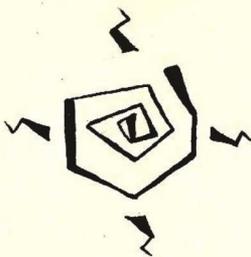
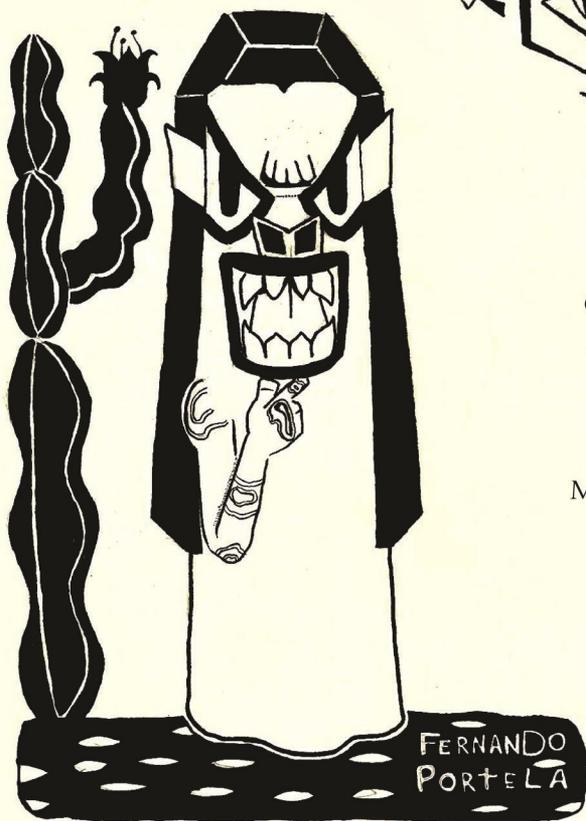


Gabriel Kafure da Rocha (Org.)

# SERTÃO FILOSÓFICO: O Ser-Tao vai vir-à-amar



## COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Suzano Guimarães

Dr. Alexandre H. Reis

Dr. Rafael Lucas de Lima

Ms. Cristiano Dias

Ms. Gabriel Kafure da Rocha

77+

Gabriel Kafure da Rocha (Org.)

# **SERTÃO FILOSÓFICO: O Ser-Tao vai vir-à-amar**

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

Dr. Suzano Guimarães

Dr. Alexandre H. Reis

Dr. Rafael Lucas de Lima

Ms. Cristiano Dias

Ms. Gabriel Kafure da Rocha



---

Copyright © 2018 by Gabriel Kafure da Rocha (Org.)

Todos os direitos reservados. Vedada a produção, distribuição, comercialização ou cessão sem autorização do autor. Os direitos desta obra não foram cedidos.

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

**Diagramação**  
Laysa Souza

**Capa**  
Caroline Rocha

**Revisão**  
José Teixeira Neto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica

**S489**

Sertão filosófico: o ser-tao vai vir-à-mar. / Gabriel Kafure da Rocha, (Org.). – Olinda: Livro Rápido, 2018.

188 p.

Contém bibliografia ao final de cada capítulo  
Comitê científico: Dr. Suzano Guimarães, Dr. Alexandre H. Reis,  
Dr. Rafael Lucas de Lima, Ms. Cristiano Dias.  
ISBN 978-85-5707-742-3

1. Filosofia. 2. Educação filosófica. 3. Filosofia da ciência. I. Rocha, Gabriel Kafure da. II. Título.

101 CDU (1999)

Fabiana Belo - CRB-4/1463

**Livro Rápido Editora** – Elógica  
Coordenadora editorial: *Maria Oliveira*

Rua Dr. João Tavares de Moura, 57/99 Peixinhos  
Olinda – PE CEP: 53230-290  
Fone: (81) 2121.5307/ (81) 2121.5313  
[livrorapido@webelgica.com](mailto:livrorapido@webelgica.com)  
[www.livrorapido.com](http://www.livrorapido.com)

## Sumário

**APRESENTAÇÃO: FILOGRAFIAS DO SERTÃO.....5**  
*Gabriel Kafure da Rocha*

**CRÍTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL ..... 12**  
*Alexandre H. Reis*

**DO PROFESSOR-FILÓSOFO AO FILÓSOFO-PROFESSOR:  
CONSIDERAÇÕES HEGELIANAS SOBRE ENSINO DE  
FILOSOFIA ..... 21**  
*Suzano Guimarães*

**O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - AVALIAÇÃO E  
IMPACTOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA  
(CAMPUS CAICÓ-UERN) ..... 34**  
*José Teixeira Neto*  
*José Francisco das Chagas Souza*

**A FILOSOFIA E O DESAFIO DE FORMAR UM  
INDIVÍDUO/CIDADÃO NO BRASIL: PROVOCAÇÕES A  
PARTIR DE BERTRAND RUSSELL ..... 51**  
*André Ricardo Viana Nunes*

**DEMOCRACIA: EDUCAÇÃO E CIDADÃO VIGILANTE NA  
FILOSOFIA POLÍTICA DE KARL POPPER..... 63**  
*Cristiano Dias*

**DOS FINS ÚLTIMOS DA POLÍTICA .....75**  
*Rafael Lucas de Lima*

**ENTRE A VIRTUDE E O PECADO: UMA LEITURA  
PEDAGÓGICA DOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS DE  
GASTON BACHELARD : ..... 94**

*Gabriel Kafure da Rocha  
Nilton Guimarães da Silva*

**ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA INVEJA NO  
COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR: COMO DESPERTAR A  
INVEJA NO UNIVERSO *FITNEES*..... 117**

*Débora Maria dos Santos  
Maria Elisa Moreira*

**A CONDIÇÃO HUMANA DIANTE DO CONTROLE SOCIAL DO  
ESTADO E AS RELAÇÕES DE PODER ASSIMETRICAMENTE  
DISTRIBUÍDAS: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA DE O  
*PROCESSO DE FRANZ KAFKA*. ..... 132**

*Daniel Esdras Fonsêca Farias*

**FARIAS BRITO, UM FILÓSOFO DO SERTÃO BRASILEIRO 141**

*Kellison Lima Cavalcante  
Ronald Oliveira Pinho*

**EVALDO COUTINHO: ARQUITETURA E FILOSOFIA ..... 155**

*José Paulo Maldonado de Souza*

## APRESENTAÇÃO: FILOGRAFIAS DO SERTÃO

Começamos essa apresentação com esse título “uma filografia do sertão”. *Filos* pelo amar ao sertão, *graphia* pelo registro desse movimento ainda germinante de uma filosofia que nasce às margens do Rio São Francisco, como uma terceira margem do rodeadouro imaginário da carranca filosófica. A filografia se põe assim como uma espécie de etnografia dessa manifestação da carranca pensadora, que devora seus inimigos antropofagicamente e com a força deles (do exterior ao interior) garante o nosso barco contra a corrente capitalista que midiaticamente vem englobando toda a diversidade pela globalização do mesmo.

Uma imagem poética que surge da navegação do rio-sertão, entre a Bahia e Pernambuco, contra um mundo anti-natural, agroespeculado e altamente tóxico. O ser-tao é a dualidade multidimensional de um ocidente orientado para cada vez mais arqueologicamente encontrar os vestígios de uma identidade filosófica regional.

Assim, apresentamos aqui dez artigos de comunicações apresentadas em nosso I Encontro do Grupo de Pesquisa Sertão Filosófico do IF Sertão – PE. Encontro esse que teve a representatividade de dar um pontapé inicial de unir professores de filosofia dos Institutos Federais (IFs) do nordeste, alunas e professores de filosofia em EAD, além de amantes e simpatizantes da filosofia em toda a sua amplitude.

O primeiro trabalho que apresentamos, do Prof. Dr. Alexandre Reis resume bem nossa intenção, começando pelo ensino de filosofia, criticando a raiz estruturalista francesa e tentando encontrar o *ethos* do espírito tupiniquim. Para isso,

nada melhor do que remontar o contexto jesuíta onde os primeiros chegaram para catequisar os nativos da terra *brasilis*. Isso nos transformou em escolásticos e que nos faz questionar: ensinamos filosofia ou simplesmente praticamos *disputationes* intelectuais?

Alexandre Reis nos põe então em pé de igualdade com o questionamento "Não seria o sertão das obras de Graciliano Ramos ou de Guimarães Rosa igualmente um problema ontológico como a reflexão do ser em Heidegger?", e essa nos parece a tendência natural de nossas próximas vivências desse ser-tao filosófico.

Ainda seguindo essa linha da filosofia da educação, Suzano Guimarães faz um jogo conceitual entre o Professor-filósofo e o filósofo professor. Nesse artigo, ele descreve como a forma da educação filosófica assumiu uma fôrma dogmática desconectada da grande teia do saber de "conexões de sentido conectadas e conectivas". Suzano evoca Hegel, Freire, Bourgeois e Perrenoud nesse processo de conexões críticas de uma pedagogia essencialista e empirista, para uma filosofia de criação de conceitos reconhecida como imanente de todo ser humano, antes até da programação escolar. Tal intuito universaliza a filosofia e reconhece que "Assim sendo, todas as professoras e todos os professores de filosofia citadas e citados até agora foram, enquanto ação do entendimento, necessárias e necessários à reflexão dos professores e professoras de filosofia até aqui eventuais leitoras e leitores."

Em nosso terceiro artigo, trazemos uma iniciativa mais prática dos professores José Teixeira Neto e José Francisco das Chagas Souza, professores da UERN que tem se tornado uma referência pelos estudos ligados ao PIBID na tarefa da formação do filósofo-educador. Ora, tal nuance de conceitos do ensino entre professor-educador nos parece extremamente fértil no

sentido de produção não só de pesquisa, mas de extensão. O artigo afirma que "produzir um 'Caderno didático-filosófico' com sugestões de temas, problemas, textos clássicos da filosofia e indicações didático-metodológicas a ser utilizado nas aulas de filosofia" pode ser uma tarefa de qualquer professor que reconheça a potencialidade e capacidade de um trabalho coletivo com seus alunos. Ou seja, produzir conhecimento é uma atividade fundamental na educação, que gera valor e auto-reconhecimento da nossa capacidade de filosofar não só para o "ar", mas para a nossa realidade e sua transformação. E é isso que o artigo afirma acerca da auto-estima dos pibidianos; futuros professores, capazes de realizar e pensar filosoficamente sua própria atividade.

Em nosso quarto artigo, o Prof. André Ricardo Viana Nunes nos brinda com uma abordagem não-analítica de Russel, filósofo ganhador de um Nobel, que tem ainda aspectos de sua obra pouco estudados, como seus estudos sobre a educação e sua virtude de fortalecimento da paz e da cidadania. A investigação de André, por meio de Russel, é muito importante no sentido de vivificar a democracia. O autor vai caminhar pelo sentido da liberdade no iluminismo para reforçar a diferença entre Educação/Estado na formação do indivíduo e do cidadão. A cidadania assume o papel principal da educação no questionamento: "O dilema entre formar indivíduos ou formar cidadãos traz como pano de fundo para a Educação a questão sobre qual racionalidade privilegiar: uma racionalidade mais crítica, filosófica ou mais instrumental?". O autor traz críticas e exemplos da tecnocracia e mergulha nas legislações brasileiras para trazer a genealogia das propostas curriculares e as falhas e vícios da irreflexão nesses documentos.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Cristiano Dias também traz a reflexão de um filósofo da ciência, Karl Popper,

dentro de um contexto político crítico das raízes filosóficas idealistas e platônicas. Quais os limites do poder do Estado?

Junto com Popper, Cristiano desconstrói um pouco de uma Grécia utópica. E coloca a nossa realidade no mesmo pé de um totalitarismo que tende a manter a superioridade de classes favorecidas: "não é difícil identificar elementos da educação totalitária platônica, revestidos agora de outros nomes na sociedade contemporânea. A exacerbada influência do capital financeiro na educação, o tecnicismo, as ideologias políticas redutivistas são apenas alguns dos elementos que poderiam assumir os mesmos objetivos do estado totalitário platônico e seu modelo nefasto de educação."

Em "Dos fins últimos da política" Rafael de Lima traz um importante estudo do utilitarismo político. Ele faz a passagem do *ethos* aristotélico até a revolução gloriosa, no sentido de entender o cenário inglês de entendimento dos direitos humanos e dos limites do estado enquanto teleologia política. Esses fins são analisados enquanto objetivos políticos do bem estar positivo e utilitário da sociedade transportando-nos criticamente para o cenário brasileiro, onde "Dos fins do Estado, à luz da lúgubre realidade contemporânea da política brasileira, o que mais restaria por dizer-se que pudesse acentuar o contraste entre a concepção e afirmação daqueles fins e a efetiva prática política vigente em nosso país [...]? É evidente que a segurança ou bem-estar negativo dos cidadãos é um dos fins do Estado, e que é também uma das causas que contribuíram para a origem do próprio Estado, posto que a segurança seja uma necessidade natural e, portanto, fundamental (como o alimentar-se e o abrigar-se das intempéries) de todo ser humano." Tal reflexão nos leva a uma maturidade de novas formas de ver nosso governo e perspectivas de novas finalidades possíveis.

Voltando-nos para a filosofia da ciência, Gabriel Kafure e Nilton Guimarães nos dão uma visão metodológica de como compreender os obstáculos epistemológicos de Bachelard por meio de uma aproximação com os pecados capitais. Tal artigo, ao trazer a epistemologia histórica francesa para interpretação de uma ciência mais humanizada, coloca então o conhecimento como um co-nascimento de todo indivíduo em seu auto-conhecimento de si e do mundo. Isso faz de Bachelard também um educador, formador de um espírito científico que ressalta os erros, vícios, pecados como essenciais no processo de construção do saber. Tal processo denominado de anagogia, levará a ressaltar o valor do livro e da biblioteca na busca da “reforma do espírito, coração e alma do espaço acadêmico.”. Assim, o artigo propõe desde um olhar mais possível a respeito da própria bíblia até uma visão mais crítica para os obstáculos da preguiça mental e da menos-valia a que os estudantes se sujeitam, é preciso desconstruir e encontrar o ponto de mutação da razão e da poesia, da ciência e da imaginação na escola do ensino básico.

Continuando pelo processo dos pecados, Débora Maria dos Santos e Maria Elisa Moreira fazem uma criativa narrativa a respeito do pecado da inveja. Tal questionamento parte da perspectiva do estilo de vida *fitnees*. As autoras resgatam conceituações desde Aristóteles até nossa contemporaneidade, ordenando tipos de inveja entre a competitiva, depressiva, má, boa, etc. O artigo constata que a inveja é um instrumento publicitário para motivar o consumo na sociedade. As imagens publicitárias veiculadas com pessoas “belas, fortes, saudáveis” costumam condicionar os indivíduos a se adequar aos padrões de grupos sociais e suas experiências de consumo. Aí surgem os digital *influencers*, que reforçam ainda mais o mito do estilo de vida que uma “pessoa comum” tem é o padrão para o “corpo

perfeito". Ora, é aí que "a inveja pode ser analisada e instigada, causando sentimentos de frustração consigo mesmo por não atingir o padrão divulgado como "perfeito". Assim, principalmente as mulheres vêm sendo mais cobradas e atraídas pelo sentimento de inveja no estilo de vida *fitnees* e a sociedade vai criando seus modelos a serem seguidos por milhões.

Chegamos então a uma leitura kafkaniana de nossa realidade, onde a literatura de *O Processo* faz com que Daniel Esdras Farias desenvolva interpretação sociológica e filosófica desse texto. Ele realiza uma aproximação com Bauman no sentido de interpretar a liquidez do processo, do espaço jurídico e da materialidade do poder judiciário. Em tempos em que o Brasil vive uma crise do judiciário, nos parece que um caso como o de Rafael Braga se destaca como provocação filosófica de uma série de sequelas dos furos de nossas legislações. A burocracia parece ser a materialização de uma justiça maquiavélica, mas não ao bom termo desse filósofo e sim como uma maquiagem do grande teatro da justiça. Ficamos então com as palavras do autor "O sistema jurisdicional, com estes ritos burocratizados, impõe ao cidadão o excesso de formalismo, o qual tenta passar a ideia de que o sistema que julga é, por si, moralmente perfeito e honesto. Kafka demonstra o que a realidade hoje também revela: que a justiça não basta ser digna, tem que parecer digna."

Sobre a filosofia do Brasil, uma das linhas de pesquisa do Grupo Sertão Filosófico, o evento nos trouxe um trabalho diferencial sobre Farias Brito. O artigo de Kellison Cavalcante e Ronald Pinho traz uma apresentação das principais obras e possibilidades de análise de Farias Brito a partir de sua ideia de mundo, memória e espiritualismo. Farias Brito, filósofo cearense, "Fundamentado na filosofia de Bergson [...] Farias vai discutir a noção de espaço e conseqüentemente o lugar da

memória pelo hábito. [...] Desta forma, nos limitaremos na exposição das principais ideias de Farias, sabendo que é por isso que estas coisas precisam ser exploradas, até desembocar no que hoje se chama da Filosofia da mente."

Numa perspectiva regionalista, chegamos então ao artigo de José Paulo Maldonado, de um filósofo pernambucano que foi professor de Filosofia no curso de arquitetura de UFPE. Evaldo é apresentado com grande esmero por Maldonado. Em "Evaldo Coutinho: Arquitetura e Filosofia" Maldonado nos relata causos interessantes que se tornam em paradoxos do universo solipsista de Evaldo Coutinho. Ao mesmo tempo, sua visão sobre a relação entre o vazio e o espaço na arquitetura nos levam a acreditar em formas outras de habitar o mundo. "A deambulação urbana a fim de contemplar fachadas, tetos, áreas vizinhas à obra arquitetural, segundo Evaldo Coutinho (1995), significa a visitação a uma galeria aberta de 'esculturas vazias' e não uma experiência arquitetural." Com extrema didática, Maldonado nos mostra como a arquitetura e a escultura se relacionam dentro da conceituação evaldiana.

Podemos sintetizar assim que as temáticas abordadas nesse livro giram em torno da educação, política, ciência, literatura, consumo e filosofia brasileira. Esperamos que esse seja o primeiro de muitas produções filosóficas que se originam no Sertão do Vale do São Francisco. A carranca pensadora segue seu curso no rio da vida.

**Gabriel Kafure da Rocha**

# CRÍTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Alexandre H. Reis<sup>1</sup>

Minha intenção ao falar sobre o ensino de filosofia no Brasil é muito mais modesto do que pode sugerir o título de minha fala. Temos ótimos estudos que vêm mostrando que nossa tradição filosófica é ainda marcada pela tradição estruturalista francesa, que elege o livro como objeto da filosofia. É marcada ainda por um espírito cordial que enxerga na própria crítica a qualidade de inimigos, de tal modo que temos o costume de evitar debates públicos fora de nossas instituições, preferindo uma conversa entre iguais. Os trabalhos do professor Paulo Margutti, um lógico formado na UFMG e em Edinburgh na tradição da filosofia analítica, com reconhecimento internacional por críticas à obra de Wittgenstein, mostram um caminho interessante. Ao se aposentar no departamento de filosofia da UFMG, Margutti abandonou completamente seus estudos de lógica e filosofia analítica e iniciou uma pesquisa que já dura 15 anos sobre a história da filosofia no Brasil, tendo publicado o primeiro volume da obra, que abarca o período de 1500 a 1822. Isso em 2013<sup>2</sup>. O segundo volume está prometido para 2018. Este exaustivo estudo que vem apresentando à nossa comunidade, evidencia o que todos já sabemos por experiência: nossa formação em filosofia possui características próprias voltadas para a formação de comentadores, e não para uma formação

---

<sup>1</sup> Professor de filosofia da UNIVASF. E-mail: alexandre.hreis@univasf.edu.br

<sup>2</sup> MARGUTTI, Paulo R., *História da filosofia do Brasil. O período colonial (1500-1822)*, Edições Loyola, São Paulo 2013; 384 pp.

produtiva de conceitos, capaz de pensar nossa própria cultura, nosso *ethos*, como criação do espírito.

Não farei, no entanto, um comentário do ponto de vista dos nossos mestres, ao contrário, quero construir meu raciocínio a partir das próprias experiências que, penso, são compartilhadas também por *nós outros*. Meu intento é, portanto, que pensemos nossa formação e o modo como perpetuamos esse modelo de formação.

Vamos ao primeiro ponto que gostaria de abordar. O que é necessário para se formar um filósofo? Aprendemos que tal formação exige o rigor da apropriação da história da filosofia. Os clássicos da história das ideias filosóficas nos ocupam ao longo de nossos anos de estudantes e nos ocupará, certamente, durante toda nossa vida, para além das instituições. Assim, em nossos cursos regulares de graduação em filosofia, ocupamos com os filósofos e suas obras, nós, estudantes de filosofia e futuros professores de filosofia. O cardápio de filósofos é servido de acordo com a formação do corpo docente e suas especialidades, seguindo alguns rigores da própria história da disciplina. Estudamos Platão e Aristóteles com especialistas que se dedicaram em suas teses de mestrado e doutorado ao domínio de seus escritos. Matriculamo-nos nas disciplinas de Filosofia Moderna e estudamos Descartes, Leibniz, Kant e Hegel. Muito provavelmente, saltamos dos clássicos gregos do século IV a.C. para o século V da era cristã, afinal os romanos não produziram filosofia, pensamos, e depois, saltamos do século de Agostinho para o século XIII, para ler Tomás de Aquino, mas aqui não estudamos com especialistas, ao menos que tenhamos muita sorte de encontrar um padre jesuíta. Talvez somente quando lermos Michael Foucault voltaremos aos estoicos, e

descobriremos quão preciosa é a filosofia prática dos romanos, Sêneca e Cícero.

