filosofia em suas escolas.

A partir da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/96, o Art. 35 e 36 contemplam conteúdos de Filosofia voltados para a construção dos valores:

Art. 35 – o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]

Art. 36

[...]

§ 1º: Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[...] III - domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, MEC, 1997, p. 13-14).

Embora já com grandes avanços no contexto de desenvolvimento da área das ciências humanas, a implantação do ensino da Filosofia e da Sociologia como obrigatoriedade não aconteceu, sendo que a Filosofia passava a ser discutida, mas não implantada no ensino médio.

Em 2000, o Pe. Roque Zimmermann, deputado federal pelo PT, elaborou um Projeto para a sua inclusão na grade curricular do ensino médio com as disciplinas de

Filosofia e Sociologia; ela é aprovada pela Câmara e Senado, mas vetada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Mesmo sem a sua aprovação, vários estados no Brasil já tinham implantado no seu currículo o ensino da Filosofia. Assim, após um percurso histórico de tentativas de implantação do Ensino da Filosofia e da Sociologia, em agosto de 2006 a sua obrigatoriedade passa a existir, conforme a nova redação dada ao Art. 1º § 2º do artigo 10 da Resolução nº 4 CNE/CEB de 2006:

§ 2º- As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (p. 1)

Com a aprovação da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio, a Resolução mantém o caráter formador através de conteúdos que reflitam a ética, a estética e a cidadania. Ressalta-se, ainda, que a Resolução aponta para “os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental, que serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo” (BRASIL, CNE, 2006, p. 1).

No contexto pedagógico brasileiro, há muitos professores e teóricos da educação que estabelecem uma análise criteriosa e epistemológica da educação. Saviani (2005, p. 263 e s.) aponta vários desafios na educação de hoje: o da ausência de um sistema nacional de educação refletindo na escassez de recursos, na formação de professores e, principalmente, na descontinuidade nas atividades educacionais na escola. Para tanto, a proposta epistemológica da pedagogia histórico-crítica permite compreender os desafios da educação nos dias de hoje¹³⁹.

4. Caminhos para o ensino da filosofia na amazônia

É importante analisar em que aspectos as práticas educativas proporcionam as experiências compartilhadas por meio do ensino de valores culturais, éticos, estéticos, e principalmente em defesa ao meio-ambiente na nossa região amazônica, especificamente no estado de Rondônia.

Advindo de uma formação multicultural, Rondônia faz parte da realidade amazônica caracterizando-se pelos aspectos cultural e social advindos das regiões do sul, nordeste, centro-oeste e até mesmo do norte do país¹⁴⁰.

¹³⁹ Saviani, na obra *Escola e Democracia* (2000), faz uma análise a respeito das teorias da educação, dividindo em teorias não críticas e críticas-reprodutivistas. Nas teorias não críticas estão a teoria tradicional, a Escola Nova e a Tecnicista. Já nas teorias crítico-reprodutivistas Saviani apresenta a análise da teoria do sistema enquanto violência simbólica, a teoria da Escola enquanto aparelho ideológico do Estado e a teoria da Escola dualista. Contudo, Saviani assume a postura da Pedagogia Histórica Crítica através de cinco passossas, saber: a) prática social inicial, b) a problematização, c) a instrumentalização, d) a catarse e e) a prática social final

¹⁴⁰ Em 1908, é criado o município e a Comarca de Santo Antonio do Madeira, pertencente ao estado do Mato Grosso. A criação do

Neste caso específico, ao observarmos o processo educativo no Ensino da Filosofia, deve-se olhar para o espaço da construção de uma consciência livre, plural e cidadã, onde o Professor pode contribuir na formação dos seus alunos através do respeito pela identidade cultural e dos valores éticos e estéticos da comunidade. Assim, à medida que o professor e a Escola estão atentos à formação da consciência do aprender a filosofar respeitando as identidades culturais dos seus alunos, as aulas tornam-se mais abertas, dialogadas, respeitosas, com a finalidade de superar a problemática da violência na Escola e fora dela, em uma perspectiva cultural.

Os significados de uma prática pedagógica que contribua para a melhoria no processo sócio-cultural dos alunos aponta para os Parâmetros Curriculares Nacionais que identificam aspectos importantes para o ato de ensinar Filosofia:

Como, de fato, a vida de cada um se passa sempre num dado entorno sócio-histórico-cultural, saber ler esse entorno com um olhar filosófico é de fundamental importância para quem quer que seja. Neste sentido, para além de apenas fornecer referências

Território Federal do Guaporé em 1940 deu origem, mais tarde, ao Território Federal de Rondônia e, em 1982, à criação do Estado de Rondônia. No final dos anos 1940, a região sofre um período de letargia com o declínio acentuado das exportações de borracha. Mostram-se três ciclos: o do ouro, o da Borracha, sobretudo pela expansão do plantio da seringueira através da migração de nordestinos denominados de “Soldados da Borracha”. E, no terceiro ciclo, surgem os Projetos de assentamentos de terra pelo INCRA, no período de 1960 (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

culturais, a Filosofia serve ainda mais quando o educando a contextualiza no seu tempo e espaço sociais (BRASIL, MEC, 1999, p. 118).

Na concepção moderna de Escola, os Parâmetros apontam que o ensino da Filosofia deve contemplar a reflexão em ação, onde o educando deve ser conduzido a ser um pensador crítico, engajado e inserido diante das experiências vividas no mundo, tornando-se um sujeito histórico, reflexivo e crítico no processo de transformação pessoal e social.

Deste modo, os Parâmetros Curriculares, apresentam as seguintes competências:

Quadro 1 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos filosóficos de modo significativo • Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; • Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; • Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face dos argumentos mais consistentes.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
Contextualização sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar conhecimentos filosóficos tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sócio-político, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Fonte: BRASIL, MEC, PCNS/EM, 1999, p. 125.

A partir destes três eixos de competências, questiona-se como eles estão sendo desenvolvidos em nossas escolas, respeitando os espaços na construção e na criação dos conceitos que permitam a aproximação com o conhecimento. No primeiro eixo, a tarefa da Filosofia na sala de aula é de permitir a construção e a criação do conhecimento, possibilitando o debate dos textos, a participação do educando na sala de aula. O segundo eixo

se estabelece pela interdisciplinaridade com as áreas naturais e humanas envolvendo a lógica e a epistemologia na busca pelo conhecimento. E, finalmente, o terceiro eixo representa que o ensino da Filosofia está caracterizado pelos elementos dialéticos que envolvem a sociedade, a política, a economia e a cultura presentes na educação.

Estabelecendo as relações entre a prática educativa e o Ensino da Filosofia, Silvio Gallo (2000, p. 186) afirma que:

Enfim, podemos buscar com a Filosofia potencializar uma educação que possibilite uma construção ética de cada um aberto para a comunidade da qual participa. Uma educação fundada não na informação, mas no conhecimento; não na imposição, mas na autonomia; não na exclusão, mas no exercício consciente da cidadania de fato, e não apenas de direito.

A análise de Gallo (2000) é de que, através do ensino da Filosofia, pode-se participar de uma educação que permite alcançar o conhecimento, e não apenas oferecer informações, como a Escola vem fazendo. Para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, o ensino da Filosofia permite a autonomia através das relações culturais e sociais por meio de uma prática educativa estabelecida nos ideais de criação.

Assim, o ensino da Filosofia no Ensino médio não pode ser compreendido como um processo enciclopédico, reprodutivo. É importante que a educação desenvolva o conhecimento de forma crítica, explorando a criatividade e o desenvolvimento das potencialidades do educando.

A seguinte afirmação de Gallo (2000, p. 184) é taxativa ao apontar para o contexto do ensino da Filosofia,

ênfatizando que o objetivo da filosofia “no ensino médio não é o de formar filósofos, mas sim contribuir para a formação de seres verdadeiramente humanos, sujeitos imersos no mundo da cultura, conscientes e criativos, capazes de construir uma vida autêntica e feliz”. Deste modo, a Filosofia não pode ser concebida como uma transmissão de saberes inertes, sem significados e sem sentidos, que envolvem tão somente a educação tradicional e não dê conta de desenvolver a realidade crítica.

A este respeito cabe a afirmação de Ghedin (2002, p. 215):

A filosofia há de, acima de tudo, no ensino, ajudar o jovem a pensar a realidade e a repensá-la com base no próprio contexto social no qual está inserido, interpretando o mundo não como acabado, pronto, finito, mas como processo em construção de si e da realidade; somente assim, ele poderá sair de uma possível consciência alienada para uma consciência crítica e criticante de si mesma.

Esta afirmação caracteriza-se em investigar como a filosofia tem contribuído para esta formação crítica aos alunos do ensino médio em Escolas de Porto Velho. Deve-se, pois, pensar um ensino da Filosofia que seja crítico, baseado em torno de problemas e, segundo Kohan e Gallo (2000, p. 179), “a partir dessa reflexão ficará demarcado o campo legítimo de problematização filosófica, de onde se poderão recuperar os temas sugeridos pelos alunos ou de onde novos temas surgirão”. Nesta perspectiva, é necessário que o educador selecione alguns problemas filosóficos, de preferência que tenham uma significação

existencial para os alunos, pois filosofamos quando sentimos os problemas na própria pele.

Com isso, Gallo (2002) propõe que “a aula de filosofia precisa ser *uma oficina de conceitos*” (p. 202, grifo meu), não permitindo alunos espectadores, mas ativos, produtores e, sobretudo, criadores, tornando-se resistente à reprodução de um ensino tradicional.

Esta afirmativa reflete que, para alcançar esta proposta, são enormes os desafios no ensino da Filosofia no ensino médio em Porto Velho, o que representa que muitos professores se esforçam para apresentar conteúdos inovadores voltados para a realidade concreta da aprendizagem. Neste processo, é interessante questionar: como ocorre o encontro da Filosofia com a Escola? É possível pensar, por exemplo, a educação de uma forma filosófica? Como pensar novas formas de presença da Filosofia?

Por isso é que cabe ao professor desenvolver temas que dizem respeito à identidade dos alunos para que a aula de Filosofia seja motivadora, questionadora e trabalhe com a criação de ideias e de conceitos que tenham uma relação entre a teoria e a prática. Assim, a escola, com seus saberes e a sua cultura própria, deve se inserir em um processo que envolve o contexto social e econômico (GALLINA; TOMAZETTI, 2006).

Neste aspecto, afirma Renata Aspis (2004, p. 310):

O professor de Filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, e criar saídas filosóficas para o problema investigado. E vai ensinar tudo isso na prática.

[...] Cria com os alunos um grupo, uma equipe, que tem um objetivo comum: encontrar saídas para um problema elaborado por eles mesmos, de seu interesse, por meio da investigação e do estudo filosófico.

Certamente, a causa das discussões em torno do papel e da identidade no Ensino da filosofia torna-se uma questão teórica e ao mesmo tempo prática, mas, sobretudo, pedagógica perante as relações das práticas educativas que fazem parte das relações entre os alunos e professores na sala de aula. Assim, podemos falar de uma relação entre o modo de conhecimento, da ciência, das artes com a Filosofia e com o mundo da vida, compreendendo que os conteúdos podem ser ensinados no envolvimento com as perspectivas sociais, culturais presentes no contexto amazônico.

A epistemologia da prática educativa no ensino da Filosofia ocorre pelos valores que estão presentes no cotidiano das identidades culturais amazônicas, entendendo serem estes necessários na valorização dos conteúdos pertinentes no estudo da ética, da lógica, do meio ambiente, da cidadania, da política e abertas no contexto social, dialógico e participativo.

Neste contexto, observa-se que a educação em Porto Velho se constitui em aulas com conteúdos disciplinados, ou seja, que ainda não ocorre a interdisciplinaridade, na falta de professores, sobretudo em áreas da Matemática, Química e Física, e, para o nosso caso, nas áreas de Ciências Humanas, como Ciências Sociais e Filosofia, para atuarem no ensino médio em Sociologia e Filosofia.

Contudo, é importante analisar que aspectos das práticas educativas proporcionam as experiências compartilhadas por meio do ensino de valores culturais, éticos, estéticos e principalmente em defesa ao meio-ambiente na nossa região amazônica. Convém ressaltar ainda os aspectos de uma identidade cultural amazônica presente no folclore dos mitos e lendas que podem ser ensinados dentro do estudo da sensibilidade estética.

Convém ainda explicar que, na lógica da luta de classes, muitos pensam que “eu devo ficar na Escola para terminar o segundo grau e trabalhar” e, se der, entrar na Universidade. Deste modo, quando não ocorrem as oportunidades de melhoria nos estudos e de perspectivas de trabalho, alguns acabam cometendo violências e entrando no vício, sobretudo a cocaína e, para sustentá-la, praticam furtos.

Herbert Marcuse (2001, p. 81) entende que “a cultura se relaciona com uma dimensão superior da autonomia e da realização humana, enquanto civilização indica o reino da necessidade do trabalho e do comportamento socialmente necessários [...]”. Assim, os aspectos culturais presentes no Ensino da Filosofia representam que a prática educativa deve ser utilizada como um processo pedagógico que envolve o desenvolvimento da criação do conhecimento filosófico.