Em nossa formação, ocupamo-nos com as obras dos filósofos e com seus comentadores, tornando-nos nós próprios, ao fim do processo, também comentadores. Mas, do que se ocupam e se ocuparam os filósofos que nos ocupam?

É este o ponto que quero colocar sobre a mesa para pensarmos juntos. Não nos ocupamos da alienação, da consciência infeliz, e do movimento que perpassa as figuras da consciência em direção ao reconhecimento do outro como um outro eu, sendo a própria consciência também um outro do outro. O *nós* não nos é devido a não ser como objeto de estudos na obra de Hegel. Igualmente, não nos ocupamos do modo de produção completamente transformado em tempos de trabalho autônomo, empreendedorismo, micro-empresas, transações comerciais via internet, ocupamo-nos como o modo de trabalho industrial como aparece na obra de Ricardo, de Adam Smith e de Karl Marx. Não nos ocupamos com o adoecimento do espírito, advindo da castração de nossa natureza, observando a educação de nossas crianças, ocupamo-nos com a *Para a Genealogia da Moral*, do filósofo de Röcken.

A formação do filósofo no Brasil vai bem nesse quesito: ocupamo-nos dos clássicos e os compreendemos bem, produzimos livros para explicá-los, mas não nos dedicamos à nossa própria cultura, tomando-a como objeto de pensamento. Somos, assim, mesmo sem o admitir ou sem o saber, hegelianos, pois é na história das ideias que encontramos nossa ocupação, mas a história da filosofia é por nós apreendida apenas no Entendimento, o que por si só justifica uma vez mais a necessidade (*Bedürfnis* e não *Notwendigkeit*) da filosofia.

A advertência de Kant sobre a impossibilidade de se ensinar a filosofia, sob o imperativo da crítica, está implícito também em seu famoso artigo de 1783, quando apresenta sua resposta ao *Esclarecimento* (*Aufklärung*). Coloquemos lado a lado o *ensinar a filosofar* com o *sapere aude*, e teremos o imperativo pedagógico de Kant. Diante desse imperativo, podemos perguntar se somos socráticos o suficiente para levar nossos estudantes e nós mesmos a um exame das próprias ideias.

Permitam-me citar um trecho significativo da *Crítica da razão pura*<sup>3</sup>:

[...] aquele que propriamente aprendeu um sistema de filosofia, o wolffiano, por exemplo, nada mais possui do que um conhecimento histórico completo da filosofia wolffiana, mesmo que tenha presente na mente e possa contar nos dedos todos os princípios, explicações e provas junto com a divisão de todo o sistema; ele só sabe e julga quanto lhe foi dado. Contestai-lhe uma definição e já não sabe de onde deve tirar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade imitativa não é a faculdade produtiva, ou seja, o conhecimento não se lhe originou a partir da razão; embora, é verdade, se trate objetivamente de um conhecimento racional, subjetivamente não passa de um conhecimento histórico. Compreendeu e guardou bem, isto é, aprendeu bem, constituindo-se numa cópia de gesso de um ser humano vivo.

---

<sup>3</sup> KANT, *Crítica da Razão Pura*, B 864.

A questão que se impõe ao nosso debate é portanto essa: enquanto professores de filosofia, somos escolásticos e assumimos deliberadamente uma posição dogmática ao ensinar filosofia? Ensinamos efetivamente filosofia? O dogmatismo professoral consiste em demonstrar através dos escritos dos mestres suas ideias e defendê-las como certezas inabaláveis. Esta postura pode ser repensada através de uma antiga pedagogia medieval, no entanto: ensinar, ministrar as lições, e igualmente promover a verificação, trazendo para nosso *ethos* acadêmico e escolar as velhas *disputationis* que animavam a vida das universidades do século XIII. A educação medieval, sejamos francos, não apenas ensinava dogmas em suas aulas expositivas (*lectio*), ensinava também através da crítica, o exame, por meio do exercício da *disputatio*. Acontece que nós, professores de filosofia do século XXI, dispensamos as *disputationis* e ficamos apenas com as *lectionis*.

Penso que o dogmatismo professoral pode dar lugar a uma espécie de ceticismo didático, que pode vir a ser uma forma autêntica de criticismo. Por ceticismo didático entendo a postura de mostrar uma posição, de defendê-la rigorosamente, e ao fim do processo colocá-la em questão, num gesto hiperbólico de admissão da dúvida, exigindo do estudante uma tomada de posição.

Os currículos brasileiros, e isso como exigência de nosso *ethos* acadêmico, oferece aos filósofos em formação as disciplinas obrigatórias suficientes para ao menos iniciar um processo de formação, em que ao menos se tenha a capacidade de compreender uma obra ou uma parte dessa obra, de um filósofo-escritor de nossa tradição ocidental.

Mas e nossa própria cultura, nosso solo, nosso *ethos*? Não estou defendendo a ideia de que exista propriamente uma

filosofia brasileira, mas sim a ideia de que a filosofia deva ser construída como um saber rigoroso da cultura. Temos no Brasil especialistas em ceticismo de grande renome internacional, mas por outro lado, Machado de Assis não foi um grande pensador do ceticismo? Temos especialistas em existencialismo, mas não temos igualmente Clarice Lispector? Não seria o sertão das obras de Graciliano Ramos ou de Guimarães Rosa igualmente um problema ontológico como a reflexão do ser em Heidegger?

Parece que os nossos escritores produziram mais filosofia do que nossos filósofos, que acabam por produzir comentários dos grandes mestres, a fim de apresentar, compreender e é claro, pensar com eles as questões que eles nos apresentam. Por mais que isso seja apenas uma impressão e careça de uma demonstração mais rigorosa, é suficiente para provocar a nossa ocupação com a filosofia.

Assim, parece que a formação dos filósofos no Brasil tem necessidade, de modo geral, de um exame de questões da cultura brasileira, tão diversa, e de uma inteligência pedagógica capaz de levar a cabo o que é feito na obra exotérica de Platão, e que é cobrado por Kant ou por Descartes: o uso público da razão e o exercício de examinar, analisar, criticar um saber antes de tomá-lo por verdadeiro.

O professor Edmund Husserl, para citar um exemplo, colocava à frente de seus estudantes, na sala de aula, uma cadeira, e pedia que a descrevessem, para exercitar a *epoché*, para deixar o objeto aparecer diante de seus olhos. Nós fazemos algo parecido, não com a cadeira, mas com os textos de Husserl. É sobre essa diferença que devemos pensar e discutir. O filósofo enfrenta os problemas dos quais se ocupa e estes problemas têm solo, existência, são *experiência*, e não podemos praticar a filosofia tomando apenas os próprios filósofos como problemas.

Assim, pensar Maquiavel é fundamental para compreender a autonomia da política frente a uma ética da proximidade. Pensar uma nova ética dos fins, própria da vida política é avançar na compreensão do *ethos* político. Mas é fundamental pensar com Maquiavel também o nosso jogo político a partir dos nossos jogadores. Nosso imperativo pedagógico: tome a crítica como objeto da formação do filósofo e não apenas a produção dos filósofos.

Permitam-me agora, colocar um segundo ponto que julgo necessário: o uso público da razão como condição necessária para se produzir uma sociedade esclarecida. A comunidade filosófica brasileira é marcada por uma típica cordialidade que não promove um exame público perene sobre o que estamos a fazer, seja na produção de nossos comentários especializados dos filósofos, seja na formação de nossos estudantes. Encontramos um debate aqui outro lá, mas não é marca de nossa cultura. A filosofia é tradicionalmente feita dentro da escola (tomando esta palavra em sentido amplo), mas o que aprendemos afinal de contas com os gregos? Aprendemos dentre muitas coisas, a perguntar pelo lugar da filosofia. Não é a cidade um manancial de problemas vivos que exigem a ocupação do pensamento? Os jardins de Akkademus que abrigava a Academia *platônica* era, afinal de contas, um lugar público, só para começo de conversa.

Este ponto exige pensar a filosofia novamente como modo de vida, como ocupação, e isso não se ensina ou se aprende dentro de um rigoroso plano de estudos que coloca a sala de aula como lugar da filosofia. Pensar, dizia Heidegger, é agradecer, *Denken ist danken*. Neste sentido, devemos agradecer à tradição e se podemos criticá-la é exatamente porque aprendemos com ela o exercício da crítica.

A biologia, a física, a arquitetura, a administração, inquietam a vocação filosófica com questões desafiadoras, mas geralmente os filósofos da ciência se ocupam dos filósofos da ciência, e não da ciência, e os filósofos da arte, a mesma coisa, elegem um pensador clássico como objeto de pensamento, quando a própria cidade que abriga seus pés está repleta de produções que podem ser elevadas ao pensamento, isto é, ao conceito, para além de sua posição de representação.

Para terminar, gostaria de colocar uma questão perene, mas não farei a pergunta socrática “*o que é filosofia?*”, pois teríamos de examinar um sem número de respostas possíveis, e talvez, ao fim, acabaríamos concordando com Wittgenstein, existem filosofias, no plural. Mas a questão que penso ser mais próxima de nós, mantendo ainda o estilo socrático, é exatamente esta: o que é um filósofo? E com essa pergunta, não é difícil observar que nós, afinal de contas, tomamos o filósofo como um deus, numa sociedade que o toma como bufão. Por que não ousamos chamar nossos colegas e a nós próprios de filósofos? O graduado em história é historiador, o bacharel em sociologia, sociólogo, os cursos de biologia formam biólogos, os de física, físicos, e os de filosofia formam professores de filosofia. Por quê? Por que a filosofia se tornou acadêmica, demasiadamente: tornou-se *escolar*. O historiador que se ocupa da história oral de um povo, está efetivamente produzindo história. O biólogo, mesmo que apenas replique o que é já sabido em uma aula de laboratório, ocupa-se com a matéria viva de sua formação, o físico, afinal de contas, come e partilha com seus discípulos, a maçã de Oxford. Mas e o filósofo? O filósofo não é aquele que se ocupa da filosofia? Neste sentido, nós, professores e estudantes de filosofia, não nos ocupamos da filosofia? Ora, que característica é marcante nas diversas filosofias que compõem a

nossa história? Husserl definiu a filosofia como *strange Wissenschaft*, como ciência rigorosa. Todo filósofo que apresenta uma obra advinda de seu exercício pessoal, por mais dogmático que seja, se opõe afinal de contas a outras obras, a outras respostas. Schelling evidenciou este ponto: a filosofia é o terreno da disputa. E assim, para se ocupar da filosofia bastam três coisas: investigação da tradição, que nos garante formação e agradecimento; exame da própria cultura, alçando o que é evidente ao patamar do problema, e implícito a tudo isso, o exercício da crítica. Poderíamos compreender, com base nesta ideia paidêutica, que ao filósofo é necessário, portanto: aprender, viver e praticar o exercício da crítica. Aprender é colocar-se diante da tradição, é agradecer aos mestres que contribuem para nossa formação; viver é estar inserido em um *ethos*, é passar do ensinamento à experiência e criticar é suspeitar, tanto do que aprendeu, quanto do que experienciou em sua vivência. Ocupar-se da filosofia, é isso o que faz o filósofo, mas filosofia, repito, é o lugar da disputa. E este ponto nos leva novamente ao nosso ponto de partida, sobre a formação de nossos filósofos.

# DO PROFESSOR-FILÓSOFO AO FILÓSOFO- PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES HEGELIANAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA<sup>1</sup>

Prof. Dr. Suzano Guimarães<sup>2</sup>

“Afinal, ao aprender a conhecer o conteúdo da filosofia,  
não se aprende apenas a filosofar,  
mas também já se filosofa efetivamente”  
(HEGEL apud BOURGEOIS, 2004, p.341)

**Resumo:** “Então, quer dizer que a educação é uma fôrma que faz a gente encontrar nossa própria forma?”, perguntou o estudante ao professor de filosofia. Aquela pergunta fez o professor refletir sobre sua prática docente. E ainda hoje ele continua estranhando e reconhecendo o sentido ontológico-existencial da educação. A pedagogia faz reflexão sobre a práxis educativa. A filosofia faz reflexão totalizante. O professor de filosofia se ocupa com os conteúdos e a metodologia. O filósofo pesquisa os fundamentos dessa atividade. Ora, a “função técnica” independeria da “formulação conceitual”? O chamado “professor reflexivo” representaria um “filósofo propriamente dito”? Já não seria estranho à filosofia e ao trabalho docente esse modo de reflexão? Segundo Hegel, filósofo e professor, o entendimento é aquele momento da consciência no qual todo “objeto do conhecimento” é hipostasiado. Já a razão é a “verdade do entendimento”, ou seja, o reconhecimento de que não há

---

<sup>1</sup> Adaptado de palestra apresentada durante I Encontro do Sertão Filosófico no período de 30 de Novembro a 02 de Dezembro de 2017 no IF Sertão-PE / Campus Petrolina).

<sup>2</sup> Professor de filosofia do EBTT (IF Sertão-PE / Campus Serra Talhada). E-mail: suzanoguimaraes@yahoo.com.br.

“objetos” senão como “conexões de sentido” e enquanto experiência do seu próprio movimento constitutivo de vir-a-ser. Assim sendo, nesses tempos de “hipostasia da educação”, apresentamos breves considerações hegelianas sobre ensino de filosofia, reconhecendo seu movimento dialético das figuras do professor-filósofo e do filósofo-professor.

**Palavras-Chave:** Hegel; dialética; professor-filósofo; filósofo-professor; ensino de filosofia

“Então, quer dizer que a educação é uma fôrma que faz a gente encontrar nossa própria forma?”, perguntou o estudante ao professor de filosofia. Aquela pergunta fez o professor refletir sobre sua prática docente. E ainda hoje ele continua estranhando e reconhecendo o sentido ontológico-existencial da educação.

A pedagogia faz reflexão sobre a práxis educativa. A filosofia faz reflexão totalizante. O professor de filosofia se ocupa com os conteúdos e a metodologia. O filósofo pesquisa os fundamentos dessa atividade. Ora, a “função técnica” independeria da “formulação conceitual”? O chamado “professor reflexivo” representaria um “filósofo propriamente dito”? Já não seria estranho à filosofia e ao trabalho docente esse modo de reflexão?

Segundo G. W. F. Hegel (1770-1831), filósofo e professor<sup>3</sup>, o entendimento é aquele momento da consciência no

---

<sup>3</sup> “As atividades profissionais desempenhadas por Hegel ao longo de sua vida atestam seu envolvimento com a educação. Hegel foi preceptor privado, professor e diretor de ginásio [atual Ensino Médio], conselheiro escolar da cidade de Nürnberg, tornando-se responsável por toda a atividade docente da cidade, professor e reitor universitário e consultor do governo para as questões educacionais. Deve-se mencionar ainda que a maior parte da docência hegeliana se passou durante a reforma educacional na Alemanha, liderada por Niethammer. A universidade de Berlim, onde Hegel atuou como

qual todo “objeto do conhecimento” é hipostasiado. É quando dizemos “átomo”, por exemplo, mesmo sabendo que “o que não se parte mais” já não é mais assim. A razão é, por sua vez, a “verdade do entendimento”, ou seja, o reconhecimento de que não há “objetos” senão como “conexões de sentido conectadas e conectivas”<sup>4</sup> interrelacionadas ao “sujeito” dativo de significados e enquanto experiência do próprio movimento constitutivo de vir-a-ser o que é.

Outro exemplo seria uma analogia com “Os Miseráveis” de Vitor Hugo (1802-1885), ou seja, o entendimento é Javert, a razão é Jean Valjean e miserável aquele personagem que desconhece tal distinção. Outra ilustração possível seria dizer que o entendimento é lúcido diante do lúdico, mas que não sabe que o engraçado é fato sério. Ou ainda que o entendimento fica até constrangido, com seu método, diante da verdade da razão<sup>5</sup>.

Com efeito, não se trata de “filigranas da linguagem”, de questiúnculas jurídicas para golpes de Estado, nem “fogueiras

---

professor e posteriormente como reitor, assumiria as mudanças orientadas por Humboldt. Portanto, Hegel não se encontrava afastado da problemática que envolvia a educação, e se em sua obra filosófica não se apresenta uma consideração explícita e determinante sobre a mesma, não se pode tranquilamente concluir que não há aí uma visão pedagógica” (NOVELLI, 2005, p.03).

<sup>4</sup> Conforme filósofo e professor Dr. Alfredo Moraes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisador hegelianista, ex-presidente e membro-fundador da Sociedade Hegel Brasileira (SHB).

<sup>5</sup> “O verdadeiro é assim o delírio báquico, onde não há membro que não esteja ébrio; e porque cada membro, ao separar-se, também imediatamente se dissolve, esse delírio é ao mesmo tempo repouso translúcido e simples. Perante o tribunal desse movimento não se sustêm nem as figuras singulares do espírito, nem os pensamentos determinados; pois aí tanto são momentos positivos necessários; quanto são negativos e evanescentes. Na totalidade do movimento, compreendido como [estado de] repouso, o que nele se diferencia e se dá um ser-aí particular é conservado como algo que se rememora, cujo ser-aí é o saber de si mesmo; como esse saber é também imediatamente ser-aí” (HEGEL, 2002, §47, p.53).

da vaidade” sobre a arte da expressão, mas do “esforço do conceito” às nossas considerações. Assim sendo, nesses tempos de “hipostasia da educação”, consideremos brevemente “lições hegelianas” sobre ensino de filosofia, reconhecendo seu movimento dialético<sup>6</sup> das figuras do professor-filósofo e do filósofo-professor.

Com relação à “Filosofia”, parece urgente e lícito apropriar-se “da meta em que deixe de chamar-se amor ao saber para ser saber efetivo” (HEGEL, 2002, §05, p.27, grifo do autor); uma vez que “aqui e ali”, do “senso comum” à *intelligentsia* vigente, ainda ocorrem desavisadas e/ou deliberadas referências abstrusas<sup>7</sup>.

Com relação às políticas públicas em Educação, destacamos aquele aspecto de fonte e reflexo, simultaneamente, do “jogo-de-forças” determinante da “vida do Estado”; não

---

<sup>6</sup> Nunca é demais lembrar que a “dialética hegeliana” admite uma tensão permanente e sua compreensão é possível pelo neologismo “suprassumir” onde a simultaneidade do “negar-conservar-elevar” é seu traço fundamental. Ou também pela expressão “unidade diferenciada” ou ainda por “identidade da identidade e da diferença”. Ou ainda, uma vez mais, segundo a imagem da “espiral” onde cada ciclo “é ao mesmo tempo um aparente retorno ao já conhecido. Cada volta da espiral é [ , contudo,] um ciclo dialético e sua sucessão caracteriza a infinidade do desenvolvimento” (LLANOS, [s.d.], p.219-220).

<sup>7</sup> “O temor de errar introduz uma desconfiança na ciência, que, sem tais escrúpulos, se entrega espontaneamente à sua tarefa, e conhece efetivamente. Entretanto, deveria ser levada em conta a posição inversa: por que não cuidar de introduzir uma desconfiança nessa desconfiança, e não temer que esse temor de errar já seja o próprio erro? De fato, esse temor de errar pressupõe como verdade alguma coisa (melhor, muitas coisas) na base de suas precauções e conseqüências; - verdade que deveria antes ser examinada. Pressupõe, por exemplo, representações sobre o conhecer como instrumento e meio e também uma diferença entre nós mesmos e esse conhecer, mas sobretudo, que o absoluto esteja de um lado e o conhecer de outro lado - para si e separado do absoluto - e mesmo assim seja algo real. Pressupõe com isso que o conhecimento, que, enquanto fora do absoluto, está também fora da verdade, seja verdadeiro; - suposição pela qual se dá a conhecer que o assim chamado medo do erro é, antes, medo da verdade” (HEGEL, 2002, §74, p.72).

aquele identificado abstratamente com qualquer “elite governante”, mas concebido enquanto suprassunção da “sociedade civil”, que por sua vez é suprassunção da “família”. E não vem ao caso de, através do Estado, “fazer alguém livre”, pois liberdade é “coisa de tornar-se”<sup>8</sup>, mas reconhecer o que há de “espírito público” num ato particular de emancipação, do que haveria de “boniteza freireana” numa permanente “pedagogia da autonomia”<sup>9</sup>.

Por outro lado, falso “seria acreditar que a coerência das intenções é suficiente para garantir a coerência das práticas” (PERRENOUD, 2001, p.142); cabe ao professor “fazer-se a forma vivificante do conteúdo universal que ele deve expor” (BOURGEOIS, 2004, p.337), “lutar contra a tentação de todo mediador, de todo termo médio, de todo intermediário, que é a de fazer-se centro e princípio” (BOURGEOIS, 2004, p.337), experimentar-se em “lutos e paradoxos” para compreender o

---

<sup>8</sup> “É preciso conquistar o que se é, fazer-se dizer por um outro um tal ser, apreender-se a si mesmo como um outro, alienar-se para possuir-se em seu verdadeiro Si” (BOURGEOIS, 2004, p.343).

<sup>9</sup> “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desprestigiar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (...) É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contar ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2002, p.35).

susto no “fracasso de ensinar”, mas regozigar-se quando reconhecer o fato de que é também “o aluno que aprende”.

Com relação ao “ensino de filosofia”, segundo as “Orientações curriculares para o ensino médio”<sup>10</sup>, para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Assim, uma metodologia para o ensino de Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado” (BRASIL, 2006, p.36-37) [Deste modo,] “(...) a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim ‘despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente” (BRASIL, 2006, p.33).

Ora, “desenvolver e despertar” são verbos próprios da “pedagogia essencialista” e “transmitir” da “pedagogia empirista”. Contudo, “não haver separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação” remete à “pedagogia interacionista”. Daí qual seria então a orientação mais rigorosa para a prática dos (as) professores (as) de filosofia em particular?

Segundo Oliveira e Serrazina (2017, p.06), professoras em cursos de formação de professores e professoras, a prática docente se identifica com aquela do chamado “professor reflexivo”, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente (...) Na verdade, a reflexão pode ter como principal objectivo fornecer ao professor informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção

---

<sup>10</sup> Não consideramos, nesse momento, a Lei Nº 13.415/2017 referente à “Reforma do Ensino Médio”.

e as consequências dessa acção; mas essa reflexão também pode apenas servir para justificar a acção, procurando defender-se das críticas e justificar-se. Assim, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência.

Segundo Gonçalves (2005, p.50), professora de filosofia, ainda é comum observar que nos cursos de formação de “professores de filosofia” há uma atenção maior aos conhecimentos da área em detrimento ao “processo de ensinar”. O “ensinar filosofia”, segundo os “filósofos formados”, deixaria a atividade filosófica numa condição submissa, condicionada a um sistema escolar e realizando, enquanto “ensinam filosofia”, uma ocupação que deveria ser praticada pelo “professor de filosofia”<sup>11</sup>; ou seja, aquele que executa, reproduz, “repassa” o que o filósofo produziu, pensou e pesquisou.

Segundo Gallo (2012, p.119), professor de filosofia, o “professor de filosofia” faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia; pois instaura, por assim dizer, “um novo começo”. Após essa atuação o professor “sai de cena” e deixa seus alunos seguirem o próprio caminho, tal como a filosofia em seu começo; pois sem Sócrates, “Platão não teria se iniciado em filosofia, mas sem o desaparecimento (morte) de Sócrates, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, filosofia”. Portanto, o “professor de filosofia” é aquele que sabe e ignora ao mesmo tempo. E deste modo, não seria seu papel “explicar”, mas “mediar” a relação dos

---

<sup>11</sup> Por exemplo: elaboração do PIT/RIT, 13,3 horas mínimas de sala de aula, 50% das horas de aula para organização do ensino, 02 horas mínimas de atendimento ao discente, orientação de 02 projetos de PIBIC Jr., colaboração em projetos de extensão, organização do evento Dia Mundial da Filosofia (com apresentação de teatro filosófico junto ao ensino médio e mesa-redonda com professores convidados junto às turmas de ensino subsequente, PROEJA e superior), participação em 02 comissões permanentes e 03 comissões determinadas, reuniões etc.

alunos com os conceitos filosóficos, para que, após sua saída, tal relação seja desenvolvida propriamente por todos os participantes.

Também segundo Aspis (2004), professora de filosofia, o ensino de filosofia justifica-se quando for ensino para “criação de conceitos”. Não haveria aquela clássica cisão entre filosofia e filosofar. O ensino de filosofia também seria “produção de filosofia” como fazem os filósofos. E deste modo, professor de filosofia e filósofo coincidiriam.

Aqui chegamos a “pergunta hegeliana” de Gelamo (2009, p.15), professor de filosofia, qual seja, “o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia (?)”.

Segundo Bourgeois (2004, p.335), professor de filosofia, para Hegel,

o professor e o filósofo se lançam para o salvamento comum do ensino e da filosofia. É preciso livrar a escola e o pensamento da afirmação da identidade sem a diferença, da subjetividade sem a objetividade, da liberdade sem a necessidade, assim como da afirmação da diferença sem a identidade, da objetividade sem a subjetividade, da necessidade sem a liberdade. O que significa: restaurar a escola como lugar privilegiado da promoção de uma subjetividade objetiva ou de uma objetividade subjetiva, da atividade na recepção ou de uma recepção na atividade, da aprendizagem libertadora ou de uma libertação que discipline, em suma, aquilo que se chama, com razão, de estudo: não é este a aplicação eminente do studium, atividade de identificação, pelo Si subjetivo, dele mesmo e do ser objetivo? Ora, a filosofia é a realização de um tal estudo.

Hegel admite a dificuldade de apreensão do “pensamento filosófico” como conteúdo do “ensino de filosofia” para os “anos de aprendizagem” da juventude. Tal dificuldade diz respeito à apreensão conceitual dos três momentos do pensamento filosófico, quais sejam, o momento do entendimento, do negativamente racional ou dialético e do positivamente racional ou especulativo. E é somente neste momento que o pensamento é plenamente filosófico, ou seja, o momento do “conhecimento da oposição em sua unidade; ou, mais exatamente, o conhecimento de que os opostos, em sua verdade, são uma coisa só (...) Esse momento especulativo é (...) o que há de mais difícil; ele é a verdade” (HEGEL apud BOURGEOIS, 2004, p.349).

Hegel distingue, então, podemos assim dizer, o “ensino de filosofia” em “propedêutico” (ensino médio) e “especulativo” (ensino superior), justamente por causa do “momento especulativo” da razão, ou seja, “a filosofia enquanto tal (...) não pode ser ensinada antes, e limitadamente, na última classe do liceu<sup>12</sup> [, ou seja, do “ensino médio”]” (BOURGEOIS, 2004, p.350); pois a prática do próprio “filosofar em sua plenitude, é

---

<sup>12</sup> “No primeiro ano, seria suficiente habituar o aluno o trabalho do entendimento (...) Deter-se no verdadeiro abstrato, isto é, nas formas pensantes – pois as matemáticas ainda estão presas ao conteúdo sensível –, é um requisito prioritário, contrariamente ao que julga uma pedagogia moderna voltada ao empirismo e que exalta o que ela chama de ‘concreto’, isto é, a mistura sensível (...) Num segundo ano de formação em filosofia, convém familiarizar os espíritos com o dialético: a mobilidade que o constitui arranca o espírito ao repouso do entendimento, e portanto é necessário impô-lo aos jovens, ávidos de positividade (...) Contudo, a dificuldade de pôr em prática o ato, que se contradiz, dessa especulação faz com que sua presença se limite, no curso do terceiro ano, à exposição de conteúdos especulativos, resultantes da identificação racional, tão contrária ao entendimento, da identificação intelectual e da diferenciação dialética” (BOURGEOIS, 2004, p.351).

assim uma tarefa reservada à formação universitária” (BOURGEOIS, 2004, p.351).

Hegel (2002, §33, p.45) diz que o gênero de estudos dos tempos antigos

difere do dos tempos modernos por ser propriamente a formação da consciência natural. Pesquisando em particular cada aspecto de seu ser-aí, e filosofando sobre tudo que se apresentava, o indivíduo se educava para a universalidade atuante em todos os aspectos do concreto. Nos tempos modernos, ao contrário, o indivíduo encontra a forma abstrata pronta. O esforço para apreendê-la e fazê-la sua é mais o jorrar-para-fora, não-imediatizado, do interior, e o produzir abreviado do universal, em vez de ser um brotar do universal a partir do concreto e variedade do ser-aí. Por isso o trabalho atualmente não consiste tanto em purificar o indivíduo do modo sensível imediato, e em fazer dele uma substância pensada e pensante; consiste antes no oposto: mediante o suprasumir dos pensamentos determinados e fixos, efetivar e espiritualizar o universal. No entanto, é bem mais difícil levar à fluidez os pensamentos fixos, que o ser-aí sensível.

Ora, esses “tempos modernos” citados por Hegel no século XIX continuam no século XXI como “tempos pós-modernos”? Os “jovens modernos” da época de Hegel continuam como nossa “juventude atual”? A “escola moderna” hegeliana continua como nossa “escola contemporânea”? As respostas ultrapassam os limites deste texto, mas tais provocações já apontam desenvolvimentos futuros desde outras determinações.

Hegel (apud BOURGEOIS, 2004, p.340) diz que o “subjetivismo” é o “flagelo de sua época”, ou seja, cada um “quer escutar-se a si mesmo, quer ser o que fala mais alto”<sup>13</sup>. Daí qualquer semelhança com nossa “época midiática” e seus relacionamentos sociais digitais talvez não seja mera coincidência.

Com efeito, diferente das propostas pedagógicas, por extensão particulares, a abordagem hegeliana da educação é universal, ou seja, a abordagem filosófica hegeliana da educação é aquela mesma ao desenvolvimento da filosofia como “rememoração conceitual” e, ao mesmo tempo, por oposição própria e constitutiva, também compreendida como constituição das múltiplas formas de subjetivação pedagógica e universalizada em outro momento de desenvolvimento da própria filosofia. Tal passagem à totalidade pelas individualidades, mantém a condição da reflexividade e se desenvolve como racionalidade, ou seja, aqui e agora, novamente, é a razão como verdade do entendimento, o filósofo já desenvolvido, mas agora sabido como verdade do professor e também o professor já certo disso, mas ainda não desenvolvido como filósofo; quer dizer, o filósofo-professor é o professor-filósofo suprassumido. “Vê-se então que o dizer (magistral) e o dito (especulativo-filosófico) de Hegel refletem-se perfeitamente um no outro. Numa ligação íntima, eles garantem a convicção absoluta do pensador, que ensina uma filosofia que é (...) uma filosofia do ensino” (BOURGEOIS, 2004, p.353).

---

<sup>13</sup> “Contra a deriva romântica que exalta de bom grado o artista rebaixando sua obra, e cuja tradução pedagógica consiste em afirmar que o modo de ensinar é mais importante do que o conteúdo, Hegel não se cansa de insistir na imanência do método ao conteúdo do qual ele é o autodesenvolvimento. A rejeição do formalismo pedagógico leva-o então a afirmar que só se aprende a filosofar aprendendo a filosofia” (BOURGEOIS, 2004, p.340).

Assim sendo, todas as professoras e todos os professores de filosofia citadas e citados até agora foram, enquanto ação do entendimento, necessárias e necessários à reflexão dos professores e professoras de filosofia até aqui eventuais leitoras e leitores. Aqui e agora, então, enquanto apreensão conceitual ainda não plenamente desenvolvida, é hora e lugar também de, como filósofos e filósofas, considerarmos brevemente o ensino de filosofia conforme aquela advertência hegeliana, qual seja, de que não há “nada mais fácil do que julgar o que tem conteúdo e solidez; apreendê-lo é mais difícil; e o que há de mais difícil é produzir sua exposição, que unifica a ambos” (HEGEL, 2002, 27).

## **CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASPIS, R. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. CEDES** [online], vol.24, n.64, p.305-320, 2004.

BOURGEOIS, B. **Hegel: os atos do espírito**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ciências Humanas e suas Tecnologias)**. Brasília: MEC (Secretaria de Educação Básica), 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GELAMO, R. O ensino da filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel. **Trans/Form/Ação**, 31(2), p.153-166, 2008.

\_\_\_\_\_. **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.

GONÇALVES, R. **Um estudo sobre a formação inicial do professor de filosofia: desafios e perspectivas atuais.** RIBAS, M [et. al.] *Filosofia e ensino: a filosofia na escola.* Ijuí: Unijuí, 2005, p.47-72.

HEGEL, G. **Discursos sobre educação.** Lisboa: Colibri, 1994.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia do espírito.** Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2002.

LLANOS, A. **Introdução à Dialética.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, [s.d.].

MONTERO, M. **O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas.** São Paulo: Porto de Ideias, 2014.

NOVELLI, P. **O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade.** *Trans/Form/Ação*, 28(2), p.129-148, 2005.

OLIVEIRA, I; SERRAZINA, L. **A reflexão e o professor como investigador.** Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20\\_p/02-oliveira-serraz.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20_p/02-oliveira-serraz.doc) Acesso em: 14 nov. 2017.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** São Paulo: Artmed, 2001.

WOLHFART, J. **Fundamentos dialéticos da Pedagogia do Oprimido.** Passo Fundo: IFIBE, 2013.

# O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - AVALIAÇÃO E IMPACTOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA (CAMPUS CAICÓ-UERN)

Prof. Dr. José Teixeira Neto  
Coordenador de Área (2014-2018)<sup>14</sup>  
Prof. Ms. José Francisco das Chagas Souza  
Coordenador de Área (2010-2013)<sup>15</sup>

**Instituição:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN  
**Subprojeto** Filosofia Campus Caicó-CaC

**Resumo:** O Curso de Filosofia do Campus Caicó-CaC participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID desde o Edital n. 02/2009 – CAPES/DEB. A seguir, apresentaremos as três propostas que foram encaminhadas em 2009 para o biênio 2010-2011; 2012 para o biênio 2012-2013 e 2013 para o quadriênio 2014-2018. De modo especial nos deteremos na análise e crítica do texto da primeira proposta, pois essa delineou a rerepresentação do Subprojeto de Filosofia nos editais seguintes.

---

<sup>14</sup> Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: josteix@hotmail.com

<sup>15</sup> Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: dedasouza1@gmail.com

## **1 EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB<sup>16</sup>**

O primeiro Subprojeto do PIBID Filosofia do Campus Caicó-CaC/UERN constava de uma introdução histórica que visava situar a presença da filosofia e da formação de filósofos-educadores na região do Seridó desde 2002. Em seguida, o texto indicava uma compreensão ampla dos diversos problemas que perpassam a filosofia na sua história, como por exemplo, a natureza, o homem com suas reflexões, especulações e sua relação com o meio em que vive. Dessa forma, segundo aquele texto, seria papel da filosofia fomentar a capacidade do pensar crítico do homem com relação a ele mesmo, à natureza e à realidade que o envolve. A filosofia motivaria o homem para um olhar que o conduziria para uma “ação refletida”, ou seja, para uma “interferência em situações-problema dentro do seu entorno”.

A partir dessa compreensão geral sobre a filosofia, o texto que apresenta o Subprojeto justificava que o licenciado em filosofia deveria buscar uma “reflexão que conduz ao agir”. Daí a necessidade do futuro filósofo-educador se munir de “[...] conhecimentos teóricos e competências didático-pedagógicas e de postura interdisciplinar capaz de trabalhar as temáticas, os problemas do dia-dia como uma construção dos saberes a partir dos diversos olhares das ciências para que [pudesse] fortalecer sua melhor compreensão do mundo e para sua intervenção consciente”.

A “intervenção consciente” do futuro filósofo-educador deve acontecer no mundo da sua vida e, portanto, nas mais diversas situações, porém, o texto do Subprojeto reconhecia a

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1i-ZY31BOzaA9vwRQ6zlikt0CimaBNOZq/view>>.

Escola como *locus* precípua de atuação do filósofo-educador que estava se formando no Curso de Filosofia do Campus Caicó-CaC. Ainda de acordo com o texto, o processo de formação dos futuros professores oferecido na UERN visava garantir essa preparação. De fato, através de algumas atividades, como a Prática como Componente Curricular, ofertada como *Oficinas de Atividades Filosóficas*, e, principalmente, os Estágios Supervisionados, o curso se organizava de modo a possibilitar a aproximação e o conhecimento do futuro campo de trabalho do filósofo-educador.

Porém, o Subprojeto de Filosofia de 2009 parece sugerir que o processo formativo ofertado no Curso de Filosofia do Campus Caicó-CaC não conseguia alcançar de modo satisfatório ou pleno esse aspecto da formação, pois apostava que o PIBID fortaleceria, ampliaria e oportunizaria uma maior reflexão voltada para o exercício docente e permitiria, assim, vivências de situações capazes de inserir os futuros filósofos-educadores na realidade escolar. Dessa forma, a inserção na vida escolar, oportunizada pelo PIBID, permitiria ao licenciando, desde já, refletir sobre seu futuro campo de trabalho bem como desenvolver as competências e habilidades de maneira criativa e criadora. Além disso, o texto do Subprojeto supõe que essas vivências teriam o potencial de fazer do licenciado um profissional que uniria com maior consciência a teoria com a prática. Ao seu modo de ver, por fim, essas vivências seriam importantes já que como a filosofia não pode ser tomada como algo pronto e acabado, a mesma exigiria a construção do saber, o planejamento, a avaliação contínua e criatividade, elementos fundamentais e carentes, reconhece o texto, nas salas de aulas.

De modo geral, o texto do Subprojeto de 2009 parece sugerir que a questão principal a ser resolvida e superada com

relação à formação para o ensino de filosofia na Educação Básica é muito mais pedagógica e didática ou mesmo técnica e metodológica. Um pouco mais adiante, o texto sugere que o subprojeto em questão “terá a oportunidade de contribuir na melhoria da formação inicial dos futuros profissionais utilizando uma didática atraente e dinâmica que insere o licenciado já no contexto da escola de educação básica, [...]”. Não existe, portanto, uma preocupação especificamente filosófica com o ensino de filosofia e nenhum questionamento sobre a possibilidade de se pensar, no processo de formação dos futuros filósofos-professores, uma didática filosófica. Compreendemos, certamente, que essa questão não fazia parte das inquietações e discussões daqueles que discutiam o ensino de filosofia à época. Assim, o que evidenciamos no texto do Subprojeto sobre esse problema não é para fazermos um julgamento da proposta, mas apenas para anotarmos um aspecto que somente aos poucos se tornaria um dos temas centrais na discussão sobre o ensino de filosofia.

Quando analisamos as diversas atividades que os futuros bolsistas do PIBID realizariam, conforme o projeto de 2009, e que se centravam na sala de aula como espaço onde o ensino acontece, percebemos que o Subprojeto espera que o PIBID ajude a concretizar as diretrizes de formação de professores através de ações desenvolvidas pelos bolsistas e supervisionadas pelo professor de filosofia na Escola. Essas ações que os alunos-bolsistas coordenariam se resumem às “atividades didáticas como: seminários, discussões e debates de temáticas do cotidiano conduzindo-os para que tomem um cunho filosófico (poemas, música, filmes etc), textos filosóficos, teatro, pintura, cordel, exposições, pintura, mamulengos, entre outros.” O texto reconhece que além disso os bolsistas poderiam

participar “[...] em eventos da academia ou fora dela, congressos, palestras, simpósios, oficinas, cafés filosóficos e participação na vida da escola.” A preocupação com as metodologias e as técnicas de ensino aparecem ainda mais quando consideramos que o texto descreve que os bolsistas desenvolverão as ações “utilizando-se dos diversos meios” tecnológicos que viabilizem “[...] a dinamicidade e a criatividade e que prenda a atenção dos participantes”.

Por fim, ainda sobre esses aspectos que estamos tratando, o texto questiona o seguinte: “qual a formação adequada para o exercício do magistério para o tempo presente? Quais as maiores necessidades? Como ser atraente e suscitar a todos ao engajamento na construção do conhecimento? Como manter sempre presente a relação pesquisa e formação? Ensino-aprendizagem?”. Como percebemos, essas questões se centram na formação tomada de modo bem geral como se formar um filósofo-educador correspondesse exatamente a formar um historiador-professor, um matemático-professor, um químico-professor etc. As questões não tocam a especificidade da filosofia e do seu ensino. Sobre as questões citadas, o texto termina especificando que “O bom exercício do magistério dependerá de nossa curiosidade epistemológica em pesquisar e produzir”.

Quanto ao perfil do filósofo-educador que se pretendia formar em articulação com a formação universitária, o Subprojeto considerava confusamente a partir da *Alegoria do Mito da Caverna de Platão* que “O filósofo-educador é inteirado de seu tempo e com tudo que constitui uma sociedade, ele participa, tem essa ligação com a educação [...]. Em filosofia o saber é construído através da reflexão que problematiza a realidade na busca de questionar tais problemas que estão

presentes no dia-dia. Para que a pessoa crie o hábito para o pensar”. Apontava que essa seria um exemplo da “dimensão pedagógica da filosofia”:

Não podemos esquecer que este filósofo-educador sujeito de seu tempo, construtor de conhecimentos que serão meios que o levará a ele e aos demais ao exercício da cidadania através de sua prática filosófica nos fará perguntar: que tipo filosofia? E podemos responder que o processo formativo deverá indicar para o licenciado que deve ser aquela filosofia capaz de promover a liberdade das pessoas.

A partir dessa concepção de formação e de Filosofia o texto sugeria que “as temáticas a serem desenvolvidas em filosofia não são e nem serão privilégio dela”. Não existiria, portanto, temática especificamente filosófica, mas o específico da Filosofia seria o seu “rigor”, sua “visão global sem ser globalizante” e sua capacidade de ser interdisciplinar enquanto perpassa “as ciências e saberes; percebe o todo constituído das partes”. A partir do Projeto Pedagógico de Curso de Filosofia de Caicó (PPC/2006) o texto sugeria alguns temas que deveriam ser tratados na Educação Básica em consonância com o PPC a partir do qual o filósofo-educador se formava: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e Ontologia. Por outro lado, o texto reconhecia que “o caminho [...] de abordagem dessas áreas no nível médio [...] vem sendo descoberto aos poucos e de forma tímida [...]” e que a “[...] proposta do subprojeto PIBID se insere como alternativa de fortalecimento e de alcance de tais metas formativas”. Coerentemente e, como consequência das perspectivas apresentadas acima, o texto passava a propor ações a serem desenvolvidas no biênio 2010-

2011. Por último, o texto apresentava os resultados pretendidos diretamente relacionados com as ações anunciadas. Passemos a analisar a segunda proposta do Subprojeto Filosofia do Campus Caicó para compararmos as ações propostas nos Projetos 2009 e 2012.

## **2 ANEXO II Edital Pibid n° 011/2012 CAPES<sup>17</sup>**

Como já afirmamos anteriormente, este Subprojeto visava dar continuidade ao trabalho realizado nos anos anteriores e retomar “muitos pontos do Plano anterior que não foram possíveis de serem executados”. Portanto, essa proposta priorizou outros pontos para a consolidação da ação dos bolsistas na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim-EECCAM, escola campo de atuação do Subprojeto desde 2009. De modo especial, essa edição se preocupou com “confecção de produtos (material didático) para as aulas de Filosofia no ensino médio”. O texto segue sem nenhuma mudança perceptível no que se refere à compreensão sobre a natureza da filosofia; aos problemas do seu ensino; aos aspectos relacionados à formação docente etc. A avaliação do projeto anterior parece ter se interessado, portanto, em verificar quais ações poderiam continuar e quais ações, propostas mais não executadas no ano anterior, deveriam ser executadas na nova proposta.