Em relação ao pluralismo cultural, as identidades regionais estão representadas por um caboclo ribeirinho com uma cultura com predominância tipicamente rural, evidenciado por uma lógica de proteção da natureza, sendo esta necessária para que os professores no ensino da filosofia possam desenvolver os conteúdos educativos em sala de aula.

Bourdieu (2002) analisa que o processo pedagógico na Escola deve servir para que os professores possam utilizar de processos didáticos: “utilizada no ensino secundário aparece objetivamente como uma pedagogia para o despertar”, e a Escola deve desenvolver o capital cultural, envolvendo condutas escolares no aprimoramento da consciência que possibilite a aprendizagem de temas filosóficos significativos.

Candau (2003, p. 160) também compreende os significados de uma educação compartilhada pelos valores culturais que são estabelecidas por dois contextos que se diferenciam: a cultura escolar e a cultura da escola. A cultura escolar está associada ao currículo formal, aos conteúdos a serem trabalhados, reforçada pelas normas, papéis e rotinas e ritos da escola. Já na cultura da escola estão presentes os valores, as atitudes, os seus ritos, suas linguagens, o imaginário, os valores que compõem a identidade cultural dos alunos e professores na prática educativa.

Para esta autora, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre estes dois pólos independentes, mas como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. O educando se vê como um sujeito que busca trajetórias que o identificam na comunidade caracterizando no universo escolar pelas identidades e pelos conhecimentos compartilhados entre os alunos e o professor (CANDAUI 2003).

A partir da valorização de um *ethos* cultural amazônico, os professores que trabalham com o ensino da Filosofia no ensino médio podem escolher conteúdos e práticas educativas que devem estar dimensionados para a

construção dos valores éticos, estéticos e políticos no desenvolvimento da cidadania na sociedade.

Deste modo, os professores podem trabalhar conteúdos com temas relacionados ao meio-ambiente, a problemática da construção das hidrelétricas no Rio Madeira, justiça ambiental, a problemática do lixo, bioética. Tais temas caracterizam-se pela forma em que o ensino da filosofia no ensino médio deve se caracterizar em um processo de desenvolver os conceitos como um processo criativo, onde os professores devem incentivar esse processo criativo.

Assim, é um desafio integrar o aluno à sala de aula nos desejos de conhecer o mundo e a natureza que lhe cerca, numa perspectiva existencial com significados que permitam o envolvimento com o conhecimento transformador:

Neste sentido, é necessário identificar o papel da filosofia no processo educacional, o que significa não tratá-la apenas como mais uma disciplina, pura e tão somente, mas como uma prática reflexiva (*práxis*), que auxilie na descoberta da identidade do homem diante da natureza, na construção da liberdade e na transformação consciente da realidade (PECHULA, 2006, p. 489).

É evidente que a Filosofia não pode estar isolada no seu contexto de sala de aula, e sim contribuir com as demais disciplinas, principalmente na área das humanas como a história, a Língua Portuguesa, a Educação Artística e a Educação física, por exemplo. Exige, portanto uma relação minimamente interdisciplinar, cabendo à Filosofia a tarefa definida entre as demais, de ensinar conteúdos que

tratem dos temas transversais, principalmente a ética, a cultura e o meio-ambiente, previstos nos PCN's.

Deste modo, o professor de Filosofia no contexto amazônico pode ser um criador de estratégias pedagógicas confeccionando textos e atividades que possam produzir os conceitos, as habilidades críticas, permitindo encontrar elementos criadores na sala de aula, e não reprodutores de uma prática pedagógica tradicional.

5. Considerações finais

A perspectiva da educação em Rondônia em relação à formação de professores ainda é um desafio. Ela tem um percurso que se estabelece nas possibilidades e oportunidades que crianças, jovens e adultos enfrentam na sociedade, fruto de um mercado de trabalho que impõe um aperfeiçoamento e cada vez mais dimensionado na técnica e na valorização da experiência.

O ensino da filosofia, então, passa a se constituir em um grande desafio no processo de formação dos alunos (crianças, jovens e adultos) para a diminuição do fracasso escolar no ensino fundamental e médio, tendo como objetivo alcançar a Universidade.

Assim, os problemas filosóficos na realidade amazônica devem ser analisados no contexto de uma prática educativa dialógica, permitindo que os contextos escolares e os seus significados estejam voltados para a formação da consciência filosófica capaz de oferecer aos estudantes, a possibilidade da compreensão das complexidades do mundo contemporâneo que se apresenta diante dos paradigmas das sociedades e dos países em conflito.

As esferas do saber social constituintes da cultura na educação amazônica, representadas pelas dimensões éticas, estéticas, dos valores ambientais, necessitam ser trabalhadas pelos professores, vindo a beneficiar os alunos de um modo geral. Neste caso, atitudes que envolvam o ensino do conhecimento, da ética, da estética e da política necessitam estar presentes no currículo escolar do ensino fundamental e especificamente no ensino médio.

Deste modo, os professores que trabalham com o ensino da Filosofia necessitam envolver-se com conteúdos que contemplem a educação ambiental no meio amazônico. Isto representa uma necessidade de envolvimento com os temas locais, regionais, sem esquecer de uma totalidade que permita refletir as dimensões do conhecimento, da ética e da política ambiental. É importante, pois, enfatizar que os professores podem planejar e executar sua prática educativa com temas relacionados à cultura amazônica, em uma perspectiva dialógica, em uma perspectiva da teoria crítica.

Nesta perspectiva, a didática do ensino da Filosofia pode ocorrer através de atividades de leituras, de debates em sala de aula, na produção e criação de pequenos textos, a partir de problemas significativos para os estudantes do ensino médio de Escolas públicas de Porto Velho.

A partir das condições sociais que fazem parte da realidade de jovens alunos advindos das classes trabalhadoras, as representações amazônicas, que são cheias de narrativas, permitem o envolvimento de educadores que representam, em suas subjetividades, a palavra e a escuta, explorando diferentes linguagens culturais. Neste caso, a cultura amazônica presente nas narrativas dos mitos, das lendas pode ser trabalhada nas aulas de Filosofia, principalmente quando os professores podem estimular o

prazer estético, as atitudes criativas de contar, de ouvir, de ler de modos que mantenham de forma viva esta cultura.

A Filosofia deve ser analisada neste contexto da prática educativa como uma questão prática que contribua para a análise da realidade por meio da investigação com a ética, do meio-ambiente, da estética, dos valores políticos e econômicos, enfim, cabe a ela questionar a vida planetária, a sociedade como um todo. É importante investigar o currículo que é ensinado perante o contexto da consciência ética, ambiental, presentes no cotidiano escolar. Assim, no contexto da realidade amazônica, a justificativa desta tese é de que ainda não foi pesquisada a prática educativa no ensino da Filosofia na formação de alunos do ensino médio em escolas estaduais de Porto Velho.