Em primeiro lugar, visivelmente se percebe que para o biênio 2012-2013 foram suprimidas algumas ações do biênio 2010-2011 que certamente seriam desnecessárias para a continuidade das atividades, como por exemplo, as ações: 1. Selecionar alunos-bolsistas e professor supervisor para

---

<sup>17</sup> Disponível em:

<[https://drive.google.com/file/d/1Qx1pyPyUwsaSK6B5d13lj5Ml\\_oxZY81f/view](https://drive.google.com/file/d/1Qx1pyPyUwsaSK6B5d13lj5Ml_oxZY81f/view)>.

execução do Subprojeto; e 4. Capacitar a equipe executora do Subprojeto (professor supervisor e alunos-bolsistas); Por outro lado, não se compreende a supressão das ações: 6. Motivar e sensibilizar junto aos alunos de filosofia do ensino médio sobre a importância da filosofia na escola e na vida de todos; e 14. Incentivar para o engajamento de alunos-bolsistas na vida da escola onde se está desenvolvendo o subprojeto na discussão sobre ensino-aprendizagem, especialmente pela presença da disciplina de filosofia no ensino médio. Além disso, também não se compreende como atividades ligadas diretamente a relação dos bolsistas com os alunos em sala de aula ou não foram retiradas. Por exemplo, a ação 8 (oito) “Coordenar e desenvolver aulas junto ao alunado de filosofia do ensino médio [...]” e 9 (nove) “Promover atividades de assistência e orientação aos alunos do ensino médio no contra turno ou em outros momentos sugeridos [...]”. Acreditamos que o projeto do biênio 2011-2012 ao remover essas ações parece fixar o olhar na ação “Elaborar material didático-pedagógico e oficinas que visem maior dinamismo da ação docente”.

### **3 ANEXO II Edital PIBID 061/2013<sup>18</sup>**

Formulada após a avaliação das ações do Subprojeto anterior (2009; 2012), o texto da proposta apresentada em 2013 visava dar continuidade, mas também avançar em alguns aspectos, como por exemplo, elaborar uma proposta curricular para a filosofia, componente curricular obrigatório no ensino médio e produzir um “Caderno didático-filosófico” com sugestões de temas, problemas, textos clássicos da filosofia e

---

<sup>18</sup> Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1FJsoxeRhwwq6dSSYmB9UziCvjKHEwvzaU/view>>.

indicações didático-metodológicas a ser utilizado nas aulas de filosofia. Três aspectos merecem ser lembrados:- Em primeiro lugar, a mudança de coordenação de área; em segundo lugar, é necessário destacar o aumento no número de vagas. Nas propostas anteriores o Subprojeto contava com um coordenador de área, um supervisor, dez bolsistas e atendia apenas a Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim-EECCAM. Na proposta de 2013, o Subprojeto de Filosofia passou a atender mais duas Escolas: a Escola Estadual Professor Antônio Aladim de Araújo-EEAA e o Centro Educacional José Augusto. Assim, o número de bolsistas passou para vinte e o número de supervisores para quatro e, por fim, em terceiro lugar, o formulário de apresentação do Subprojeto não permitia a construção de um texto que indicasse os aspectos filosóficos e pedagógicos que embasariam o projeto.

A proposta do Subprojeto Filosofia Caicó (2013) foi pensada considerando o “item 4.4, letra d” do Edital n. 061/2013 que destacava que a proposta do subprojeto deveria informar: “d) o detalhamento das ações específicas do subprojeto, com a respectiva *justificativa para a formação do licenciando* (cursivo nosso) considerando o atendimento aos objetivos do programa (500 caracteres para cada ação)”. Portanto, as ações do subprojeto foram planejadas e justificadas observando estritamente o disposto no capítulo primeiro, seção segunda do anexo à *Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013* que dispõe sobre os sete objetivos do PIBID. Sendo assim, foram pensadas cinco ações principais e, em seguida, para cada ação principal foi delineada e planejada atividades específicas com seus respectivos detalhamentos e as suas respectivas justificativas: Formação; Produção; Relação Universidade – Escola Básica; Eventos e ações internas do subprojeto.

Para que compreendamos, pelo menos minimamente, a estrutura da proposta de 2013, apresentamos três justificativas para três atividades pensadas. Uma das atividades pensada na ação “formação” era: “analisar os conteúdos que orientam o processo-ensino aprendizagem no componente curricular filosofia no ensino médio” que se justificava, especialmente, “[...] pela história da presença-ausência desse componente curricular na educação básica”. Tendo em vista o retorno em 2008, então a atividade considerava que era ação preponderante “repensar conteúdos, objetivos e metodologias desse componente curricular e, além disso, discutir sobre o seu lugar na educação básica”.

Outra atividade que queremos destacar estava ligada à ação “produção” e visava “elaborar uma proposta curricular para a filosofia, componente curricular obrigatório no ensino médio”. De modo geral, essa atividade que o Subprojeto, infelizmente, não conseguiu realizar, justificava-se do seguinte modo: “A ação se justifica tendo em vista que a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte ainda não organizou o currículo de filosofia”. Assim, era necessário discutir a identidade e os objetivos da filosofia no ensino médio, última etapa formativa da educação básica. Por fim, a justificativa lembrava que era necessário formular um currículo que contemplasse temas, problemas e textos da tradição filosófica e que a proposta curricular “não poderia secar a liberdade do professor, mas apenas indicar possíveis caminhos para se alcançar os objetivos do ensino médio”.

Por fim, a terceira atividade que queremos destacar estava ligada a ação “relação universidade/escola básica” e buscava contribuir para a discussão entre supervisores e licenciandos. Tal atividade visava a reflexão e a apropriação dos

saberes e práticas docentes e justificava-se por considerar que a aproximação do licenciando com o futuro campo de trabalho era imprescindível para uma formação de qualidade e entendia que “aproximar-se” requer viver e conviver com os atores que estão empenhados nas atividades cotidianas da escola. Assim, se pretendia que o licenciando pudesse se apropriar dos saberes e das práticas docentes para fortalecer o magistério no ensino médio.

#### **4 DESCRIÇÃO DOS IMPACTOS DO SUBPROJETO 2013 (2014-2016)<sup>19</sup>**

O Subprojeto PIBID Filosofia do Campus Caicó buscou em 2014 formar e orientar os bolsistas e os supervisores para o espírito do PIBID UERN e para as exigências do Programa junto à CAPES. Além disso, priorizou a formação na área do ensino de filosofia. Para tanto, incentivou a leitura dos documentos que orientam o programa e a leitura dos principais textos que discutem o ensino de filosofia no Nível Médio. Para compreender os impactos de 2014 podemos tomar como base a participação dos bolsistas do PIBID Filosofia no *I Fórum Seridoense de Licenciaturas*; na *III JENFIC – Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó* e no *V Encontro Nacional das Licenciaturas – IV Seminário Nacional do PIBID* em Natal. A participação e apresentação de trabalho nesses eventos demonstra que o ano de 2014 foi importante para a formação dos futuros professores

---

<sup>19</sup> Relatório Final 2014:

<https://drive.google.com/file/d/0B0ja4LdmGgQUamFyZDByYXRleE0/view>

Relatório Final 2015:

<https://drive.google.com/file/d/0B0ja4LdmGgOURmkwakhvZERNOTA/view>

Relatório Final 2016:

<https://drive.google.com/file/d/0B0ja4LdmGgQUQWdCSnR1S2FXZzg/view>

e demonstra também como a licenciatura em filosofia do Campus Caicó, por meio do PIBID UERN, preocupou-se com as discussões sobre o ensino e sobre a formação de professores.

Destacamos também que os Supervisores das Escolas envolvidas nos projetos tanto orientaram a produção dos textos apresentados nos diversos eventos quanto produziram suas próprias pesquisas. Quando lemos os relatórios dos Supervisores podemos perceber que todos consideram o PIBID como importantíssimo para a formação continuada. Alguns dos Supervisores não haviam ainda participado de eventos com apresentação de trabalhos; não pensavam nem discutiam suas práticas docentes e estavam afastados da universidade. O PIBID “recupera” a autoestima dos professores Supervisores e os coloca como protagonistas da formação dos futuros docentes.

No que se refere ao ano de 2015 podemos destacar que os impactos do PIBID na formação de professores podem ser percebidos nos relatórios finais dos nossos pibidianos. Os mesmos relataram, de diversas formas, os impactos no próprio processo de formação: o contato e o convívio com o futuro campo de trabalho traz à tona as diversas perspectivas da experiência docente: medo, superação e realização. Devemos também salientar que nesse mesmo processo muitos acabaram por descobrir que não querem seguir o caminho da docência. Contudo, talvez o impacto mais importante na formação seja a superação da dicotomia teoria e prática. O PIBID permite que o licenciando possa viver na prática escolar as experiências que a teoria e a universidade não permitem.

O PIBID é sem dúvida o projeto que valorizou o aluno da licenciatura. Nesse sentido, não podemos deixar de admitir que a bolsa permite ao licenciando desenvolver já uma atividade na Escola, atividade que não se reduz à iniciação científica, mas a

pode incluir: atividade prática, mas que sem dúvida envolve também a discussão sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Nesse sentido, as licenciaturas podem se renovar e fortalecer a partir de dentro aproveitando dos saberes e das práticas que o PIBID retoma, repensa e reintroduz no cotidiano escolar.

A relação entre a Educação Básica e a Universidade se ver necessariamente repensada e reanimada. Nesse sentido, a Universidade e os cursos de formação de professores podem se aproveitar das práticas e saberes dos docentes das Escolas e a Educação Básica se ver fortalecida e prestigiada pela Universidade. Não restam dúvidas que a presença dos pibidianos na Escola fortalece e enriquece o próprio cotidiano escolar. O pibidiano não vive apenas na sala de aula, mas possui a capacidade e possibilidade de viver todos os momentos da escola: momentos acadêmicos, sociais e políticos. A escola se fortalece fortalecendo os futuros professores.

Quanto aos impactos das ações desenvolvidas em 2016, podemos destacar que durante os seis primeiros meses de 2016 pode-se considerar que o maior impacto na formação dos bolsistas e na formação continuada dos supervisores foi a possibilidade de pensarem novas metodologias e pensarem o ensino de filosofia numa perspectiva mais inter e transdisciplinar. A discussão, com o material do Maleta Futura (Canal Futura) sobre a pobreza, a desigualdade e a educação no contra turno e atrelada ao Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI possibilitou compreender que o ensino de filosofia não deve estar desarticulado do ensino dos outros componentes curriculares e que o espaço de aprendizagem é bem mais amplo do que a sala de aula.

Além disso, espera-se que a experiência do PIBID filosofia possa se tornar objeto de investigação. Deve-se

ressaltar também, que entre 2015-2016 aprovamos um projeto PIBIC-EM em parceria com o PIBID para avaliarmos a presença da filosofia na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim-EECCAM. Com a colaboração da Supervisora Sueny Nóbrega objetivamos: a) Compreender o processo do ensino filosófico no Ensino Médio sistematizando o pensar sobre a prática da filosofia na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim-EECCAM; b) Refletir sobre a atuação do PIBID de Filosofia na EECCAM a partir da pesquisa de campo realizada com os alunos do Ensino Médio da referida escola, organizando de forma sistematizada a investigação científica e c) Analisar o pensar dos discentes no Ensino Médio da EECCAM considerando as suas expectativas com relação à presença obrigatória da Filosofia no Ensino Médio. Os resultados dessa investigação foram apresentados em dezembro de 2016 na VII Semana de Filosofia, V JENFIC-Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó e III SIMPHILO – Simpósio Estadual de Ensino de Filosofia.

Ainda com relação ao ano de 2016 e como impacto do PIBID na formação continuada dos professores supervisores, destacamos a aprovação dos Supervisores Emerson Araújo de Medeiros e Sueny Nóbrega Soares de Brito no Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO<sup>20</sup>, Núcleo da UERN, Campus Caicó-CaC. O PROF-FILO funciona em rede e é coordenado nacionalmente pelo Núcleo da Universidade Federal do Paraná-UFPR.<sup>21</sup>

Em 2016 o Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia do Campus Caicó completou 10 anos. São dez anos formando professores de filosofia para a rede básica. Nesse mesmo ano um novo Projeto de Curso será apresentado ao Conselho Estadual

---

<sup>20</sup> <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>

<sup>21</sup> Conferir os relatos de experiência dos supervisores.

de Educação para a renovação do reconhecimento. O Núcleo Docente Estruturante-NDE organizou atividades de avaliação em 2016 e o Coordenador de Área do Subprojeto Filosofia apresentou os resultados do PIBID (2010-2016) e os impactos no processo formativo. Além disso, também acreditamos que algumas mudanças sugeridas no PPC do Curso de Filosofia são decorrentes das vivências do PIBID que impõe uma relação direta com a escola, futuro campo de trabalho dos licenciandos, e essa experiência do cotidiano escolar deve ser considerada na avaliação do processo formador.

Por fim, apresentamos alguns impactos do PIBID no novo Projeto Pedagógico e no Curso de Filosofia: a criação do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica (UERN/CNPq)<sup>22</sup> que pretende “abrir possibilidades, mobilizar discussões e pesquisas envolvendo estudantes da graduação, pós-graduação e profissionais da educação básica de forma interdisciplinar e que identifiquem desafios e perspectivas de ensinar e aprender na educação básica”. Quanto ao novo Projeto de Curso consideramos como impactos diretos do PIBID a criação do componente curricular *Didática do Ensino de Filosofia* e dos *Laboratórios de Ensino de Filosofia*, espaço para desenvolver a Prática como Componente Curricular.

---

<sup>22</sup> <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9514752040935880> . Linha de pesquisa Experiências de aprender e ensinar na educação básica: Contribuir através da relação entre a filosofia e a educação com a promoção de pesquisas interdisciplinares que identifiquem os desafios e perspectivas de aprendizagem na educação básica.

# A FILOSOFIA E O DESAFIO DE FORMAR UM INDIVÍDUO/CIDADÃO NO BRASIL: PROVOCAÇÕES A PARTIR DE BERTRAND RUSSELL

Prof. Ms. André Ricardo Viana Nunes<sup>23</sup>

**Resumo:** Esta comunicação trata da construção do conceito e da noção de Indivíduo-Cidadão a partir de filosofia de Bertrand Russell, conectando esses conceitos com a formação educacional brasileira, notadamente no Ensino Médio, onde a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 propõe que não mais se privilegie a formação para o mundo do trabalho e/ou da técnica, mas, sobretudo, para o mundo da vida. Dentro desta proposta, a LDB 9394/96, reserva a disciplina de Filosofia um importante papel, qual seja, a de preparar este indivíduo de maneira autônoma, com capacidade reflexiva, mas, também incutir neste a capacidade de cooperação, fundamental para o bom desenvolvimento da sociedade e o exercício da cidadania. Deste modo, argumenta-se, nesta comunicação, que a Filosofia, enquanto disciplina do currículo de Ensino Médio, pode requerer para si o papel de amálgama do processo de educação e formação do cidadão brasileiro.

**Palavras-chave:** Cidadania; indivíduo, currículo.

---

<sup>23</sup> Professor do Instituto Federal do Piauí (IFPI) *campus* Picos. E-mail: arvn73@hotmail.com

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Bertrand Russell, em uma frase sintetiza o sentimento comum em relação à importância da Educação. Diz Russell: “A Educação é desejável.” (RUSSELL, 1978, p. 7).

A Educação é o caminho mais rápido para a propagação e fortalecimento de ideologias, sejam elas de que cunho for. Com isso Ela garante certa coesão social fundamental aos Estados, sejam de que natureza política for.

A Educação engendra em si uma forma de pacificar e massificar um certo *modus vivendis* que é desejável à manutenção, fortalecimento e desenvolvimento de uma certa forma de governo. A sociedade grega, por exemplo, desde Homero com sua defesa das virtudes, até Platão com sua visão funcionalista de Estado, passando pelos Sofistas com sua defesa da Democracia, pela via da Retórica, mostra o uso da Educação atrelado a uma forma particular de entendimento e organização social que busca fundamentar uma ordem político-filosófica. Dada essa situação, a Educação, então, teve seu sentido determinado por uma instância superior, a saber, a Política. Assim, não fazia sentido falar de uma educação autônoma, libertadora, visto que o propósito e natureza da Educação eram sujeitos aos propósitos políticos. A Educação não era tratada como um fim em si mesmo.

Essa relação subserviente entre a Educação e a Política perdurará até o advento Da Reforma Protestante, a qual é reconhecida como uma das fontes históricas do pensamento liberal por John Rawls<sup>24</sup>.

Lutero ao se insurgir contra o pensamento religioso católico lança as bases de uma educação verdadeiramente

---

<sup>24</sup> A esse respeito ver: Rawls (2000, p. 30-32).

autônoma. A tradução da Bíblia Sagrada para o alemão e o consequente apelo para uma leitura particular das Escrituras Sagradas levaram a uma concepção de educação cristã individual, onde esta não aparece como correlato de um propósito político governamental, mas como fruto de um esforço independente para avaliação e transformação de uma realidade, em primeiro lugar, pessoal, e secundariamente, social. Claro que a própria Reforma foi perpassada por interesses políticos dos príncipes alemães, mas a essência da Reforma visava libertar o indivíduo de uma prática religiosa, e porque não, pedagógica, castradora, escravizadora, que impedia o homem de usar sua própria razão<sup>25</sup> na análise e aceitação dos fatos sociais, religiosos e políticos de sua época.

## **2 EDUCAÇÃO PARA O INDIVÍDUO X EDUCAÇÃO PARA O CIDADÃO.**

Com a entrada em cena do movimento iluminista, a Pedagogia, tem um impulso grandioso, conforme escreve Luzuriaga:

O século XVIII é o século pedagógico por excelência. A Educação ocupa o primeiro plano nas preocupações dos Reis, pensadores e políticos. Surgem duas das maiores figuras da Pedagogia e da educação: Rousseau e Pestalozzi. Desenvolve-se a educação pública e estatal e inicia-se a educação nacional. (LUZIRIAGA, 1972. p. 149).

---

<sup>25</sup> Ao usar o termo *Razão* não se pretende substituir a fé dentro do esquema proposto pela Reforma, mas somente enfatizar um apelo inicial, embrionário, de esforço pessoal (mesmo para o entendimento de assuntos de ordem religiosa) tão caro ao Iluminismo e ao pensamento Liberal surgido após a Reforma.

O movimento iluminista prezará por uma nova maneira de educar o indivíduo. Razão, Liberdade e Autonomia são as palavras de destaque dessa época, palavras que antes de ser algo como uma simples profissão de fé, definem o indivíduo.

O Iluminismo concebe e realiza a ideia de um homem que se autodetermina. Nesse sentido, a Educação agora não visava o aparelhamento ideológico de um Estado ou Governo, mas o aperfeiçoamento do humano e o fortalecimento da condição de liberdade a que faz jus esse humano. Contudo, o ideal iluminista não está para além do pensamento político, nem desvinculado dele. Governos como o da Prússia, Rússia e Áustria absorveram o movimento e o usaram para fundamentar suas práticas políticas. Algo que de modo algum foi visto com desconfiança pelos iluministas, a ponto de Immanuel Kant, um dos expoentes desse movimento, elogiar o Governo e a pessoa de Frederico II, Rei da Prússia, com as seguintes palavras:

Um príncipe que não acha indigno de si dizer que considera um dever não prescrever nada aos homens em matéria religiosa, mas deixá-les em tal assunto plena liberdade, que portanto afasta de si o arrogante nome de tolerância, é realmente esclarecido e merece ser louvado pelo mundo agradecido e pela posteridade como aquele que pela primeira vez libertou o gênero humano da menoridade, pelo menos por parte do governo, e deu a cada homem a liberdade de usar a sua própria razão em todas as questões de consciência moral. (KANT, 1974, p. 112).

Nesse sentido, a diferença fundamental na relação Educação/Estado na ótica filosófica iluminista se dá pela

prevalência do indivíduo frente ao Estado. Embora fosse ao Estado interessante politicamente as consequências deste projeto, a Educação como tal, seu conceito e natureza e seu viés filosófico deixam de subsidiá-lo e passam a subsidiar o indivíduo, criando nele um espírito autônomo e livre. Luzuriaga, citando o *Emílio*, de Rousseau, mostra claramente essa nova acepção da Educação: “Na ordem natural todos os homens são iguais, sua vocação comum é o estado do homem [...] Ao sair de minhas mãos não será, convenho nisto, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote: será primeiramente homem; tudo quanto um homem deve ser.” (LUZURIAGA, 1972, p. 165).

Se o Iluminismo, em sua filosofia, potencializa o exercício da Razão do homem, estrangula seu pertencimento social, o que para a Modernidade será um problema.

A criação dos Estados Modernos e a Revolução Industrial vão demandar um tipo de pessoa não mais voltada para autodeterminação, mas capaz de interferir no processo social, político e econômico. Demandará, também, um novo espírito filosófico, mais afinado com a revolução científico-positiva e pragmática pela qual passava a sociedade.

Está criada a cisão entre o indivíduo e o cidadão, entre aquele que exerce sua soberania e o que serve a soberania estatal. A esse respeito, Russell fornece um importante comentário: “Admitindo que a educação deve contribuir de algum modo para proporcionar certo preparo e não apenas para evitar impedimentos ao progresso, surge a questão quanto a se a educação deve preparar bons indivíduos ou bons cidadãos.” (RUSSELL, 1978, p. 7).

A grande questão para a educação, agora, é se ela deve preparar indivíduos ou cidadãos, como bem mostra Russell.