Assim, os desafios de ensinar Filosofia no ensino médio na Amazônia são grandes, pois envolvem os diversos conteúdos filosóficos que permitem compreender a epistemologia do trabalho educativo dentro das esferas da ética, da política, da estética, sobretudo quando a temática ambiental se faz presente no cotidiano escolar.

Neste aspecto, as teorias aqui apresentadas apontam para uma trajetória de fundamentar o ensino da Filosofia numa perspectiva dialética compartilhada pela teoria crítica de Adorno e as análises de autores que trabalham com o ensino da Filosofia no Brasil, além da concepção de Deleuze e Guattari, que dão sustentação à análise dos conceitos. Tais perspectivas não são vistas de forma excludente, mas em complementaridade e podem ser investigadas como posturas críticas no contexto da educação brasileira e, sobretudo, como auxiliares para entender e compreender o processo do ensino da Filosofia.

Deste modo, penso que, ao estudar a epistemologia no contexto filosófico educacional, pode-se compartilhar com os professores e com os alunos do ensino médio a produção de textos, o desenvolvimento com as outras disciplinas visando às melhorias dos processos sociais e ambientais na construção de uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento educacional.

Referências

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. [*Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente*, 1969].

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Trad. de Wolfgang Leo Maar. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. [*Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut*, 1971].

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

ASPIS, Renata. **O professor de filosofia:** o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes, O Ensino da Filosofia**, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set/dez. 2004.

BORDIEU, Pierre. **Escritos da Educação.** 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Lei 9394/96**. Dispõe sobre as Diretrizes e bases da educação brasileira. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006**: Altera o artigo 10 da resolução CNE/CEBnº 3/98 que institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em < <http://www.mec.cne.org.br>>. Acesso em 15 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referências para a formação de Professores**. Brasília, 1999, p. 19.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais- ensino médio**. Brasília, MEC, 1999, v. 1 e v. 4.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, número especial Cultura, culturas e Educação. Anped, n. 23, maio-ago. 2003, p. 156-168.

CUNHA, José Auri. Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. 2 ed., São Paulo: Vozes, 2000, p. 207- 219.

HEGEL, Georg W. F. **Escritos pedagógicos**. Traducción e introducción de Arsênio Ginzo. México: Fondo de cultura Econômica, 1991.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992. [*Phänomenologie des Geistes*, 1807]

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. de Arthur Parreira. 2. ed. São Paulo; Martins Fontes, 1989 [*Paidéia, die Formung des Griechischen Menschen*, 1989]

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de filosofia e o ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no ensino médio**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2000, p.34- 46.

GALLINA, Simone Freitas da Silva; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Qual a relação do ensino de filosofia com a cultura juvenil?** 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt17/gt17489int.rtf>>. Acesso em 07 set. 2006.

GALLO, Sílvio. Perspectivas da filosofia no ensino médio brasileiro. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. 2 ed., São Paulo: Vozes, 2000, p. 174- 187.

_____. **A Filosofia no ensino médio:** em busca de uma mapa conceitual. In: FÁVERO, Altair, RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia.** Ijuí, Editora Unijuí, 2002, p. 189- 208.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: _____. (orgs.) **Filosofia no ensino médio.** 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2000, p.174 196.

GUATARRI, Félix; DELEUZE, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. E Alberto Muñoz. São Paulo: Editoras 34, 1992. [*Qu'est-ce que la philosophie?*, 1991]

GHEDIN, Evandro. A problemática da filosofia no ensino médio. In: FÁVERO, Altair, RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre o ensino de filosofia** Ijuí, Editora Unijuí, 2002, p, 209-234.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise.** Trad. de Wolfgang Leo Maar, Robespierre de Oliveira e Isabel Loureiro. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARX, Karl. **Teses sobre Feurbach.** São Paulo: Nova Cultural Os Pensadores, 1987.

_____; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Tradução organizada pela Editora Moraes. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1992. [*Critique de l'éducation et de L'Enseignement*, 1976].

NIETZSCHE, Friederich. Genealogia da Moral. In: **Obras incompletas**. Trad. e seleção dos textos de Gerard Lebrun, São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. **A República**. Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira. 7 ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993 [Πλατώνος Πολιτεία, 1949].

PAGNI, Pedro Ângelo. O Ensino da Filosofia nas obras de Kant, de Hegel, e de Nietzsche: uma breve análise histórico-filosófica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do sul, v. 10, n. 2, p. 111-135, jul./set. 2002.

PECHULA Marcia Reami. Reflexões acerca da filosofia no ensino médio: o papel da disciplina e de seus conteúdos em sala de aula. Núcleos de ensino. São Paulo: Editora da UNESP, 2005, p. 485-496.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e a política. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento Ocidental: para compreender as idéias que moldaram uma visão de mundo**. Trad. de Beatriz Sidou. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional: Rondônia**. 2. ed., Porto Velho: Rondoniana, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Indústria cultural e Educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

Filosofia, cultura e desperdício - Algumas experiências interdisciplinares de ensino

Rejane Schaefer Kalsing

Doutora em Filosofia pela UFSC

rejane.kalsing@yahoo.com.br

O ofício do magistério é um ofício muito interessante e desafiador, por, entre outras coisas, colocar frequentemente em xeque quem a ele se dedica, no sentido de fazer questionar o que se está fazendo, como se está fazendo, por que se está fazendo, onde se quer chegar com o trabalho, entre outros. Tais questionamentos dizem respeito, portanto, aos métodos, à metodologia, aos conteúdos, aos objetivos, ao sentido de uma disciplina.

A partir da reflexão sobre esses questionamentos, em especial em relação ao ensino de filosofia e da concepção de que o conteúdo é importante, mas que, além e para além disso, esse conteúdo deve ter um significado para o estudante, surgiu a ideia de abordar temas através de projetos interdisciplinares.

Nesse sentido, este texto apresenta, primeiramente, uma breve reflexão acerca do conceito de

interdisciplinaridade e, após, passa-se ao relato de dois projetos desenvolvidos. O primeiro deles intitula-se *Conhecendo a cultura gaúcha*, que, falando resumidamente, foi concebido para abordar os múltiplos aspectos que dizem respeito a uma cultura, que a formam, que a constituem, cultura, que neste caso, refere-se à gaúcha. Esse projeto foi realizado em 2004 e 2005, na Escola Estadual de Educação Básica Marcus Vinícius de Moraes, em Sapucaia do Sul, RS.

Já o segundo teve como tema o *desperdício* e foi desenvolvido durante o segundo semestre do ano letivo de 2009, com estudantes do terceiro ano dos cursos técnicos em agropecuária e técnico em alimentos do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia, e envolveu as disciplinas de Ética, Sociologia e Matemática Financeira.

1. A INTERDISCIPLINARIDADE

Antes de relatar propriamente os projetos e seus desdobramentos, considero pertinente refletir e problematizar, minimamente ao menos, sobre o conceito de *interdisciplinaridade*.

Tais reflexão e problematização parecem ir na contramão do artigo *Sobre o conceito de interdisciplinaridade*, de Héctor Ricardo Leis, ao menos quando esse autor afirma que “parece prudente evitar os debates teórico-ideológicos sobre o que é interdisciplinaridade” (LEIS, 2005, p. 03.). Pois entende que, ao menos em se referindo à sociedade contemporânea, “o conceito de interdisciplinaridade (assim como o de transdisciplinaridade) tem sofrido usos excessivos que podem gerar sua banalização” (*Idem*). E, dessa forma, seria “preferível partir da pergunta sobre *como* esta atividade se apresenta no campo acadêmico atual”

(*Idem. Itálicos acrescentados*), e não propriamente sobre o que é interdisciplinaridade.

Não desejo entrar propriamente na discussão levantada por Leis, ou seja, de como a interdisciplinaridade se apresenta no campo acadêmico de hoje e se o conceito de interdisciplinaridade tem sofrido usos excessivos que poderiam banalizá-lo, porque isso poderia render um outro artigo; apenas entendo pertinente apresentá-lo aqui.

Por outro lado, concordo com o autor quando, no mesmo artigo, ele afirma que “não existe uma definição única possível para este conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento” (*Ibidem*, p. 05). Porque “a tarefa de procurar definições ‘finais’ para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar” (*Idem*). E, desse modo, “uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada” (*Idem*).

Mesmo entendendo que não há uma única definição possível para o conceito de interdisciplinaridade e nem pretendendo procurar uma definição final para ele, considero importante, mesmo que sem a pretensão, obviamente, de esgotar a reflexão, apresentar brevemente um conceito de interdisciplinaridade para o leitor ter ao menos uma noção do que está se entendendo por este conceito no presente texto.

Nesse sentido, apresento um conceito de Ivani Fazenda (apud ANJOS, Cláudia et al. 2005, p. 11.). Ela diz:

Eu defino hoje, mais do que ontem, a interdisciplinaridade como uma questão de atitude, de uma atitude frente a questões do conhecimento, uma

atitude de não acomodação, uma atitude de luta por uma educação melhor, mais justa, uma atitude contra as limitações, e incentivando a crescer, lutando para que o espaço do professor seja ressignificado e onde fundamentalmente esse professor possa dar margem às suas ousadias, porque é de ousadias que estamos precisando.

Interdisciplinaridade, para essa autora, é, em primeiro lugar, uma questão de atitude, em relação ao conhecimento, em relação a não se deixar acomodar pelo contexto, realidade, rotina etc. É um espaço em que o professor pode ousar. Ela implica uma postura frente a questões do conhecimento, e que é uma postura de não acomodação.

A mesma autora ainda afirma que a

interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão (apud ANJOS, Cláudia et al. 2005, p. 15.).

Dessa forma, a interdisciplinaridade é uma postura contra as limitações do conhecimento. É uma postura de abertura a ele. Uma postura aberta em direção à compreensão de seus diversos aspectos, não só expressos, mas também ocultos, para colocá-los *em questão*, em xeque, para problematizá-los.

A autora Cláudia dos Anjos complementa de certa forma o conceito de Ivani Fazenda quando destaca que

ser *interdisciplinar* é superar a visão *fragmentada* não só das disciplinas, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca; visão essa que foi condicionada pelo racionalismo técnico. É preciso estabelecer conexões entre os conhecimentos para que possam, assim, *adquirir significado e sentido* (ANJOS, Cláudia et al. 2005, p. 18.).

Em outras palavras, as disciplinas “*congelam* de forma paradigmática o conhecimento alcançado em determinado momento histórico, defendendo-se numa guerra de trincheiras de qualquer abordagem alternativo (*sic*) [alternativa]” (LEIS, 2005, p. 05. *Itálicos acrescentados*). Quer dizer, essa forma de pensar faz com que os pesquisadores, e aqui pode-se acrescentar também os educadores, “se entrincheirem nas suas especialidades e sub-especialidades” (*Ibidem*, p. 04).

E, assim, a partir do desejo de tentar superar a *visão fragmentada* da realidade e de proporcionar e possibilitar conhecimentos que tenham *significado e sentido* para os alunos, é que surgiu a idéia de trabalhar temas de forma interdisciplinar.

2 RELATOS DE PROJETOS: CONHECENDO A CULTURA GAÚCHA E DESPÉRDÍCIO

2.1 PROJETO: CONHECENDO A CULTURA GAÚCHA

Passarei, agora, para o relato de algumas experiências e projetos vivenciados enquanto professora de filosofia de ensino médio. Em 2004, desenvolvi um projeto que intitulei *Conhecendo a cultura gaúcha*, o qual foi realizado

em agosto e setembro de 2004 e de 2005, na Escola Estadual de Educação Básica Marcus Vinícius de Moraes, em Sapucaia do Sul, RS; escola na qual, à época, eu era professora de filosofia do ensino médio.

O projeto nasceu do anseio de trabalhar de forma diferenciada e interdisciplinar o tema *cultura gaúcha*. O que desencadeou propriamente a elaboração do mesmo foi a constatação *empírica*, digamos assim, do reduzido conhecimento dos estudantes em relação a essa cultura, ao menos os da instituição em que trabalhava; conhecimento que, aliás, considero importante ter em relação à própria cultura, seja ela qual for.

Quero desde logo esclarecer que este projeto não visava fazer juízos de valor sobre tal ou tal cultura e, portanto, não visava exaltar a cultura gaúcha, mas sim visava proporcionar um maior conhecimento do que se entende por *cultura gaúcha*. Assim, não se esperava que, ao final do projeto, os alunos *deixassem* simplesmente de gostar dos ritmos e estilos musicais a que estavam acostumados antes de se envolverem com o projeto e passassem a gostar somente de música gaúcha.

O projeto tinha o objetivo, inicialmente, de abranger o Ensino Médio, ou seja, as disciplinas oferecidas no ensino médioⁱ na referida escola. Abrangeria inicialmente disciplinas da área denominada de Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Ensino Religioso, da área de Linguagens, como Língua Portuguesa, Literatura, Educação Artística, Educação Física e da área de Ciências Exatas e Naturais, Biologiaⁱⁱ.