Em 1918, surge, nos Estados Unidos o livro *The Curriculum*, de Bobbitt. Essa publicação teve o mérito de trazer ao campo da Educação a discussão sobre os fins da mesma, mas, mais que isso, sobre qual o melhor modo de se organizar o conhecimento de tal maneira que se atingisse o objetivo proposto para a Educação. A palavra *currículo* entra em cena para responder por essa organização do saber com vistas a um fim específico.

A questão apontada por Russell encontra ressonância no texto de Tomas Tadeu quando este comenta o ambiente em que foi escrito o livro de Bobbitt: “É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica a população?” (TADEU, 1999, p.22). Se o Iluminismo advogou fortemente uma educação voltada para o homem, a modernidade discutirá essa formação.

Retomando a questão de Russell sobre se a Educação deve formar cidadãos ou indivíduos, este define *cidadão* como um elemento voltado para a cooperação, senão de fato, pelo menos em intenção. E o *indivíduo* é definido como alguém autossuficiente.<sup>26</sup>

A opção de Bobbitt na formulação de um *currículo* escolar atende as exigências de uma cidadania, tal como definida por Russell. Bobbitt defende uma concepção curricular voltada para as necessidades de mercado e não para uma formação abstrata, nos moldes do Humanismo ou do Iluminismo. Nas

---

<sup>26</sup> Para uma melhor discussão dos conceitos de *cidadão* e *indivíduo*, ver: RUSSELL, Bertrand. *Educação e Ordem Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, especialmente o primeiro e o último capítulo.

palavras de Tomaz Tadeu: “Não havia porque discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta.” (TADEU, 1999, p. 23). Está marcada a opção que norteará o propósito e a natureza da Educação moderna: a via da construção do cidadão. Mas não de um cidadão qualquer, senão um cidadão cooperativo para com as aspirações de uma economia capitalista industrial crescente.

Dentro dessa perspectiva, o *Indivíduo* tal como pensado por Russell, desaparece. A vontade de pensar é substituída pela vontade de acumular por meio do trabalho.

Diante de tal quadro, uma questão retorna a cena educacional, qual seja, de quais disciplinas e, dentro destas, de quais conteúdos necessita o educando para cumprir os propósitos de cidadania esperado pelo Estado? Uma resposta a esta pergunta tem sido dada de modo a privilegiar as disciplinas científicas em detrimento das disciplinas humanistas. Contribui para isso o crescente desenvolvimento da ciência e os benefícios sociais advindos de tal crescimento. Contudo, a exacerbada importância dos conteúdos científicos, em sentido estritamente pragmático, em detrimento de outros saberes “não tão úteis” dentro deste ponto de vista, colabora e muito para o crescimento de uma racionalidade acrítica. Tal posicionamento se constitui num dos principais entraves ao desenvolvimento de uma nação.

### **3 A FORMAÇÃO EDUCACIONAL FRENTE À EXPECTATIVA GOVERNAMENTAL.**

O dilema entre formar indivíduos ou formar cidadãos traz como pano de fundo para a Educação a questão sobre qual racionalidade privilegiar: uma racionalidade mais crítica,

filosófica ou mais instrumental? Por racionalidade instrumental entendo aquele uso da razão que encontra seu limite posto pela expectativa social e econômica, ou seja, o educando é formado para fazer sua habilidade e inteligência corroborar com o planejamento político-econômico do Governo. Um exemplo desse tipo de racionalidade se vê na explosão de cursos técnicos de nível médio, superior e até de Pós-Graduação na área de Petróleo e Gás. A intenção dessa nova formação não é pensar políticas públicas ou gerar senso crítico acerca das demandas correlatas a essa nova área de atuação tecnológica, dada a enorme expectativa sócio-governamental com a entrada em cena do Pré-sal brasileiro. Essa postura não é nova. A profissionalização compulsória tornada real pela Lei 5692/71, exibe uma racionalidade prática na medida em que visava apenas resolver problemas práticos da economia brasileira de então. Nas palavras de Cunha:

[...] os planejadores educacionais da ditadura imaginavam resolver dois problemas, ao mesmo tempo. Haveria uma imensa carência de técnicos e auxiliares técnicos, de todas as especialidades, cujos cargos estariam sendo ocupados por pessoas sem formação apropriada, simples 'práticos', e por pessoas escolarizadas demais, como os engenheiros que estariam sendo sub-utilizados. [...] com a profissionalização universal e compulsória, os estudantes já saíam do 2º Grau com uma habilitação profissional e procurariam logo um emprego, o que não seria difícil, já que o 'milagre econômico' prometia empregos e salários crescentes. (CUNHA, 1985, p. 66).

O Brasil dos anos 70/80 organizou a Educação em função de um plano de desenvolvimento econômico e social que

desarticulou a base curricular e, em consequência, a base escolar. Mais uma vez, Cunha nos dá um importante diagnóstico: “As escolas públicas de 2º Grau foram desorganizadas, seus currículos transformaram-se em um amontoado de disciplinas, onde se misturam as concepções positivistas da CFE com os penduricalhos dos interesses do momento, como a educação Moral e Cívica.” (CUNHA, 1985, p. 71). Claro está que dentro dessa visão de organização educacional não há espaços para disciplinas reconhecidas como “humanas”, tais como, Filosofia, Sociologia, Artes, etc. Não por acaso foram deixadas de lado na formulação curricular consequente à Lei 5692/71.

Com a redemocratização, há a necessidade de uma reorganização curricular em função das novas demandas sócio-políticas e econômicas que o país enfrentava. Mas, novamente se enfrenta o dilema entre formar cidadãos ou formar indivíduos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) introduz outra vertente ou possibilidade dessa nova vertente, qual seja, a de uma união dos propósitos de formação cidadã e individual.

Ao propor como objetivo da Educação Básica o desenvolvimento do educando através de uma formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania e capaz de fornecer meios para o progresso no trabalho e em estudos posteriores, a LDB desenha uma proposta de desenvolvimento social e educativo montado sobre bases políticas liberais. Desde Hobbes, Locke, Rousseau, Kant e Mill até hoje o Liberalismo enquanto doutrina político-filosófica se compromete com um perfil de pessoa que valoriza a Liberdade e a Autonomia. Assim, o ideal Liberal aposta em uma educação direcionada ao indivíduo e ao estímulo de suas potencialidades, o que traz como

consequência uma postura diante da vida e do outro que se deixada solitária cria indivíduos egoístas e prepotentes.

O indivíduo é aquele que de posse de sua autonomia, analisa, infere e interfere no mundo a partir de sua própria percepção, ele pensa, reflete, sabe que pensa e reflete e sente prazer nisso. Quanto a isso, comenta Russell:

Não basta refletir o mundo. Ele deve ser refletido com sentimento: um sentimento específico apropriado ao objeto, e um gozo geral no simples ato de conhecer. Saber e sentir, porém não bastam para o ser humano completo. Neste mundo de fluxo, os homens desempenham seu papel como causas de transformação, e na consciência que tem de serem causas eles exercem a vontade e tornam-se cômicos de poder. Conhecimento, sentimento e poder tudo isso deve ser ampliado ao máximo na busca da perfeição do ser humano. (RUSSELL, 1978, p. 9).

Essa atitude individualista, se extremada, leva a consequências graves para o próprio homem, mas quem pode ser contra tais benefícios relativos ao desenvolvimento do homem? Contudo, se são importantes essas características individualistas liberais, também os são as características cidadãos.

O cidadão é o que coopera. Como mostrado por Russell: “O homem que deseje cooperar, a menos que seja dotado de um desejo excepcional, irá procurar um objetivo já pronto com o qual cooperar.” (RUSSELL, 1978, p. 10). Essa postura passiva deixa o homem limitado a tradições e formas culturais já existentes, ao que se contrapõe a postura individual, coincidente com a postura científica, visto que a ciência é anárquica, ou seja, não se fia em conhecimentos pré-estabelecidos, se recusa ao

dogmatismo, sendo sempre cética quanto a verdades últimas. Contudo, há pelo menos um argumento a favor da construção de um ideal de cidadania no indivíduo, a saber, “A tranqüilidade da vida civilizada depende da cooperação, e todo aumento do industrialismo exige um certo aumento da cooperação.” (RUSSELL, 1978, p. 20). O Indivíduo não coopera, de sorte que é preciso plantar, também, a virtude cidadã da cooperação.

A LDB 9394/96 apresenta uma novidade em relação às anteriores, qual seja, a preocupação com o aspecto individual da formação do educando, observada na referência aos objetivos éticos e na defesa de uma postura crítica, autônoma e tolerante. Esse aspecto da individualidade se encontra com as virtudes da cidadania previstas na nova Lei maior da Educação, sendo estas a formação de atitudes e valores, fortalecimento de laços de solidariedade e tolerância, formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, capacitando a relacionar teoria e prática, entre outras.

Por certo que o currículo anterior a LDB 9394/96 não contemplava os objetivos propostos para a atualidade, de modo que houve a necessidade de se reformular não só o *currículo*, mas os conteúdos das disciplinas.

Dentro do novo projeto proposto pela LDB 9394/96 a disciplina de Filosofia é recomendada como um pressuposto do exercício da cidadania e de garantia das virtudes individuais.

Os temas levantados pela LDB 9394/96 como objetivo para a formação do educando ao longo do Ensino Médio, em particular, e do Ensino Básico em geral, são temas filosóficos por excelência, e a Filosofia é chamada a intervir de modo direto e pleno no processo não só educacional, mas, sobretudo, no projeto sócio-político e econômico do país.

Neste desafio proposto para a Filosofia há um duplo anseio: que a Filosofia articule junto a Educação uma metodologia e uma epistemologia que permita que os amplos e diferentes saberes próprios à educação convirjam para o ponto proposto pela LDB 9394/96; que a Filosofia ajude aos alunos no desenvolvimento de sua vida educativa a articular de modo claro, consciente e consistente os diferentes saberes ofertados pela Educação Básica, notadamente no Ensino Médio, de modo que estes tenham amplas e seguras condições de escolherem para si o melhor plano de vida, entendendo que de suas escolhas dependem o bom andamento do país e da sociedade em geral, não só de si mesmo.

A Filosofia tem em mãos a oportunidade histórica de participar do projeto institucional de Educação, reforçando as virtudes da cidadania, sem, contudo, incentivar seu pior vício, a saber, a cooperação por irreflexão, pois, “a Filosofia, se bem que incapaz de nos dizer ao certo qual venha a ser a verdadeira resposta às variadas dúvidas que ela própria evoca, sugere numerosas possibilidades que nos conferem amplitude aos pensamentos, descativando-nos da tirania do hábito”. (RUSSELL, 1959, p. 236).

#### **4 CONCLUSÃO**

A consideração crítica do itinerário formativo do indivíduo-cidadão, apresentada nesse texto, mostra que a Educação tem seu sentido atrelado aos interesses do Estado e, assim, age na sociedade de modo a equipá-la com os instrumentos necessários ao desenvolvimento estatal. Tais instrumentos são discutidos ao longo do tempo e dos movimentos sócio-políticos, ora enfatizando uma formação mais voltada para o indivíduo, ora uma formação mais voltada

ao cidadão, conforme se queira uma sociedade mais racional, crítica, autônoma e individualista ou uma sociedade mais cooperativa, porém, menos autônoma e racional.

No que tange a realidade brasileira de hoje, sob a vigência da LDB9394/96, foi argumentado, ao longo do texto, que a disciplina de Filosofia é chamada a intervir no processo formativo da sociedade objetivando superar a dicotomia de formação individual e/ou cidadã. Cabe à Filosofia contribuir, no Ensino Básico em geral e Médio em particular, com a formação de Indivíduo-cidadãos, os quais comporão a sociedade munidos de habilidades e competências não só próprias ao indivíduo, mas, também, caras ao cidadão, de sorte que tanto poderá agir por vontade própria quanto cooperar. Espera-se (deste modo defende o texto) a formação de uma sociedade que tanto responda aos anseios econômicos e do mundo do trabalho quanto aos anseios sociais de liberdade, autonomia, criticidade caros ao desenvolvimento da pessoa. Tais anseios estão delineados nos documentos oficiais que regem o processo educacional brasileiro e com eles se encontrariam em conformidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB.** Campinas, SP: Autores associados, 2002.

CUNHA, L. A. e GÓES, M. de. **O golpe na Educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, I. **Textos Seletos.** Petrópolis: Vozes, 1974.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia.** Trad. de Francisco Cock Fontanella, Piracicaba: Unimep, 2004.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

POPPER, K. **O Racionalismo Crítico na Política**. Brasília: UNB, 1981.

RAWLS, J. **O Liberalismo Político**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RUSSELL, B. **Educação e Ordem Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os problemas da Filosofia**. Coimbra: Armênio Amado, 1959.

\_\_\_\_\_. **Da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. **Princípios da Reconstrução Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# DEMOCRACIA: EDUCAÇÃO E CIDADÃO VIGILANTE NA FILOSOFIA POLÍTICA DE KARL POPPER

Prof. Ms. Cristiano Dias<sup>27</sup>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo democracia<sup>28</sup> tem um sentido preciso na filosofia política de Popper, este é sinônimo de sociedade aberta, contrário a qualquer política teórica ou prática de regimes totalitários, absolutistas próprios das sociedades fechadas. Assume, portanto, o sentido contemporâneo do termo em que democracia significa oposição ao totalitarismo ideológico e tecnológico, é sinônimo de liberdade, igualdade, diversidade, tolerância, respeito; é antidogmática e anticética. Significa ainda, refutação de verdades exclusivas, sem renunciar à verdade (falibilíssimo de Popper). A democracia compreendida dessa forma tem por finalidade fazer do povo protagonista, sujeito e não objeto da política.

Segue também a concepção contemporânea do termo em que a democracia é enriquecida dos novos conhecimentos antropológicos como o conceito universal de pessoa e sua participação política. Escravos, mulheres, trabalhadores, estrangeiros e outros grupos tidos até então como invisíveis, são vistos agora como pessoas e participantes da cidadania. A

---

<sup>27</sup> Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão – PE). E-mail: cristiano.dias@ifsertao-pe.edu.br

<sup>28</sup> A palavra democracia é formada por dois termos da língua grega.  $\kappa\rho\alpha\tau\omicron\varsigma$ : força, poder; e  $\delta\epsilon\mu\omicron\varsigma$ , povo. Entendida, portanto, como uma forma de governo em que o poder emana do povo. Cf. ROMIZI, R; NEGRI, M. *Vocabulário Greco Italiano Etimológico e Ragionato*. Bologna: Zanichelli, 2006.

Democracia passa a ser fundada no direito e são reconhecidos os direitos humanos, diretos civis, políticos, sociais, coletivos.

Por conseguinte, mais especificamente em sua filosofia política, Popper afirma que por muito tempo pensou-se que um regime democrático deveria ter como preocupação central o sujeito que governa. No entanto, essa preocupação é sem sentido se não entender que numa democracia um dos pontos principais é a criação de instituições estratégicas que possam controlar o poder. *Dessa forma, a pergunta não é quem deve exercitar o poder do estado? Mas, quais os limites desse poder? Como dever ser exercitado?* “Como poderemos organizar as instituições políticas de modo tal que maus ou incompetentes governantes sejam impedidos de causar demasiado dano?” (POPPER, 1998, vol.1, p. 136). Vale recordar que na sua epistemologia Popper diferencia ciência de não ciência, agora ele faz uma demarcação entre democracia e regimes totalitários, sejam eles de direita, esquerda, centro esquerda, enfim qualquer ideologia política<sup>29</sup>.

A democracia não pode ser apenas caracterizada como governo da maioria, embora a instituição das eleições gerais seja da maior importância, pois uma maioria pode governar de modo tirânico [...] numa democracia os poderes dos governantes devem ser limitados; e o critério de uma democracia é este: numa democracia os dirigentes – isto é, o governo – podem ser mudados pelos dirigidos sem derramamento de sangue. Assim, se os homens que estiverem no poder não salvaguardarem aquelas instituições que asseguram a minoria a

---

<sup>29</sup> C.f. DEMOCRAZIA, In: NICOLA, Abbanano ; FORNERO Giovanni. *Dizionario de Filosofia*. 3ª Ed, Torino: UTET, 2006. (p. 265- 266).

possibilidade de trabalhar por uma mudança pacífica, então o seu governo é uma tirania.

[...] Uma constituição democrática consistente excluiria apenas um tipo de mudança no sistema legal, a saber uma mudança que pudesse colocar em perigo seu caráter democrático.

[...] A política de formar instituições para salvaguardar a democracia deve sempre proceder na suposição de poder haver tendências anti-democráticas latentes entre os governantes como entre os governados.

[...] A democracia oferece campo da maior valia a qualquer reforma razoável, visto como permite as reformas sem violência. Se, porém, a preservação da democracia não se tornar a preocupação principal de qualquer batalha travada nesse campo, então as tendências anti-democráticas latentes, que 'estão sempre presentes'<sup>30</sup>, podem produzir uma derrocada da democracia. Se ainda não se achar desenvolvida a compreensão desses princípios, devemos lutar por seu desenvolvimento. A política oposta pode mostrar-se fatal; pode provocar a perda da batalha mais importante, a batalha pela própria democracia. (POPPER, 1998, p. 60).

Assim, dentre as instituições que possuem um rolo fundamental na compreensão democrática encontra-se o sistema educacional de um povo. O modelo educacional pode ser um dos elementos basilares para o aniquilamento total da

---

<sup>30</sup> “Os inimigos da liberdade sempre acusaram de subversão os que a defendem. E quase sempre conseguiram persuadir os sinceros e bem intencionados” (POPPER, 1998, vol. 1, p. 102).

consciência democrática, como também poderá ser instrumento de vigilância cidadã em defesa da evolução da democracia. Da sua parte, Popper vê nas propostas educacionais de Platão um dos sistemas mais perversos de alienação e a herança platônica encontra-se nos diversos regimes totalitários modernos e contemporâneos.

## **2 PLATÃO E SEU MODELO EDUCACIONAL ANTIDEMOCRÁTICO**

A organização social e política de um povo perpassa pelo seu sistema educacional, este não é o único, mas é um dos principais instrumentos de manutenção e evolução da democracia de uma sociedade. Popper acredita que a sociedade fechada, totalitária, tribal e absolutista é também sustentada principalmente por uma proposta educacional e as raízes da educação, ética, e justiça totalitária encontra-se na filosofia política de Platão. “Como soluciona Platão o problema de evitar a guerra entre classes? (POPPER, 1998, vol. 1, p. 60)”<sup>31</sup>.

Na interpretação de Popper, Platão nunca desejou um estado equalitário, um estado que pudesse vir a ser, mas sim um estado originário tradicional inspirado no estado Espartano. Este era um estado de escravatura sedimentado sobre as mais rígidas divisões de classes.

---

<sup>31</sup> A elaboração política e também a teoria da justiça de Platão tem como um de seus objetivos manter intacta a classe tirânica governante. Justo era aquilo que interessava o estado melhor. “E qual é o interesse do estado melhor. *Deter qualquer mudança*, por meio de rígida divisão de classes e do governo de uma classe. Se certa esta minha interpretação, teremos então de dizer que a exigência platônica de justiça deixa seu programa no mesmo nível do totalitarismo e teremos de concluir que devemos nos resguardar do perigo de sermos impressionados por meras palavras. (POPPER, 1998, vol. 1, p. 103-104)”.

[...] o problema de evitar a guerra de classes se resolve, não com a abolição das classes, mas dando à classe governante uma superioridade que não possa ser desafiada. Como em Esparta, só a classe governante é permitido portar armas, só ela tem direitos políticos ou de outra espécie, **só ela recebe educação**, isto é, um adestramento especial na arte de manter em submissão as ovelhas humanas, ou seu gado humano. (POPPER, 1998, vol. 1, p. 60).

Popper coloca às claras que a proposta educacional platônica admirada por tantos estudiosos desta área não passa de um sutil sistema que mantém regimes totalitários de diversas vertentes políticas, os quais utilizam a educação como instrumento de acentuação de divisão de classes.

É bem conhecida a divisão que Platão faz da sociedade em três classes que na visão de Popper são apenas duas. A classe **armada e educada** e os súditos sem educação e desarmados, rebanho humano. O interesse de Platão é principalmente pela classe governante, os trabalhadores não precisariam de educação, pois aprenderiam seus ofícios manuais, técnicos apenas observando seus tutores. Aqui se começa a pensar na futura 'reforma educacional no Brasil'<sup>32</sup> que será colocada em prática nos próximos anos. Que benéficos tratará tal reforma? Quais intenções ideológicas estão por trás do modelo proposto?

---

<sup>32</sup> Cf. SANTOS, João Vitor. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. EDIÇÃO 516 | 04 DEZEMBRO 2017. Disponível em:

<<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>.

Acesso em 17/03/2018, p. 20-22. Conferir também: SILVA, Roberto Rafael Dias da. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. EDIÇÃO 516 | 04 DEZEMBRO 2017. Disponível em:

<<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>.

Acesso em 17/03/2018, p. 30-36. Entrevista concedida a IHU On-line.

Será que não vai ser mais uma ferramenta para aumentar as disparidades sociais desse país tão injusto? Lembremos aqui as duras críticas de Nietzsche à educação de seu tempo:

Nietzsche aponta uma tendência para a potencialização de elementos comuns (e medíocres) dos indivíduos, nivelando-os para sua melhor utilidade ao invés de despertá-los em suas singularidades como seres humanos. Esta tendência de uniformização exacerba a importância da memorização como a forma mais importante para se educar, em detrimento da ação e da criação. [...] Estão colocados todos os ingredientes para a formação de uma 'pseudocultura', que Nietzsche irá chamar de 'barbárie cultivada'. (NEUKAMP, s/d, s/p).