Mas, afinal, o que foi o projeto? A idéia inicial do projeto era desenvolver um trabalho de pesquisa por parte dos alunos a partir de *músicas gaúchas*, mais conhecidas como

gauchescas e *nativistas*, com suas respectivas letras, previamente escolhidas pela professora de Filosofia. As sugestões iniciais para cada disciplina trabalhar eram as seguintes: a *Filosofia* iria abordar a cultura gaúcha no que se refere aos seus valores num sentido geral e, de forma mais específica, os valores morais ou a *moral tradicionalista*. Já a *Língua Portuguesa* abordaria a linguagem gaúcha através de termos típicos da mesma presentes nas letras das músicas escolhidas. A disciplina *História* enfocaria a formação do estado do Rio Grande do Sul e do gaúcho, quem é esse povo, como se formou. A *Geografia*, por sua vez, abordaria a ‘geografia’ da cultura gaúcha, regiões que esta abrange etc. A *Sociologia* enfocaria a sociedade gaúcha atual. A *Educação Artística* abordaria a produção artística de uma maneira geral na cultura gaúcha. A *Literatura* enfocaria as obras literárias gaúchas. A *Educação Física* desenvolveria danças típicas da cultura gaúcha, para posterior apresentação. O *Ensino Religioso* abordaria a religiosidade ou a espiritualidade do povo gaúcho. A *Biologia* enfocaria as plantas medicinais na ou da cultura gaúcha e o *impacto ambiental* provocado pela cultura gaúcha.

2.1.1 METODOLOGIA E RESULTADOS

2.1.1.1 O PROJETO NO ANO DE 2004

Concebido o projeto *Conhecendo a cultura gaúcha*, ele foi, assim, apresentado no início do mês de julho de 2004 aos professores do Ensino Médio da escola, com o objetivo de despertar o interesse dos mesmos pelo projeto e, inclusive, o seu envolvimento, cujo desenvolvimento se daria no segundo semestre, mais propriamente nos meses

de agosto e setembro. Após isso, ele foi *lançado* em cada disciplina pelos respectivos professores e teve seu fechamento no encerramento da *Semana Farroupilha*, que foi realizado no final de setembro.

As disciplinas procuraram desenvolver as sugestões apresentadas no projeto. A *Filosofia*, por exemplo, abordou principalmente a *Moral Tradicionalista*, extraída do sítio do *Movimento Tradicionalista Gaúcho*, o MTG, na *Rede Mundial de Computadores*. Moral essa que foi concebida pelo MTG em conjunto com os *Centros de Tradições Gaúchas*, os CTGs, e que traça um *perfil da personalidade do gaúcho*. Assim, a filosofia desenvolveu o projeto através do subsídio à *moral tradicionalista*.

A *Sociologia* por sua vez enfocou a sociedade gaúcha atual, a partir de textos extraídos de livros sobre o Rio Grande do Sul. Tomando esses textos como base, fez-se a discussão sobre a situação da mulher e de outros aspectos da sociedade gaúcha na atualidade.

A disciplina de *Biologia* procurou fazer um estudo sobre as plantas medicinais utilizadas no estado.

O *Ensino Religioso* procurou pesquisar sobre a religiosidade do gaúcho, as origens de sua religiosidade, se o gaúcho em sua origem era religioso ou não.

A *História* procurou pesquisar sobre a formação do gaúcho, como se formou esse povo.

A *Geografia* abordou as regiões (estado e países) que abrangem o gaúcho.

A *Literatura* enfocou as obras literárias gaúchas. A partir dessa disciplina assistiu-se ao filme *Concerto Campestre*, baseado no livro homônimo de Luís Antônio de Assis Brasil, cuja história se passa no Rio Grande do Sul, no século XIX.

A *Língua Portuguesa* tratou de *traduzir* os termos típicos que constavam nas letras de músicas e também realizou a interpretação das mesmas.

A *Educação Artística* procurou dar maior enfoque aos artistas do Rio Grande do Sul. Também nessa disciplina foram pesquisadas e confeccionadas brincadeiras típicas gaúchas.

Já a *Educação Física* procurou desenvolver danças típicas gaúchas para apresentação das mesmas no dia do encerramento da Semana Farroupilha.

A *Língua Inglesa* que, inicialmente não fazia parte do projeto, engajou-se no transcórre do mesmo e realizou a versão das letras de músicas gaúchas da língua portuguesa para a inglesa, as quais foram apresentadas na mostra final.

As disciplinas acima relatadas se referem basicamente ao ensino médio da Escola, que era o nível pretendido inicialmente para o desenvolvimento do projeto. Como se pode perceber, o projeto teve um bom envolvimento das disciplinas relatadas, sendo que alguns professores se envolveram mais e outros menos.

O ensino fundamental, por sua vez, também acabou por se envolver no decorrer do projeto, com basicamente as mesmas disciplinas, ao menos com as que são oferecidas também no ensino fundamental. Outras mais aderiram ao projeto, como, por exemplo, a *Matemática*. Nesta disciplina, os alunos desenvolveram cálculos do custo de comidas típicas, como carreteiro, ambrosia e arroz doce (arroz de leite), comidas essas que foram preparadas pelos alunos e apresentadas na mostra e degustadas pelos visitantes (comunidade escolar).

O ponto culminante desse projeto foi a *1ª Mostra Cultural Gaúcha* e a *1ª Mateada* da Escola, realizadas em final

de setembro de 2004. Nessa mostra houve, então, apresentação dos trabalhos desenvolvidos durante o projeto, como, por exemplo, músicas gaúchas em inglês, degustação de comidas típicas, brincadeiras típicas como cinco marias, pão e outras mais, cartazes com a abrangência da região do gaúcho e de sua formação, entre outras. Houve também apresentação de um grande número de danças típicas, cantos e declamações.

Como se pode ver, os resultados obtidos foram grandes, pois houve envolvimento de toda a escola, inclusive das séries iniciais do ensino fundamental que, no dia do encerramento, também participaram da mostra e das danças. Pode-se dizer que o projeto foi um *sucesso*, pois foi o maior evento já ocorrido na escola, devido tanto ao número de professores quanto ao de alunos envolvidos e mesmo o de representantes da comunidade escolar que participaram e visitaram a *1ª Mostra Cultural Gaúcha* e a *1ª Mateada* da Escola.

2.1.1.2 O PROJETO NO ANO DE 2005

O projeto em 2005 seguiu os mesmos moldes que em 2004, porém não houve tanto engajamento dos professores com o mesmo. Em função disso, a culminância do projeto se deu somente com a apresentação de danças, cantos e declamações, não ocorrendo a mostra cultural. As causas disso são difíceis de precisar. Será que se deve ao fato de o projeto não ter sido mais uma novidade?