A ênfase, às vezes exagerada em aprender técnicas repetitivas e irrefletidas para adquirir um posto de trabalho, não facilitaria a função da classe armada e educada em manter sob custódia seu rebanho que questiona pouco ou quase nada? Na perspectiva de Popper a educação proposta por Platão acentua tanto a divisão de classes que levaria até ao 'desapresso educado do escravo':

Como só na melhor cidade poderá ser encontrada uma educação superior a timocracia, somos levados a concluir que há escravos na cidade melhor de Platão e que eles não são tratados com crueldade porque são devidamente desprezados (POPPER, 1998, vol. 1, p. 61).

A preocupação de Platão é manter a unidade da classe dominante. Esta unidade é feita pelo sistema educacional (adestramento), comunismo (abolição da propriedade privada).

Quanto mais for o sentimento de que os governados são uma raça diferente e inteiramente inferior, tanto mais forte será o sentimento de unidade entre os que governam [...] Platão procura justificar sua divisão das classes pela tríplice afirmação de que os governantes são vastamente superiores aos governados sobre três aspectos: pela raça, **pela educação** e por sua escala de valores (POPPER, 1998, vol. 1, p. 63).

Ainda na visão de Popper para compreender origem, criação e educação da classe dirigente platônica faz se necessário considerar dois pontos: Platão esta reconstruindo uma sociedade antiga e esta reconstrução tem por finalidade perpetuar sua classe dirigente.

Os bons governantes, sejam deuses, semi-deuses ou guardiões, são pastores, são pastores patriarcais de homens, e de que a verdadeira arte política, a arte de governar, é uma espécie de pastoreio, isto é, a arte de dirigir e governar o gado humano. E é sob essa luz que devemos considerar sua descrição da educação e adestramento dos auxiliares que são sujeitos aos governantes como cães de rebanho aos pastores do estado (POPPER, 1998, vol. 1, p. 65).

A educação platônica era um símbolo ideológico de ostentação e poder; era uma classe que se distinguia por educação superior. Imagina-se aqui o histórico que o Brasil apresenta nesse mesmo sentido. Por muito tempo perdurou e ainda ocorre, talvez com menos intensidade, que a educação de qualidade era apenas para a classe que poderia pagar uma escola particular e que garantiria uma vaga na universidade pública, dessa forma, o futuro da prole estava garantido

(normalmente, almejando medicina, engenharia e direito profissões quase impossíveis para as classes pobres)<sup>33</sup>.

A formação dos auxiliares e, portanto, da classe governante do estado melhor de Platão é, como o porte de armas, um símbolo de classe e, pois, uma prerrogativa de classe. A criação e educação não são símbolos vazios, mas, como as armas, instrumentos do regime de classe, necessários para assegurar a estabilidade desse regime [...] são tratadas como poderosas armas políticas, como meios úteis para arrebancar o gado humano e para unificar a classe dirigente (POPPER, 1998, vol. 1, p. 65).

### **3 COMPONENTES CURRICULARES, VIOLÊNCIA, CONTROLE E SUBMISSÃO: DA IMPORTÂNCIA DO CIDADÃO SER 'VIGILANTE' SOBRE A EDUCAÇÃO COMO UMA DAS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS.**

A escolha das componentes curriculares nunca são uma escolha ingênua, elas norteiam o futuro de um povo e nem sempre norteiam para dias melhores<sup>34</sup>. Popper percebe que a proposta platônica curricular tinha como objetivo principal o favorecimento da quase intocável classe dominante.

---

<sup>33</sup> Cf. SILVA, Monica Ribeiro da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. EDIÇÃO 516 | 04 DEZEMBRO 2017. Disponível em:

<<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>.

Acesso em 17/03/2018, p. 42-45. Entrevista concedida a IHU On-line.

<sup>34</sup> Cf. GALLO, Sílvio. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. EDIÇÃO 516 | 04 DEZEMBRO 2017. Disponível em:

<<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>.

Acesso em 17/03/2018, p. 37-41. Entrevista concedida a IHU On-line.

A fidelidade educacional de Platão tem como alvo puramente político a estabilização do estado pela mescla de um elemento violento a um gentil no caráter dos governantes. As duas *disciplinas* em que eram educados os filhos das altas classes gregas, ginástica e música, são ligadas por Platão aos dois elementos do caráter, violência e gentileza. [...] sustentamos que nossos guardiões, devem combinar essas duas naturezas [...] E Platão conclui sua análise: são estas as linhas mestras de nosso sistema de educação e adestramento (POPPER,1998, vol. 1, p. 67).

Não é de hoje que governos tiranos miram as disciplinas de humanidades nos currículos escolares, procuram excluí-las ou menosprezá-las. O caso da filosofia no ensino brasileiro é uma história já conhecida de amor e ódio. Que seria a consciência histórica sem os professores de história, ou a sensibilidade social sem os sociólogos e isso vale para todas as disciplinas de humanas. Os objetivos todos já sabem, significa regredir a consciência crítica; participativa, criativa e democrática de um povo. Infelizmente este elemento também foi proposto por Platão.

A imparcialidade no equilíbrio dos dois elementos é de maior importância, pois leva-o a impor à educação literária severíssimas restrições [...] os princípios políticos de Platão quanto à educação literária baseiam-se numa simples comparação. Esparta tratava seu gado humano um tanto áspero demais [...] Atenas excessivamente liberal e frouxa no tratamento dos escravos [...] esta simples comparação habilitou-o prontamente a reconstruir [...] os princípios de sua política educacional [...] exigindo o estrangulamento de toda educação

*literária*. Não só a poesia, mas também a música deviam ser controladas por uma censura rígida, para fortalecer a estabilidade do estado, tornando os jovens mais conscientes da disciplina de classe (POPPER, 1998, vol. 1, p. 67.)

Diante destes exemplos percebe-se que todo cuidado ainda é pouco no momento de uma reforma do ensino. O exercício da vigilância democrática faz-se ainda mais aguda, pois uma escolha tendenciosa das disciplinas escolares poderá de modo muito sutil sufocar as conquistas democráticas e perpetuar a união de um reduto grupo de exploradores.

A desunião da classe governante e sua preocupação com os negócios econômicos são a origem de qualquer mudança social [...] seu estado melhor deveria ser reconstruído tendo em vista as condições necessárias à infrangível unidade da classe dominante, assegurada por sua abstinência econômica, sua educação e seu adestramento. (POPPER, 1998, vol. 1, p. 68).

Por fim, não é difícil identificar elementos da educação totalitária platônica, revestidos agora de outros nomes na sociedade contemporânea. A exacerbada influência do capital financeiro na educação, o tecnicismo, as ideologias políticas redutivistas são apenas alguns dos elementos que poderiam assumir os mesmos objetivos do estado totalitário platônico e seu modelo nefasto de educação. Concluindo, tentamos aqui apenas expor a crítica elaborada por Karl Popper à filosofia de Platão e perceber como alguns elementos são válidos para nossa sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

DEMOCRAZIA, In: Abbagnano, N ; Fornero, G. **Dizionario de Filosofia**. 3ª Ed, Torino: UTET, 2006.

GALLO, Sílvio. Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. EDIÇÃO 516 | 04 DEZEMBRO 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>. Acesso em 17/03/2018, p. 37-41. Entrevista concedida a IHU On-line.

NEUKAMP, E. **As críticas do professor Nietzsche a educação de seu tempo**. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e4.pdf>.

POPPER, K. R. **A Sociedade aberta e seus inimigos**. (Tradução de Milton Amado), Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

ROMIZI, R; NEGRI, M. **Vocabulario Greco Italiano Etimológico e Ragionato**. Bologna: Zanichelli, 2006.

SANTOS, João Vitor. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. EDIÇÃO 516 | 04 DEZEMBRO 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>. Acesso em 17/03/2018, p. 20-22.

SILVA, Monica Ribeiro da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. **IHU On-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. EDIÇÃO 516 | 04 DEZEMBRO 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>. Acesso em 17/03/2018, p. 42-45. Entrevista concedida a IHU On-line.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. **IHU On-line. Revista do Instituto**

**Humanitas Unisinos.** EDIÇÃO 516 | 04 DEZEMBRO 2017.  
Disponível em:  
<<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>. Acesso em 17/03/2018, p. 30-36. Entrevista concedida a IHU On-line.

# DOS FINS ÚLTIMOS DA POLÍTICA

Prof. Dr. Rafael Lucas de Lima<sup>1</sup>

Como indivíduos, nosso modo de ser no mundo resulta da atuação conjunta de duas esferas, às quais podemos referir como *autoconcernente* e *extraconcernente*<sup>2</sup>. Pela primeira esfera compreendo aquela que implica nossa atividade e engajamento na criação dos hábitos que temos atualmente e também daqueles que viremos a ter no futuro, os quais podem ser, sem dúvidas, de diferentes naturezas – fala-se, por exemplo, de bons ou de maus hábitos morais; de hábitos adequados ou não à saúde do corpo, ou mesmo daqueles que seriam adequados à salvação da alma; fala-se, por fim, de hábitos puramente idiossincráticos. Ainda nessa primeira esfera, e como uma consequência dos hábitos cultivados, compreendo também a formação do caráter, considerado esse como modo particular de disposição de um indivíduo para com as paixões que o afetam. Por outro lado, a esfera extraconcernente da vida compreende

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: rafael.lima@upe.br

<sup>2</sup> Alterei os sentidos correntes das expressões *autoconcernente* e *extraconcernente*, tendo em vista os fins que me propus aqui. No campo da ética filosófica, notadamente no que tange às éticas teleológicas ou consequencialistas, chamam-se de *autoconcernentes* as ações cujas consequências produzidas recaiam exclusivamente sobre o próprio agente, e de *extraconcernentes* aquelas cujos resultados atinjam ou possam atingir outrem, além do agente mesmo. Para melhor compreensão dessas expressões e do seu uso, veja-se o ensaio *On Liberty (A Liberdade)*, de John Stuart Mill, no qual o autor as emprega em estreita conjunção com a noção de *harm principle* (princípio do dano), noção por meio da qual Mill propõe a demarcação de um limite entre o exercício legítimo da liberdade civil e o cerceamento, igualmente legítimo, dessa liberdade pelo Estado.

tudo aquilo que não seja resultante da ação direta do próprio agente, tal como se diz que o terremoto aconteceu, que os índices econômicos oscilam independentemente da vontade dos indivíduos (embora sejam resultado da ação conjunta de alguns desses) ou que um governo corrupto continua a subsistir num determinado Estado, a despeito do desejo de mudança de parte dos seus cidadãos. Esses breves apontamentos bastam para que percebamos que aquilo que podemos fazer de nós mesmos, do nosso modo de ser no mundo, numa palavra, do nosso *ethos*, é algo que não depende unicamente de nós mesmos como causas eficientes, posto que sejamos incapazes de controlar completamente, e sequer de termos ciência plena, como indivíduos ou como sociedade, de grande parte das forças naturais e sociais que existem e que atuam sobre nós, moldando-nos segundo moldes diversos. No que tange, porém, àquelas forças que podemos, de alguma maneira, controlar, penso que devemos conhecer e dispor dos meios que nos permitam controlá-las efetivamente. Dessas forças, que são, com efeito, incontáveis, falarei aqui daquela que tem sido reiteradamente referida, com razão, como a mais importante delas, devido à vastíssima abrangência da sua área de atuação e ao evidente poder irresistível com que se revestem todas as suas ações. Refiro-me à *política*.

Analisando-se etimologicamente a palavra *política*, πολιτικά, percebemos seu parentesco com a palavra pólis, πόλις, que em grego diz-se cidade e também Estado. Estreitamente relacionada com essas duas está esta outra, a palavra cidadão, πολίτης, cujo sentido amplo, tanto na Antiguidade grega como nos dias atuais, *mutatis mutandis*, é o de um indivíduo que tem, em face de determinado Estado, direitos e deveres, e que participa ativamente da vida política desse Estado, exercendo

assim a cidadania. Na Antiguidade, Aristóteles afirmou que o ser humano é, quanto ao seu modo específico de ser no mundo, também um animal político, ζῷον πολιτικόν, afirmação que expressa o reconhecimento da impossibilidade de vivermos de outra maneira que não seja alguma forma de vida política, no sentido de uma vida vivida numa pólis<sup>3</sup>. Salientando outro aspecto, o epistemológico, o filósofo de Estagira disse ainda que a política é uma ciência prática<sup>4</sup> e que nela se empreende – como político, πολιτικός – uma atividade para o adequado exercício da qual se exige, *em alguma medida*, algum conhecimento especial, o qual requer ainda ser aplicado, isto é, trasladado da esfera puramente inteligível do pensamento do estadista à concretude da vida da comunidade à qual ele serve. Frisei que essa relação diferenciada e especial do político ou estadista para com a vida da pólis, com a sua *eunomia*, dá-se em alguma medida porque cada um de nós, que somos cidadãos de algum Estado, age, por ação ou por omissão, com mais ou menos responsabilidade em relação ao bem-estar da nossa comunidade, raciocínio que nos conduz de volta à noção de animal político e à ideia de associação política. O que o bem comum parece requerer, em grau mínimo que seja, do cidadão ordinário é que ele interesse-se pelos assuntos políticos do seu Estado de modo suficiente para formar uma compreensão e uma opinião sobre a condução de tais negócios públicos, compreensão e opinião que, uma vez formadas, devem poder contribuir para a realização de ações que, levadas a cabo por cidadãos de Estados democráticos como o nosso Brasil, conduzirão aos postos de governo os indivíduos mais bem-preparados, em termos de *ethos* e de conhecimento, para lá estarem. Mas, quando referimos àquele cidadão que se

---

<sup>3</sup> Cf. ARISTÓTELES. *Política*.

<sup>4</sup> Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, Livro I.

apresentou voluntariamente à sua comunidade como um pretendente a algum posto de governo, tal indivíduo, diferentemente do cidadão ordinário, pretende tomar sobre si, uma vez investido no cargo almejado, a totalidade das responsabilidades que a ele são inerentes, as quais podem todas resumirem-se à consecução prática dos fins, dos objetivos da ciência política. Convém, pois, agora, investigar quais seriam esses fins.

Podemos apreender os fins da política partindo de uma análise por contraste de duas perspectivas distintas da organização da sociedade e do Estado, as quais são comumente denominadas de *orgânica* e *individualista*. Conforme a perspectiva orgânica, encara-se a sociedade como um organismo vivo, o qual, como qualquer outro organismo, compõe-se de partes, isto é, de cada um dos indivíduos que o constituem como membros; como ocorre de fato com todo organismo vivo, é possível que alguma de suas partes apresente problemas, ao que se chama, ainda por analogia, de doença, a qual acomete o bom funcionamento do organismo<sup>5</sup>. Ora, como em todo processo de cura envidam-se os esforços necessários para a consecução do fim pretendido – restabelecer a saúde do doente – implicado está, portanto, nosso querer quanto ao uso dos procedimentos ou meios que nos pareçam melhor conducentes àquela finalidade; e não podemos descartar,

---

<sup>5</sup> Decorre de semelhante analogia esta outra, apresentada por Hobbes no *Leviatã*, que compara o Estado a um ser humano, isto é, ao organismo humano: “Do mesmo modo que tantas outras coisas, a natureza [...] é imitada pela arte dos homens também nisto: que lhe é possível fazer um animal artificial. [...] Porque pela arte é criado aquele grande Leviatã a que se chama Estado, ou Cidade (em latim *Civitas*), que não é senão um homem artificial, embora de maior estatura e força do que o homem natural, para cuja proteção e defesa foi projetado.” (Introdução, p. 5; grifos e parêntese do autor). HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo, Abril Cultural, 1979 (Coleção Os Pensadores).

inclusive, o emprego daqueles meios que, embora realmente eficientes quanto ao atingimento do fim visado, não o fazem senão à custa de alguma dor considerável – pense-se na amputação de um membro (uma perna, por exemplo), procedimento que pode, muitas vezes, ser necessário para a preservação da vida de qualquer um de nós. Assim, para a concepção orgânica da sociedade o que importa é a preservação do todo, não de uma ou alguma parte específica; pois antes de considerar-se a felicidade meramente individual e privada, antepõe-se a consideração da felicidade maior que é a do todo, da comunidade política, espécie de felicidade pública, por assim dizer. A promoção do bem comum solicita, muitas vezes, como no mencionado caso da amputação, o sacrifício da felicidade da parte à do todo. Esse estado de coisas perdurou, aproximadamente, até o fim do século XVII, quando a Revolução Gloriosa, que explodiu na Inglaterra no ano de 1688 e arrastou-se até o ano seguinte, desencadeou um processo que promoveu uma verdadeira virada no que tange à posição do indivíduo, como membro de um Estado, em face do poder dos governantes.

A concepção individualista da sociedade e do Estado, que não é outra coisa senão a perspectiva liberal, começou a vir à luz com a Revolução Gloriosa, que fez do indivíduo (antes considerado mero súdito do Estado absoluto e dos governantes absolutistas) um cidadão, investido de direitos naturais que deveriam ser protegidos dos arroubos do poder político. Destarte, com a *Bill of Rights* de 1689 expurga-se o absolutismo do cenário político inglês, aumenta-se o poder do parlamento e diminui-se o poder do monarca, que já não mais pode, por exemplo, aprovar leis sem que essas sejam submetidas ao escrutínio dos parlamentares. Tal virada política assinala ainda este outro aspecto – a partir de então, a felicidade dos

indivíduos, dos cidadãos e membros do organismo político (tomados cada um em si mesmo e não mais diluídos indistintamente como *todo*), a felicidade deles, eu dizia, passou a ser considerada no cômputo das ações do Estado e dos governantes. Ao longo do Século do Iluminismo, o século XVIII, a perspectiva liberal do indivíduo, que ressalta a importância da parte perante o todo (que permanece importante, embora não absolutamente), ganhou força, como testemunham a Guerra de Independência dos Estados Unidos (1776-1783) e a *Declaração de Independência* (1776) que lhe expõe as razões; testemunham também a Revolução Francesa (1789-1799) e a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789). Esses eventos assinalam a ascensão de outro sol no horizonte do mundo social e político, o surgimento de novos modos de concepção da política teórica e prática.

Embora notadamente distintas, as concepções orgânica e individualista da sociedade e do Estado repousam, em grande medida, sobre o solo comum da *teleologia política*. Quero dizer com isso que os objetivos da política, os fins que, através dela, se visa alcançar, são quase completamente os mesmos que encontramos no organicismo ou no individualismo, como terei ocasião de demonstrar. Para explorar esse ponto da teleologia política, trarei para nossa discussão dois filósofos liberais, em cujas obras encontramos a defesa da concepção individualista da sociedade e do Estado e sua clara associação com algumas concepções de fins últimos da política. Trata-se de Wilhelm von Humboldt (1767-1832) e de John Stuart Mill (1806-1873).

Na obra *Os Limites da Ação do Estado*, publicada na íntegra postumamente, em 1854, Humboldt analisa a fundo diversos pontos concernentes à vida política, tais como qual a origem e o que é um Estado; quais os limites dentro dos quais

todas as ações do Estado devem estar contidas; qual a mais elevada finalidade que um ser humano pode propor para si mesmo; como o Estado deve organizar o sistema nacional público de educação; e mesmo, por fim, várias considerações em torno da existência e prática de religiões no seio da comunidade política. Contento-me com essas simples menções a tais pontos, pois o que me interessa do pensamento de Humboldt, neste momento, são suas afirmações acerca dos objetivos da política. Para ele, há dois objetivos de toda constituição política de um Estado, como ressalta do trecho seguinte d'*Os Limites da Ação do Estado*:

[...] em cada tentativa de estruturar ou reorganizar uma constituição política apresentam-se dois objetivos principais [...]; esses objetivos são: em primeiro lugar, determinar, para a nação em questão, quem governará e quem será governado, assim como providenciar a efetiva operacionalidade da administração; em segundo, prescrever qual a exata esfera sobre a qual o governo, uma vez formado, deverá exercer – ou confinar – suas operações. O último objetivo, que afeta mais imediatamente a vida particular do cidadão, e que mais especialmente determina os limites de sua atividade livre e espontânea, constitui, em termos estritos, o verdadeiro propósito final, o outro sendo apenas o meio necessário de se chegar àquela finalidade. (HUMBOLDT, p. 2004, p. 131-132; grifos meus)<sup>6</sup>.

O primeiro dos objetivos políticos elencados por Humboldt é, por assim dizer, autoexplicativo e facilmente

---

<sup>6</sup> HUMBOLDT, F. W. C. K. F. von. *Os Limites da Ação do Estado*. Rio de Janeiro, Liberty Fund e Topbooks, 2004.

constatável; pois trata-se de um procedimento natural, em toda forma de agrupamento ou associação humana, escolher, dentre os membros que o compõem, aqueles que encabeçarão o grupo, liderando-o, governando-o. O processo de escolha dos governantes deve ocorrer segundo as regras previamente estabelecidas pelo próprio grupo. Sabe-se que a atividade governamental, em suas diferentes instâncias, necessita de um sem-número de coisas para ser desempenhada a contento – número suficiente de servidores públicos; prédios e instalações adequados às finalidades das instituições que neles serão alojadas; qualidade e quantidade dos insumos utilizados nas atividades prestadas ao público; disponibilidade de meios de transporte, de comunicação, etc. etc.; essas e muitas outras coisas estão compreendidas naquilo que Humboldt denominou operacionalidade da administração. O objetivo que abordamos neste parágrafo é requisito necessário para a formação de qualquer comunidade política, quer se trate daquelas cujo paradigma vigente seja o orgânico, quer daquelas orientadas pelo paradigma individualista. O Estado, como homem artificial, precisa ser alimentado, por assim dizer, assim como nós, homens e mulheres reais, precisamos fazê-lo para permanecermos vivos.