Assim, em 2005, o projeto não foi mais aquele *sucesso* ocorrido no ano anterior, tendo sido menor tanto o número de professores envolvidos quanto o de alunos, o que resultou num evento também de menor tamanho.

2.2 PROJETO: O DESPÉRDÍCIO

A reflexão sobre a questão ambiental é algo que, nos dias atuais, tem de ser ‘encarada de frente’, é uma questão que não se pode passar ao largo, haja vista os grandes problemas ambientais decorrentes da ação humana no planeta. E, sendo assim, também a disciplina de filosofia tem de refletir sobre esse assunto, tem de tomar parte, tem de se pronunciar e, quiçá, ajudar a promover mudanças nesse sentido.

Com o intuito, então, de ajudar a desenvolver, através da educação, uma maior responsabilidade ambiental no processo da formação profissional foi proposto a estudantes da terceira série dos cursos técnicos em agropecuária e em alimentos pelas professoras de Ética e Sociologia, no caso eu, e de Matemática Financeira, no segundo semestre de 2009, um projeto sobre o desperdício no IFC - Campus Concórdia.

A proposta deste trabalho objetivou uma maior aproximação entre as disciplinas do Ensino Médio (Sociologia e Matemática Financeira) com as disciplinas do curso Técnico (Ética) pelo desenvolvimento de um projeto interdisciplinar sobre o tema desperdício. A escolha de elaboração de projetos a partir da temática do desperdício ocorreu justamente pelo caráter interdisciplinar que esse tema tem e pela possibilidade de aprendizagem de conceitos fundamentais para os cidadãos e os futuros profissionais das referidas áreas técnicas.

2.2.1 O PROJETO E OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS

Pensando em uma proposta mais interdisciplinar, discutimos, eu e a professora de Matemática Financeira, então, a idéia de um projeto que abordasse, com enfoques diferentes, o mesmo tema. Porém, uma novidade ou uma talvez diferença em relação aos outros trabalhos escolares, por assim dizer, é que este não objetivava simplesmente uma coleta ou levantamento de dados para serem apresentados em aula, mas intentava também, como momentos posteriores a esse, a *elaboração de uma campanha* para diminuir o desperdício no IFC - Campus Concórdia e, por último, uma *avaliação* dessa campanha.

O projeto tinha, portanto, o objetivo geral, por assim dizer, de promover o questionamento em relação à problemática do desperdício, tanto a nível global quanto a nível local, procurando detectar prováveis causas e elaborar possíveis propostas de melhoras a nível local, a partir de sugestões dos próprios estudantes, para promover assim o envolvimento efetivo dos estudantes na diminuição do desperdício no seu local de estudo e moradia.

O projeto foi, então, desenvolvido em partes. A estas partes chamamos neste texto de *etapas*. Para maior compreensão do leitor, elas são apresentadas a seguir.

Primeira etapa. Os alunos tinham que escolher um dos temas relacionados abaixo e, por um mês, deveriam fazer uma coleta de dados e informações relativos ao seu tema no Campus, ou seja, deveriam pesquisar o consumo e investigar a ocorrência ou não daquele tipo específico de desperdício.

Alguns temas desenvolvidos foram: *o desperdício de alimentos*; um grupo, por exemplo, pesquisou especificamente o *almoço* e outro o *jantar* no refeitório da Instituição. Outro tema foi o desperdício de *água em geral*, ou seja, em toda a Instituição, tema que teve também um grupo que pesquisou especificamente o desperdício de água apenas no Setor de *Zootecnia III*, ou seja, o setor destinado ao gado de leite e ao gado de corte. Outros grupos tiveram como tema o desperdício de *energia elétrica em geral*, ou seja, em toda a Instituição; o desperdício de *papel*; o desperdício de *lixo orgânico* (entendido aqui como a má destinação ou destinação incorreta do mesmo); o desperdício de *lixo seco* (também entendido como má destinação ou destinação incorreta do mesmo); o desperdício de materiais em laboratórios (aqui se referiu especificamente à produção de água destilada, a qual, para ser produzida, acarreta um grande desperdício de água potável).

Segunda etapa. Após um mês de pesquisa, os estudantes apresentaram seus trabalhos em aula para debate com os colegas e as professoras. Nesta etapa, foram apresentados os projetos de pesquisa, os dados coletados até aquele momento e os referenciais teóricos sobre a temática.

No intuito de dar uma ideia dos trabalhos elaborados e desenvolvidos, apresentaremos um dos que teve maior repercussão junto à comunidade escolar e que foi realizado por um grupo de estudantes do curso técnico em alimentos. O trabalho consistiu, primeiramente, em acompanhar o almoço, durante cinco dias consecutivos, no refeitório da Instituição através da pesagem dos alimentos (crus e cozidos) a serem servidos na refeição dos estudantes e servidores (primeira coluna da tabela).

Num segundo momento, o trabalho delimitou uma quantidade ‘x’ de bandejas a serem pesadas para, a partir daí, estabelecer uma média de peso de almoço por pessoa (terceira coluna da tabela). Após o término da refeição, procedeu-se, novamente, à pesagem das sobras nas bandejas - excluindo os ossos, sobras que foram consideradas como desperdício por terem tido como destino final o lixo.

Na sequência, apresentamos a tabela com os dados obtidos, de segunda a sexta-feira, no refeitório do IFC - Campus Concórdia.

Dias	Produção de Alimentos (kg)	Total Refeições	Média de Alimento /pes. (kg)	Sobras/li xo (kg)	Refeições Desperdiçadas
Segunda-feira	243,410	403	0,588	67,500	114
Terça -feira	362,070	407	0,710	44,500	62
Quarta -feira	281,840	381	0,670	38,800	58
Quinta -feira	367,960	408	0,747	53,800	72
Sexta -feira	245,000	365	0,680	76,900	113

Fonte: Zampieron et all, IFC – Campus Concórdia, 2009

O que chamou atenção e também foi significativo para os estudantes foi a quantidade de alimento que estava sendo desperdiçada durante o almoço no refeitório do Instituto. A última coluna apresentada se refere à quantidade de refeições desperdiçadas no período pesquisado. Observa-se que poderia ser alimentado um terço a mais de pessoas.

Terceira etapa. Redimensionamento dos trabalhos a partir das sugestões, debate em sala de aula e elaboração da apresentação dos trabalhos realizados para a Mostra de Cultura, Ciência e Tecnologia do IFC - Campus Concórdia 2009. A apresentação dos trabalhos na mostra, além da divulgação dos dados, possibilitou também o início do processo da última etapa dos projetos: a campanha a ser desenvolvida junto à comunidade escolar.