No que tange ao segundo objetivo da política, Humboldt frisou ser ele “o verdadeiro propósito final”, querendo dizer com isso que o atingimento do primeiro objetivo (constituir um governo e colocá-lo em condições de funcionar, de movimentar o Estado) é somente o princípio, o momento inicial de um processo, momento que em si mesmo é menos relevante que o fim, ao qual se chega quando se alcança o que se busca e para o qual tudo aquilo de que nos servimos antes foi apenas meio. Resta pois determinar sobre quais esferas da vida humana o

governo constituído deve agir, traçar as linhas gerais e os propósitos de tudo aquilo que ele deve fazer, pondo assim em movimento o homem ou monstro artificial que os governantes e funcionários públicos animam sob a denominação de Estado, ao qual servem. O estabelecimento desses limites é, de acordo com Humboldt, o objetivo final da política.

Permanece inegável, contudo, que a *investigação* acerca dos verdadeiros propósitos e limites da ação do Estado deve ser da maior importância – talvez bem mais importante do que qualquer outra questão política. Que uma tal investigação por si só diga respeito ao *objetivo final* de toda política já foi assinalado [...]. (HUMBOLDT, 2004, p. 133; grifos meus)

Continuando a discorrer sobre a teleologia política, passo, agora, à perspectiva de Mill. Filósofo utilitarista, para ele não somente as ações dos indivíduos devem ter por limites a felicidade ou infelicidade de que possam ser causa para outros indivíduos e para a comunidade, como especialmente as ações do Estado, dos governantes e dos servidores públicos devem ser tais que jamais deixem de ter em conta seu fim primacial, a maior felicidade da maior parte dos cidadãos da comunidade política. Resulta que, além de ser aplicado no campo da ética (no qual se ressalta o bem para o indivíduo), o princípio da maior felicidade ou da utilidade, que acabei de expor, destina-se ademais a ser aplicado, com perspectivas de muito melhores êxitos, no campo da política (no qual o bem da comunidade deve sempre anteceder qualquer bem meramente privado ou

exclusivo de alguns poucos)<sup>7</sup>. Assim é que, para Mill, a política tem um único objetivo em vista, o qual não poderia ser outro que não fosse a promoção da felicidade ou a diminuição da infelicidade da comunidade que se governa ou à qual se serve. Na definição milliana do objetivo final da política, apresentada na obra *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive* (O Sistema da Lógica Raciocinativa e Indutiva; 1843)<sup>8</sup>, o filósofo londrino afirma que “o objetivo da política prática é envolver uma sociedade com o maior número possível de circunstâncias cujas tendências são benéficas, e remover ou conter, na medida do possível, aquelas tendências que são prejudiciais” (MILL, 2006, p. 889, tradução minha)<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Para uma exposição detalhada do princípio da maior felicidade ou da utilidade, pedra angular da ética e da política utilitarista, recomendo a leitura das obras *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (*Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação*, publicada em 1789), de Jeremy Bentham, notadamente o capítulo inicial da mesma, e *Utilitarianism* (*Utilitarismo*, publicada em 1863), de Mill, especialmente o segundo capítulo.

<sup>8</sup> Nessa obra, aliás, no Livro VI, Mill aborda ainda um tema particularmente interessante, porém pouco discutido entre nós, filósofos: a *ethologia* (*ethology*) ou *ciência da formação do caráter individual e nacional*. Digo entre nós, filósofos porque entre os *biólogos*, por exemplo, há uma ciência semelhante à que Mill propôs, denominada, entre eles, de *etologia* (grafada sem o h, que encontramos na escrita da outra) e consagrada ao estudo do comportamento dos animais. O que Mill tinha em mente, quando concebeu a *ethologia*, era algo similar ao que, posteriormente, os *biólogos* desenvolveram com sua *etologia*: ele pretendia que fosse possível conhecer e, a partir daí, controlar, em alguma medida, as causas, os processos e os efeitos resultantes da atuação combinada de múltiplos fatores sobre nós, influências que condicionam, em algum grau que seja, nossos hábitos e costumes, por um lado, e, por outro lado, a disposição do nosso caráter. Tal ciência *ethológica* está ainda, quase que inteiramente, por ser feita.

<sup>9</sup> “The aim of practical politics is to surround any given society with the greatest possible number of circumstances of which the tendencies are beneficial, and to remove or counteract, as far as practicable, those of which the tendencies are injurious. A knowledge of the tendencies only, though without the power of accurately predicting their conjunct result, gives us to a considerable extent this power”. MILL, John Stuart. *A System of Logic*,

Ora, depois de termos analisado três definições relativas à teleologia política ou teoria da estipulação dos fins a que se destina a política – (1º) estabelecer quem governará e sobre quais condições o fará, (2º) fixar os limites das ações dos governos constituídos e (3º) promover a felicidade da comunidade – passarei à análise de outra questão de teleologia. Se é possível falar dos objetivos da política, compreendida como atividade concernente à administração da vida humana no Estado, talvez possamos falar também de uma *teleologia do Estado*. Não pode haver dúvida de que o possamos, posto que todo Estado seja uma associação, e toda associação vise a algum bem; além disso, a arte por meio da qual se administra o Estado não é o próprio Estado, isto é, política e Estado são coisas distintas, porém interdependentes e correlatas. Retornamos, assim, ao segundo dos objetivos da política, segundo Humboldt o concebeu. Temos, pois, que abordar novamente os limites das ações dos governos, que não são outra coisa senão os limites das ações mesmas do Estado, só que encaradas sob outro aspecto. Ora, quais seriam esses limites? Até onde podem ir os governantes e o Estado, no que diz respeito aos serviços que eles devem prestar à comunidade política? Haveria algum limite para a atividade do Leviatã, ou, como monstro, ele poderia agir à revelia da vontade da comunidade?

Na perspectiva de Humboldt (que expressou uma opinião mais ou menos geral em termos de filosofia política), todo Estado possui, como associação política, dois objetivos em vista dos quais dirige todos os seus esforços. O primeiro deles é a *segurança* ou *bem-estar negativo* dos seus membros, no que se compreendem as vidas, os corpos, as famílias, os bens e

---

*Ratiocinative and Inductive*. In: *Collected Works of John Stuart Mill*, vol. 8. Indianapolis, Liberty Fund, 2006.

propriedades dos indivíduos, que devem ser protegidos tanto de ameaças internas (praticadas por indivíduos que vivem dentro do Estado) como de ameaças externas (decorrentes das ações de indivíduos de outros Estados ou mesmo de outros Estados). O segundo fim a que visa o Estado é, ainda conforme Humboldt, *a utilidade* ou *bem-estar positivo*. Essa expressão refere às atividades do Estado tendo em vista a promoção da felicidade da comunidade política. Sabemos que, como nós, o Estado também age; toda ação do Estado deve, pois, estar inserida no âmbito do bem-estar positivo, no do bem-estar negativo ou em ambos. Sobre tal teleologia do Estado, Humboldt afirmou o seguinte:

Mantendo em vista as conclusões a que chegamos no último capítulo, poderemos incorporar, numa fórmula de caráter geral, nossa ideia da eficácia do Estado restrito aos seus próprios limites e definir *seus objetivos como tudo aquilo que um governo deveria concretizar para o bem da sociedade* [...]. [...] *Um Estado possui duas metas em vista: ele procura ou promover a felicidade ou simplesmente prevenir os males*; no último caso, os males que advêm de causas naturais ou aqueles que derivam do próprio homem. (HUMBOLDT, 2004, p. 153; grifos meus).

Apesar de mencionar *o bem da sociedade* como um fim do Estado, Humboldt pensava que a busca por esse bem-estar positivo ou utilidade extrapolaria os limites das ações do Estado e do governo quando pretendesse ir além daquele bem-estar que se tem, ou que é possível que se tenha, como decorrente de se viver em segurança, sem fontes externas de perturbação da alma; pois, é certo que, se não tememos por nossas vidas, por nossos corpos, por nossos entes familiares, por nossos bens e propriedades, se, para tudo dizer com uma palavra, não

tememos sermos, nós ou aqueles a quem amamos, alvos de ações violentas da parte dos nossos semelhantes, uma vida como essa poderia, a justo título, ser denominada de bem-aventurada ou feliz. Eis, pois, para Humboldt, o único tipo de felicidade que deve ser objeto das ações dos governos dos Estados – aquele que deriva do gozo de uma vida segura, como ressalta deste trecho dos Limites:

[...] o Estado deve abster-se de todo esforço por interferência positiva no bem-estar dos cidadãos, e não dar nenhum passo além do necessário para garantir-lhes a segurança mútua e a proteção contra inimigos externos, visto que nenhum outro objetivo deveria constituir motivo para a imposição de restrição à liberdade. (HUMBOLDT, 2004, p. 180).

Quanto ao utilitarismo, a questão sobre o que chamei de *teleologia do Estado* está contida no já mencionado princípio da utilidade, motivo pelo qual limitar-me-ei a referir rapidamente ao mesmo. Vimos que esse princípio estabelece que todas as ações, dos indivíduos e do Estado, devem observar os limites assinalados pela felicidade ou infelicidade produzidos como consequências das nossas ações e suas possíveis repercussões sobre outrem. Assim, para o utilitarismo, o único fim do Estado, como associação política, é a promoção da maior felicidade da maior parcela dos membros da comunidade, embora, para a consecução dessa *eudaimonia*, os utilitaristas não abram mão de utilizar o Estado como agente ativo na esfera do bem-estar positivo.

Sem dúvidas, também a segurança ou bem-estar negativo, quando plenamente satisfeita, contribui para aumentar a felicidade comum ou para mitigar a infelicidade geral; mas isso não nos impede de concebermos um Estado que,

além da segurança, atue também no fomento direto da felicidade da comunidade, sem que, agindo assim, descambe em paternalismo. Essa era, aliás, uma das preocupações de Humboldt quanto ao Estado agir visando à felicidade da comunidade: ele tencionava evitar que os indivíduos fossem enfraquecidos, na proporção exata em que se tornavam dependentes das ações tutelares do Estado. Apesar do fundamento plausível de tal preocupação, o que Humboldt não percebeu, todavia, foi que, para o utilitarismo, uma medida de governo que tornasse os indivíduos dependentes de medidas semelhantes seria considerada, sem titubear, paternalista, pois tolheria a autonomia dos mesmos; além disso, seria considerada perniciosa por promover a infelicidade geral, posto que enfraqueceria, em última instância, a própria comunidade, ao enfraquecer suas partes constituintes. Ora, desde que sejam tomadas precauções quanto à preservação da autonomia de pensamento, de ação e de modo de vida dos cidadãos, toda medida do governo que tenda a fortalecer os esforços individuais dos mesmos para alcançarem ou realizarem tudo o que eles possam vir a estipular para si mesmos como fins é um grande bem para a comunidade, pois fortalece suas partes individuais e, necessariamente, também o todo, a comunidade é fortalecida. Assim, segundo Bentham:

Uma medida de governo (que não é outra coisa senão um tipo particular de ação, praticada por uma pessoa particular ou por um grupo de pessoas) pode ser dita conforme à ou ditada pelo princípio da utilidade quando [...] a tendência que ela tem de aumentar a felicidade da comunidade é maior do que qualquer tendência que ela tenha de diminui-la.

(BENTHAM, 2005, p. 3. Parêntese do autor, tradução e grifo meus)<sup>10</sup>.

Sintetizando tudo o que dissemos até agora sobre a teleologia do Estado, vimos dois tipos de fins propostos (a segurança ou bem-estar negativo e a utilidade ou bem-estar positivo) e alguns conceitos e argumentos (de Humboldt, de Bentham e de Mill), por meio dos quais é possível perceber algumas razões para a defesa ou para a rejeição da concessão de maior ou menor espaço às ações do Estado e dos governantes. Agora, gostaria de aplicar as noções às quais chegamos, hauridas da perspectiva teleológica do Estado e da política, à nossa realidade, ao Estado e à política brasileira. Por mais rápido que seja o olhar que lancemos sobre nossa realidade brasileira, resulta daí um contraste infeliz, um desfiguramento completo e medonho dos fins últimos da política e do Estado. Dir-se-ia que um abismo abissal interpõe-se entre a política praticada no Estado brasileiro e a consecução daquelas finalidades sobre as quais tanto falei. Embora se diga para não olharmos por muito tempo para dentro dos abismos, para onde poderíamos olhar, nós, brasileiros, que estamos no fundo de um verdadeiro abismo político?

No Brasil, nenhum dos fins do Estado é alcançado a contento, isto é, de modo que produza o contentamento e a felicidade da maior parte da comunidade de cidadãos brasileiros, e somente um dos três fins da política encontra-se plenamente realizado. Dos fins políticos, aquele que alcançamos

---

<sup>10</sup> “A measure of government (which is but a particular kind of action, performed by a particular person or persons) may be said to be conformable to or dictated by the principle of utility, when in like manner the tendency which it has to augment the happiness of the community is greater than any which it has to diminish it”. BENTHAM, Jeremy. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Londres, Elibron Classics, 2005.

é o primeiro, que afirma dever a comunidade estabelecer quem governará o Estado (parece não haver problema quanto a reconhecer que os governantes que aí estão foram escolhidos pelos cidadãos brasileiros, em conformidade com o sistema jurídico vigente); ainda assim, temos que reconhecer que atingimos apenas parcialmente essa finalidade, pois não basta escolher quem governará, é preciso colocá-lo em condições de poder fazê-lo. Como sabemos, a operacionalidade dos governos Federal, estaduais e municipais está, atualmente, no Brasil, grandemente comprometida, afetada, sobretudo, pela corrupção sistematizada que assola nosso país, drenando-lhe as riquezas (considerem-se as crises política e econômica pelas quais passam estados como o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Norte). Quanto ao segundo objetivo da política – fixar os limites de todas as ações do Estado – também aqui encontramos muitos e graves problemas. Estamos habituados a ver, a sentir, a saber que o Estado brasileiro age, através de governantes e servidores públicos corruptos, para benefício, muitíssimas vezes, exclusivo de alguns poucos, ao passo que a felicidade maior da nação deteriora-se cada vez mais. Por fim, consideremos ainda a terceira finalidade da política, que nos permite o contraste mais violento – a promoção da felicidade da comunidade ou da diminuição da sua infelicidade. Ora, qual de nós, brasileiros, poderá dizer, com sã consciência, que a política brasileira atinge plenamente esse fim? Quem de nós dirá que somos mais felizes devido àquilo que os políticos brasileiros, considerados em sua generalidade, fazem por nós, comunidade brasileira? Ou, indagando de outro modo, alguém diria, talvez, que somos menos infelizes por causa do que nossos governantes fazem por nós? Longe de tudo isso, vê-se a infelicidade do nosso povo nos corredores cheios dos hospitais, na falta de medicamentos, equipamentos e estruturas hospitalares; no terror da

insegurança pública, que nos mantém numa espécie de cárcere privado às avessas; no tratamento degradante ao qual se submetem diariamente milhões de cidadãos ao utilizarem os meios de transporte públicos, que quase sempre estão lotados e pelos quais paga-se, muitas vezes, valores incompatíveis com a qualidade do serviço de que se dispõe etc. etc.

Dos fins do Estado, à luz da lúgubre realidade contemporânea da política brasileira, o que mais restaria por dizer-se que pudesse acentuar o contraste entre a concepção e afirmação daqueles fins e a efetiva prática política vigente em nosso país, depois de tudo o que acabei de dizer no parágrafo anterior? É evidente que a segurança ou bem-estar negativo dos cidadãos é um dos fins do Estado, e que é também uma das causas que contribuíram para a origem do próprio Estado, posto que a segurança seja uma necessidade natural e, portanto, fundamental (como o alimentar-se e o abrigar-se das intempéries) de todo ser humano. Sendo assim, é impossível afirmar que, quanto a esse fim, o Estado brasileiro seja, hoje, ou tenha sido, ao longo deste século, exitoso, o mesmo podendo ser dito, enfim, sobre o segundo objetivo do Estado.

À guisa de conclusão, e tendo por base tudo o que foi dito, gostaria de sugerir uma única reflexão, a qual, penso, talvez possa auxiliar-nos, senão a transformar nossa realidade nacional, pelo menos, talvez, a começar a pensar sobre os caminhos que poderíamos abrir para chegarmos a transformá-la. Quando Bentham escreveu os *Princípios da Moral e da Legislação*, ele propôs-se a reformar o código penal vigente na Inglaterra naquele momento, final do século XVIII, reforma que era apenas o momento inicial de um processo mais vasto de transformação social. Entre os filósofos utilitaristas – também conhecidos como *radicais filosóficos*, devido ao seu ardente desejo de transformar a realidade – houveram aqueles que

levaram ainda mais longe esse desejo de mudança social, de tal modo que propuseram candidatura para o Parlamento, almejando, uma vez estando lá, propor projetos de lei orientados pelo princípio da maior felicidade. Mill foi o único filósofo utilitarista que conseguiu chegar ao Parlamento na Era Vitoriana. Mas, como representante dos interesses da maior felicidade da comunidade, e, por isso mesmo, encontrando-se na condição de membro da minoria da bancada parlamentar, e estando, portanto, em condição débil quanto a conseguir aprovar projetos como a abolição da escravidão ou a concessão do direito de voto às mulheres (que ele discutiu, de fato, no Parlamento), a introdução do princípio da maior felicidade ou da utilidade na vida política e no sistema jurídico inglês não pôde ser realizada.

Apesar desse aparente fracasso, penso que a história legou para nós uma sugestão: a de que se poderia incluir o princípio da utilidade entre os princípios constitucionais que regem um Estado democrático. Assim, quando lemos, por exemplo, no artigo 1º da nossa Carta Magna de 1988, que

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (I) a soberania; (II) a cidadania; (III) a dignidade da pessoa humana; (IV) os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (V) o pluralismo político,

quando lemos, eu dizia, essas coisas na Constituição brasileira, penso que poderíamos acrescentar-lhes um sexto inciso, que diria, por exemplo, algo mais ou menos assim: (VI) *a maior felicidade dos cidadãos brasileiros*. O fato de expressarmos assim, de modo claro e indubitável, por meio da letra da lei,

aquilo que está sempre tacitamente pressuposto na origem de qualquer Estado, poderia servir-nos (estou convencido disto) como um bom começo, como um bom indicador de por onde poderíamos começar a agir para fazer com que a política, no Brasil, seja novamente orientada pelos seus únicos e verdadeiros fins.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Bauru, EDIPRO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. Bauru, EDIPRO, 2009.

BENTHAM, Jeremy. **An Introduction to the Principles of Morals and Legislation**. Londres, Elibron Classics, 2005.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo, Abril Cultural, 1979 (Coleção Os Pensadores).

HUMBOLDT, Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand von. **Os Limites da Ação do Estado**. Rio de Janeiro, Liberty Fund e Topbooks, 2004.

LIMA, Rafael Lucas de. **John Stuart Mill e o Cultivo da Individualidade**. Natal, EDUFRN, 2017.

MILL, John Stuart. A System of Logic, Ratiocinative and Inductive. In: **Collected Works of John Stuart Mill**, vol. 8. Indianapolis, Liberty Fund, 2006.

\_\_\_\_\_. **On Liberty**. Oxford, Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **Utilitarianism**. Oxford, Oxford University Press, 2008.

# ENTRE A VIRTUDE E O PECADO: UMA LEITURA PEDAGÓGICA DOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS DE GASTON BACHELARD

Gabriel Kafure da Rocha<sup>11</sup>  
Nilton Guimarães da Silva<sup>12</sup>

**Resumo:** O presente estudo pretende fazer uma investigação da atualidade da teoria dos obstáculos científicos de Gaston Bachelard em *A formação do espírito científico* de modo a aplicá-los na educação e no ensino da filosofia na tarefa de dialogar a relação entre conceito e imagens. Para isso, nos valeremos de comentadores como Michel Serres, Cristina Chimento e Marly Bulcão, buscando ir além de suas tendências interpretativas clássicas do materialismo e idealismo, entre Lecourt e Canguilhem. Por fim, chegaremos à conclusão de que há uma relação de interdependência dos obstáculos bem semelhantes aos vícios dos pecados capitais e essa pode ser uma estrutura de compreensão bem prática para sistematizar aos obstáculos epistemológicos.

**Palavras-chave:** Epistemologia; objetividade; pecados capitais.

---

<sup>11</sup> Doutorando em Filosofia pela UFRN; Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão - PE), campus Petrolina Zona Rural. E-mail: Gabriel.rocha@ifsertao-pe.edu.br

<sup>12</sup> Mestrando pelo Prof-Filo (UFPE); Professor do Estado de Pernambuco. E-mail: guimasilva62@gmail.com

# 1 INTRODUÇÃO

“Contra o pecado mortal da filosofia,  
Na medida onde ele é tentado pelo *cogito* solitário,  
pensamento puro e a única seqüência de idéias”

Dagognet

O propósito desse artigo visa expor as articulações do pensamento de Gaston Bachelard de acordo com suas ideias centrais sobre a epistemologia. Parte de uma inquietação a respeito de como os conteúdos são repassados em Filosofia e como os estudantes assimilam os mesmos, nisso, propomos uma maneira de sistematizar os obstáculos como um autoconhecimento do processo de conhecer. Nesse sentido, vamos nos utilizar dos conceitos de formação como escopo para compreensão da educação científica.

A obra *A formação do espírito científico (FES)* de 1938 é provavelmente uma das obras mais famosas de Bachelard, nela, o autor faz críticas a algumas perspectivas pré-científicas que predominavam em sua época e descreve as diferenças entre as mesmas quanto a sua proposta epistemológica. Pensamos que este pensador serve de fundamentação para uma ciência com consciência<sup>13</sup>, pois *A formação do espírito científico* serve de paradigma para possibilitar alternativas aos diversos problemas que tratam da epistemologia, e particularmente aqui, a formação dos obstáculos epistemológicos.