Quarta etapa. Elaboração de campanha ou alguma forma de divulgação para alertar a comunidade e propor alternativas de minimização do desperdício. Como exemplo, o grupo, cujo trabalho apresentamos acima, explorou de forma marcante os dados obtidos e ofereceu panfletos com receitas alimentares usando partes dos vegetais e alimentos que muitas vezes são desperdiçados.

Com os dados produzidos por esse grupo e por outro que acompanhou por cinco dias o jantar no mesmo refeitório, um grupo diferente de alunos organizou um vídeo no qual foi problematizada a fome no mundo, através de imagens extraídas da Rede Mundial de Computadores e também com as imagens tiradas do desperdício no refeitório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro projeto relatado, isto é, o intitulado *Conhecendo a cultura gaúcha*, teve como objetivo inicial envolver de certa forma todas as disciplinas do Ensino Médio num mesmo tema, que foi a *Cultura Gaúcha*, preservando o enfoque de cada uma. No ano de seu lançamento, ele envolveu toda a escola, estendendo-se primeiramente às séries finais do ensino fundamental e

chegando às séries iniciais deste, atingindo inclusive a educação infantil com a antiga *pré-escola*, inclusive a direção não ficou de fora desse envolvimento. Percebeu-se nos alunos a sua motivação em desenvolver esse trabalho, pois foi um trabalho *diferente* para os mesmos, do qual gostaram e se envolveram.

Podemos dizer que esse foi um projeto bem sucedido, ao menos em sua primeira edição, que valeu a pena, que foi interessante e trouxe muitos frutos, tanto para alunos quanto para professores e, de certa forma, para toda a escola de modo geral. Mas, além disso, o projeto parece ter trazido um pouco de *significado* ao conhecimento pesquisado e apresentado pelos alunos, pelo envolvimento que os mesmos mostraram.

Já o outro projeto relatado, ou seja, o projeto referente ao tema desperdício, também foi um projeto bem sucedido. A constituição do projeto em etapas definidas previamente, ou seja, coleta de dados, plano de ação e campanha, proporcionou uma posição mais reflexiva e também ativa dos estudantes, o que significou um dar-se conta do problema e da grandiosidade do desperdício, tanto no próprio Campus quanto a nível mundial.

Além disso, os estudantes que integraram este projeto se mostraram, de modo geral, bastante envolvidos e interessados, tanto durante a elaboração dos seus trabalhos, quanto na coleta dos dados, bem como durante as apresentações, seja em sala de aula ou durante a Mostra de Cultura, Ciência e Tecnologia do IFC - Campus Concórdia.

Alguns trabalhos produziram impacto inclusive em toda a comunidade escolar, não se restringindo aos estudantes envolvidos no projeto, isto é, às terceiras séries. Esses trabalhos referem-se à questão de desperdício de

alimento no refeitório, o que resultou em significativas reduções na quantidade de alimento que restava ao final das refeições, nas bandejas, de acordo com o depoimento da nutricionista responsável pelo setor.

O debate que este projeto produziu junto aos estudantes e à comunidade escolar certamente propiciou novas aprendizagens, tanto para os estudantes envolvidos quanto para as professoras. A proposta de construção de outro modelo de ação em sala de aula, conduzindo ao aprender a aprender, faz do escrever uma maneira de pensar.

Como se procurou mostrar, esses dois projetos tiveram um grande envolvimento dos estudantes, em especial, e, além disso, parecem ter propiciado a estes um significado ao seu conhecimento, aprendido daí decorrente e, desta forma, foram também muito gratificantes para quem os ministrou.

Mesmo que com breves reflexões, superficiais até, permanecendo mais na forma de relato propriamente, espera-se, com este texto, ter contribuído minimamente para as discussões do ensino de filosofia e de suas relações com o tema interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANJOS, Cláudia et al. **Trabalho interdisciplinar** – como? por quê? Porto Alegre: Colégio La Salle São João, 2005.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. n° 73, Florianópolis, agosto/2005.

ANJOS, Cláudia dos. **Trabalho interdisciplinar – como? por quê?** Porto Alegre: Colégio La Salle São João, 2005.

ZAMPIERON et all, IFC – Campus Concórdia; trabalho apresentado em aula – não publicado. 2009.

ⁱ O Ensino Médio na Escola Estadual de Educação Básica Marcus Vinícius de Moraes funciona no regime de MD, ou seja, matrícula por disciplina e, assim, não existem turmas como no sistema por série, o que, de certa forma, pode atrapalhar o trabalho interdisciplinar, pois as turmas não têm os mesmos alunos, mas, também, não é um fator que impede de se tentar realizar um trabalho nestes moldes.

ⁱⁱ Informamos que as disciplinas citadas acima não *encerram* o Ensino Médio na referida escola, ou seja, nem todas as disciplinas estavam contempladas, ao menos, inicialmente, no projeto. Só como exemplo podemos citar algumas como Matemática, Química, Física, Língua Inglesa.

Pensar um ensino de humanidades em perspectiva interdisciplinar e contextualizada, de modo a fazer jus a dois pontos que considero fundamentais para o sucesso desse mesmo ensino humanístico em particular e da educação de um modo geral, a saber: (a) o diálogo permanente com as disciplinas científicas e com os problemas do cotidiano de vida, que permite enfatizar-se a atualidade e a importância das humanidades no que tange à formação crítica e criativa dos educandos (reforçando, inclusive, o aspecto emancipatório da educação e da escola, que é um de seus cerne); e (b), a partir da interação com as disciplinas científicas e com o cotidiano de vida, a possibilidade tanto de pensar-se sistematicamente sobre o conhecimento quanto de aplicar-se prática e localizadamente esse mesmo conhecimento sistematicamente elaborado. Esses dois pontos, com efeito, tornam o ensino de humanidades um rico campo de valorização das disciplinas científicas (e de seus resultados) em sua relação com a dinâmica – em termos de problemas e de potencialidades – própria de nosso cotidiano, em seus múltiplos e interconectados vieses (social, político, cultural, econômico etc.). Eles permitem lembrar e reforçar essa encarnação das pesquisas científicas, ao mesmo tempo em que valorizam a importância da abordagem científica do – e sobre o – cotidiano, que, tanto quanto as abordagens religiosas, filosóficas ou ligadas ao senso comum (que não pode ser entendido, aqui, em um aspecto negativo, desvalorizado frente à ciência), tem importância capital para a conceituação e a transformação do mesmo.

 editora fi
www.editorafi.com