Podemos dizer sinteticamente que um obstáculo epistemológico nasce da má interpretação entre ideias e fatos

---

<sup>13</sup> Essa expressão segue a linha interpretativa de Morin que considerou Bachelard como um dos precursores do pensamento complexo. (Cf. MORIN, 2003)

científicos. Bachelard cita inúmeros exemplos na história das pré-ciências a respeito de imagens e "É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos" (BACHELARD, 1996, p. 17)

Nesse contexto, Bachelard encara a ideia de obstáculo nas suas obras mais importantes, contudo há sempre uma oscilação entre a investigação da poética e da Filosofia da ciência. É certo que com essa descontinuidade que ainda assim ele influenciou muitos filósofos franceses, principalmente nas ciências humanas, na última parte do século XX. Durante a sua vida, Gaston Bachelard escreveu 23 livros relacionados com a Filosofia da ciência e da análise da imaginação da matéria. A influência de seu pensamento pode ser sentida em todas as disciplinas das ciências humanas (arte, arquitetura, literatura, poética, psicologia, filosofia e linguística).

Ao colocar a subjetividade do indivíduo como o problema principal da Filosofia da ciência, o autor estabelece um novo campo de reflexões, em que as condições de possibilidade de elaboração do conhecimento pelo sujeito se tornam o principal questionamento. Bachelard funda uma Epistemologia histórica, que por sua vez, é diferente de uma teoria do conhecimento, pela universalização do pensamento e das relações intermateriais das ciências.

"O ideal de cientificidade não é mais calcado na descrição da realidade, e sim na coerência racional realizada. Para se chegar à construção, porém, é necessário superar a subjetividade e vencer os obstáculos que aí interferem." (BULCÃO, 2009, p. 53). A epistemologia de Bachelard inaugura a Filosofia do inexato, como o princípio de não-identidade e incerteza de Heisenberg, onde o filósofo concebe o

conhecimento por aproximações descontínuas oportunizadas pelo conhecimento teórico e pela aplicação técnica. O objeto não será mais dado, mas construído.

## 2 CIÊNCIA E HUMANIDADE

"Os sete pecados sociais: política sem princípios, riqueza sem trabalho, prazer sem consciência, conhecimento sem caráter, comércio sem moralidade, **ciência sem humanidade** e culto sem sacrifício" Gandhi

A epistemologia bachelardiana surge em meio às revoluções no meio do pensamento científico do final do séc. XIX e início do séc. XX, podemos citar a teoria da relatividade, a física quântica e as geometrias não euclidianas. Para Bachelard o pensamento científico seria explicado em três grandes momentos, a saber: o estado pré-científico, que vai da Antiguidade Clássica até o séc. XVIII; o estado científico, envolvendo o final do séc. XVIII até o século XX e o novo espírito científico, a partir das publicações de Einstein em 1905. A constante caracterização do processo descontínuo da História das ciências faz com que o conceito obstáculo epistemológico, ligado à noção de ruptura, seja fundamental no pensamento de Bachelard. Se o pensamento é progressivo e seu desenvolvimento é resultado de suas reorganizações, torna-se necessário afastar os obstáculos que impedem o desenvolvimento da razão<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> "Na interpretação de Lecourt (1974, p.126), Bachelard forneceu nessas obras dedicadas ao conhecimento objetivo, designadamente, uma espécie de teoria naturalista da ideologia do novo espírito científico. Aqui, a palavra 'ideologia' assume o mesmo sentido de 'valores subjetivos inconscientes', que intervêm na atividade científica; já a palavra 'naturalista', revela a tendência a

Apresentado este contexto e o problema científico em meio reinante Bachelard afirma que obstáculos não podem ser colocados apenas externamente como complexidade e fugacidade dos fenômenos bem como não se pode incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano. Para ele, é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. Neste momento estão as causas de estagnação e de regressão. A esta condição no desenvolvimento do pensamento científico Bachelard designa obstáculos epistemológicos que caracterizaremos a partir de agora.

## **2.1 A EXPERIÊNCIA IMEDIATA**

A experiência imediata (realismo ingênuo) é o primeiro e mais combatido obstáculo geral que Bachelard (1938) apresenta. Os hábitos de pensar vinculados a uma apreensão apegada à realidade imediata impossibilitam o desenvolvimento do fazer científico. Conhecimentos que se apoiam numa experiência sensualista, por exemplo, a descrição de um trovão. No terceiro capítulo de *A formação do Espírito Científico*, a referência pitoresca de boa parte dos autores pré-científicos demonstra que é a erudição da experiência primeira que fez com que milhares de livros tenham sido publicados sobre fábulas do universo. As experiências primeiras dão preferência às imagens e não às ideias. São experiências curiosas e divertidas que nada beneficiam a ciência. Algumas vezes uma imagem pitoresca dispensa a verificação de uma hipótese, nesse caso, para um espírito pré-científico, maquetes mostram a própria

---

um purismo visado pela prática científica por meio da supressão dos obstáculos epistemológicos que a tornam incauta”. (MACHADO, 2016, p. 16).

compreensão do macro fenômeno. Por isso, o primeiro conhecimento, muitas vezes constitui o primeiro erro.

Para Perrenoud (2000), por exemplo, a importância desse primeiro obstáculo está no fato de que aprender não é memorizar nem uma pura transmissão de informações, é muito antes, uma forma de estruturação das maneiras de compreender o mundo e nesse processo os alunos se colocam diante de obstáculos cognitivos. O autor considera que a pedagogia clássica construiu obstáculos na solução de problemas clássicos da matemática, por exemplo. Contudo, para que os alunos descubram teoremas, ou mesmo sejam capazes de construir a indução de que há regras formalizadas para solucionar os problemas, ainda assim os obstáculos que se põe estão no campo metodológico.

## **2.2 GENERALIZAÇÕES DO CONHECIMENTO**

As generalizações prematuras são o segundo obstáculo geral à elaboração do conhecimento. De acordo com Bachelard, a tendência em tratar casos específicos como regras gerais seria uma forma de o pensamento comum se apresentar enganosamente como um conhecimento científico verdadeiro, devido à sua aparente generalidade. Contextualizando; se uma lei fica tão clara, completa e fechada, que dificulta o interesse pelo seu estudo mais aprofundado e pelo seu questionamento, isso significa que leva à imobilidade do pensamento. Todas as outras explicações vão derivar desse primeiro conhecimento geral; “O conhecimento geral é quase totalmente vago” (BACHELARD, 1996, p 90). Logo, se as mesmas respostas são dadas a todas as questões, então, portanto, são generalizações pré-científicas.

A discussão de Bachelard sobre a relação entre professor e aluno serviu apenas para ilustrar a divisão do assunto provocada pela ciência. Bachelard acreditava que a atividade científica ‘dividia’ o assunto em duas partes, de modo que uma parte conseguisse supervisionar a outra. (CHIMISSO, 2001, p. 105)

Nesse sentido, a pedagogia em Bachelard é algo mais do que um acidente. A *formação* do espírito científico, e que poderia ser associada até mesmo à ideia de *paidéia* dos gregos ou de *Bildung* dos alemães, contudo, tal intento acaba podendo se tornar uma problemática central na preocupação de inovar tendências antiquadas de entender o ensino e filosofia da ciência. Para Bachelard, a objetividade é uma espécie de produto social<sup>15</sup>, na medida em que a educação assume ser uma preocupação significativa, então a relação entre epistemologia e ética científica se tornam indissociáveis.

A atenção aos obstáculos epistemológicos permitirá que a história da ciência seja autenticamente uma *história do pensamento*. Ele preservará o historiador da falsa objetividade, que exigiria um inventário de todos os textos em que, em um determinado momento, ou em momentos diferentes, apareceria a mesma palavra, e em que projetos de pesquisa similares pareceriam se expressar em termos substituíveis. A mesma palavra não é o mesmo conceito. *É necessário reconstituir a síntese em que o conceito é inserido*, ou seja, o contexto conceitual e a intenção orientadora

---

<sup>15</sup> Mas há que se destacar que a falsa objetividade é produto de fantasias sociais por meio de pessoas, de opinião e intuição. A socialização do saber em Bachelard, como sabemos é de outra ordem, é a associação entre sábios que constituem a cidadela científica, portanto, é necessário ressaltar em que medida esse “social” e “objetivo” em Bachelard se apoiam e se complementam.

das experiências ou observações.  
(CANGUILHEM, 1970, p. 177 – grifos nossos).

Nesse sentido, o conhecimento tem suas regiões, e se o erro é entendido como necessário e intrínseco ao conhecimento, até então o grande erro do obstáculo generalista foi justamente ter o conceito como um universal que ironicamente funda positivamente a obrigação do erro como verdade primeira.

### **2.3 PSICANÁLISE DO CONHECIMENTO OBJETIVO: CIÊNCIA E OPINIÃO/ CIÊNCIA E SENSO COMUM**

Segundo Lecourt (1980, p. 26), os obstáculos na epistemologia possuem a característica de se manifestar como um véu entre o processo de ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Os obstáculos constituem uma espécie de nós, pontos de resistência do pensamento como uma espécie de instinto de sobrevivência de pensamentos ultrapassados, uma preferência por respostas em forma de imagens e não pelas questões filosóficas (CANGUILHEM, 1994, p. 177). A razão tende a se habituar dentro de uma ilusão da continuidade do conhecimento, opondo-se as retificações e tomando o conhecimento como algo pronto para ser explicado por analogias, metáforas e imagens no próprio ato de conhecer. Ora, com o fim de tornar familiar todo conhecimento abstrato acaba na verdade criando os osbstáculos epistemológicos.

*A formação do espírito científico não deixa dúvidas sobre este ponto: todas as grandes categorias da filosofia dos filósofos se sucedem como tantas ‘traduções’, purificadas em abstrações, de instintos elementares: o ‘real’, ‘a substância’, a ‘vida’, a ‘alma’ (LECOURT, 1980, p. 132).*

De tal similitude deriva que teorias e instrumentos são partes concretas da ciência, nisso, ao invés de entender a objetividade como uma matéria de fato (materialismo), a ciência seria mais uma opinião a ser defendida. Esse é um tema polêmico entre os estudiosos de Bachelard, contudo, se Bachelard defende a ciência como "conhecimento objetivo" que basicamente precisa de uma psicanálise, então é possível perceber a mediação e o equilíbrio entre essas tendências.

A necessidade de erradicar esses obstáculos levou Bachelard a um de seus conceitos mais conhecidos - a psicanálise do espírito científico. A primeira experiência, que significa a experiência sensorial, deixa vestígios que operam na psiquê, arquétipos infectando o racionalismo. 'Infeções' porque infundem conhecimento com opiniões e valores de subjetividade e, portanto, conhecimento confunde-se com necessidades e desejos. (KOTOWICS, 2016, p. 30)

De todo modo, é importante frisar que a ideia de um "conhecimento objetivo" não é teleológico, ou seja, ela não terá uma meta final caracterizada como uma verdade, ele opera por rupturas entre o senso comum e o conhecimento científico. Nesse sentido, podemos entender sim que esse parâmetro é inerente mesmo a uma condição de possibilidade do ensino das ciências.

## **2.4 A FORMAÇÃO DO ESPÍRITO DIANTE DOS PECADOS MORTAIS DO SABER**

Com esse entendimento, podemos retomar a ideia dos obstáculos epistemológicos, dentro da mente humana, como, nas palavras de Michel Serres são espécie de "pecados mortos",

ou seja, aspectos que o espírito científico superou, ou talvez numa palavra mais adequada, realizou a ruptura. Entretanto, Serres enfatiza que ainda que os obstáculos epistemológicos podem ser entendidos como os sete pecados capitais, é desse fator que:

A não-ciência é o lugar dos vícios vitais, pode ser mapeada pelo orgulho, avareza, gula, luxúria e preguiça. A prova disso é, obviamente, esmagadora; é tão forte que a demonstração pode ser um texto repetitivo desnecessariamente. O leitor irá completar por si. (SERRES, 1974, p. 78).

Nessas circunstâncias decidimos empreender uma investigação inversa a uma ética das virtudes, e realizar o seu negativo enquanto teoria dos vícios não-científicos, que são por si só, a evidência de que o ambiente acadêmico precisa ser repensado, humanizado, psicologizado. O próprio "conhecimento objetivo", por sua vez, precisa resgatar a relação entre o pré-científico e o científico, principalmente no caráter da iniciação de uma rede semântica na qual, como fez Bachelard, dá uma função ao pré-científico sendo catalisado pelo imaginário e pela poética.

Segundo ele, na medida em que o espírito pré-científico fala do ser ao mundo, ou seja, a consciência de si por meio de linguagens como astrologia, alquimia, etc., o espírito científico se torna a maturidade dessa matriz arcaica. Ora, salvo engano, Serres alerta que, no entanto, tal tendência do novo espírito científico, ainda assim conserva o "espírito" e isso é, em termos psicagógicos, uma estrutura anagógica da pedagogia científica. Podendo entender que os conjuntos terapêuticos da psicanálise (psicagogia) levam a um devaneio anagógico,

O termo 'anagógico' refere-se de certa forma ao duplo sentido e 'elevação' original e 'indução'. Bachelard usa este termo, pertencente à tradição teológica medieval, como um processo ativo de elevação do lado do espírito do pesquisador, como permite a saída das formas rígidas e seguras, mas com os riscos relativos relacionados à vertigem da subida para picos desconhecidos e inexplorados. (CASTELLANA, 2015, p. 100)

Esse jogo de radicais, 'ana', 'ago' que permitem uma teoria psicológica da ciência nos levam a uma paralelo medieval entre a cidade de deus e a cidade científica em Bachelard. Para uma ideia dessa relação, Bachelard considerava o paraíso como uma grande biblioteca<sup>16</sup> e o livro como um instrumento de ensino constata na palavra "formação" o sentido que:

A formação, entretanto, atravessa um traço de classificação das ciências que é responsável em todos os lugares pela positividade, daí a importância dada ao A. Comte. É da gramática, primeiramente, sintaxe e morfologia: a

---

<sup>16</sup> Bachelard cita a palavra biblioteca algumas vezes em *A formação do Espírito científico*, uma das passagens marcantes diz que "A ciência moderna, em seu ensino regular, afasta-se de toda referência à erudição, e dá pouco espaço à história das ideias científicas. Organismos sociais como as bibliotecas universitárias, que recebem sem grande critério seletivo obras literárias ou históricas de valor reduzido, recusam livros científicos de ripo hermético ou nitidamente utilitário." (BACHELARD, 1996, p. 34). Ora, o filósofo critica a homogeneidade de livros e valoriza a descoberta de conhecimentos diferentes que deve valorizar o espírito científico como aquilo que nasce do pensamento livre e muitas vezes não-escolarizado. Por fim, em uma correspondência com Raymond Queneau "'Eu não seria um filósofo se não tivesse objeções ao 'conceito' de uma biblioteca ideal com 100 (ou 200, você diz) autores. Reserve-me um livro que vou querer outro; Minha biblioteca ideal é essencialmente 'aberta'. (Esta é a minha desgraça, que fala do racionalismo 'aberto'.) Minha biblioteca ideal é a da leitura, não uma re-leitura, como os professores da minha juventude exigiram ". (BACHELARD, 2017, p. 155)

formação de casos, verbos, proposições. É lógico, é aí onde as regras são estabelecidas para filtrar expressões bem formadas. (SERRES, 1974, p. 70).

Tal constatação linguística nos leva imediatamente ao primeiro dos obstáculos, que é o verbal, que é basicamente a linguagem pré-científica mal formulada. Nota-se que Bachelard, por mais que pareça "eliminar" da pureza fenomenotécnica<sup>17</sup> científica o pré-científico, ele, em seu aspecto diuturno, não desconsidera o "erro" das ciências esotéricas (tanto que se valerá delas em suas obras poéticas). O que ele descarta é o caráter mal formado e formulado de tal espírito pré-científico. Ou seja, o "erro" pode ser entendido aqui, no contexto pedagógico, também como uma concepção mal formulada que carece de rigor epistemológico. O mais irônico é que segundo Serres, a conclusão da *FES* é justamente essa: "E terminou, com razão, com um grande capítulo sobre a instituição para as crianças, sobre as falhas do treinamento na escola: a educação produz a má formação" (SERRES, 1974, p. 71)

Daí que se deduz de que os melhores alunos poderão ser os piores cientistas em detrimento de que os piores alunos terão o potencial de serem grandes cientistas. Quando aprendem a lidar com o erro para regular a língua de sua própria ciência, por meio de sua ruptura realizada e da descoberta de seu próprio perfil epistemológico. De certa forma, é nesse movimento que o objeto acaba desaparecendo, pois a sua dualidade é superada

---

<sup>17</sup> "A fenomenotécnica *prolonga* a fenomenologia. Um conceito toma-se científico na proporção em que se torna técnico, em que está acompanhado de uma técnica de realização. Percebe-se que o problema do pensamento científico moderno é, de novo, um problema filosoficamente intermediário." (Idem, p. 77)

pelo aspecto relacional em que sujeito e objeto se constroem mutuamente como racionalidade.

O objeto não é senão um obstáculo, o progresso segue pela polêmica, conflito, o problema deve ser resolvido, dissolvido, volátil [...] Ouça o próprio Bachelard, ao dizer que aqui e em qualquer outro lugar nós conhecemos contra um conhecimento anterior, destruindo, superando o obstáculo (SERRES, 1974, p. 84).

Nesse sentido, a *FES* é um tratado de reforma do espírito, coração e alma do espaço acadêmico. Ele compara essa tendência da retificação a da moral provisória cartesiana, o espírito se forma e se reforma e para evitar a coagulação de suas veias, ele precisará deformar os conceitos.

De fato, a nosso ver, a fecundidade de um conceito científico é proporcional a seu poder de deformação. Essa fecundidade não corresponde a um fenômeno isolado que vai sendo reconhecido como mais rico em caracteres e mais rico em compreensão. [...] Para incorporar novas experiências, será preciso então deformar os conceitos primitivos, estudar as condições de aplicação desses conceitos e, sobretudo, incorporar as condições de aplicação de um conceito no próprio sentido do conceito. (BACHELARD, 1996, p. 76).

Entre a extensão e a compreensão, é aí que está a imagem, tão rejeitada pela ciência e tão apropriada pela poética, que acaba por transubstancializar o movimento em que o instrumento, que já é teoria, para Bachelard, por nos instruir a

modificar as próprias teorias. A técnica<sup>18</sup> ganha vida, e por sua essência ambígua, é a constatação de um perigo. Ora, o conhecimento objetivo é jovial e levemente confuso com seus próprios obstáculos. Nesse sentido, Serres não mencionou que a própria ambiguidade dos obstáculos pode ser entendida também como virtude.

Ao re-analisar os conceitos centrais de sua filosofia à luz de suas ideias pedagógicas, o trabalho de Bachelard parecerá muito diferente das interpretações mais comuns. Emergirá que o modelo desses conceitos é o diálogo e as relações sociais, em particular os relacionamentos sociais que terão lugar numa escola ideal. Ao mesmo tempo, será evidente que Bachelard defendeu o racionalismo, a dialética e a técnica como meio de transformar a natureza, por razões pedagógicas e morais. (CHIMISSO, 2001, p. 110).

Tanto, que é possível lembrar que para Bachelard não é a escola que é feita para a sociedade, mas sim a sociedade para a escola. Podemos entender assim a escola como *ethos*, casa que afora dos seus muros confronta um sistema de história das ideias com um devir relativista da ciência contemporânea por meio de uma dialética que dialoga com os obstáculos pedagógicos e científicos. Por essa via, a dialética não se move em si pela contradição, mas sim pelo diálogo.

---

<sup>18</sup> “O uso do termo técnica em Bachelard não pode ser tomado em seu sentido pragmático e utilitarista, antes, o fenômeno pensado e construído oferece a realidade da qual a filosofia posterior irá se debruçar. Uma vez que essa ontologia técnica cria saberes e realidades, a técnica, estritamente falando, distante desse domínio de criação, desse idealismo despretensioso do qual discorre Bachelard logo no início de *A formação do espírito científico*, ou seja, ‘do saber pelo encanto, a auto revelação de si e do mundo’” (ALMEIDA & MACHADO, 2017, p. 191).

Desse modo, dialética para Bachelard é a primazia do discurso, debate e discursividade na cidade científica. Se entendemos essa cidade como a escola, é possível entender que a função do professor é a de provocar a dialética, fazendo o estudante romper com o senso comum e nessa desilusão também fazer o professor refletir novamente sobre seu próprio conhecimento. Entra-se assim, em outro importante obstáculo da *FES* que é a "experiência primeira". Tal processo se diferencia basicamente na relação entre o laboratório e a sala de aula, segundo Bruno Latour & Woolgar em *A vida de laboratório*, a relação fenomenotécnica entre objetos coletivos fato, dado e artefato está permeada de obstáculos quando não há relação entre escola e ciência, ou seja, separação da rua e dos campos de conhecimento. Logo, a ideia de um mau laboratório educativo impede a experiência da educação como uma atitude relacional entre professor-aluno-mundo e nesse sentido, o mundo é a imagem do próprio laboratório, ironicamente, isso parece ter sido perdido na ruptura da química em relação à alquimia, e é nisso que vamos enfatizar a valor pré-científico em relação às virtudes e pecados epistemológicos.

"O livro alquímico é tanto livro de moral quanto ciência. Ele tem de preservar tanto do pecado quando do erro" (BACHELARD, 1996, p. 233). Bachelard coloca sua epistemologia entre dois conhecimentos pré-científicos, os ensinamentos alquímicos e as imagens bíblicas afim de superá-los, mostrando como são erros danosos: "não é de admirar que a Bíblia tenha sido um livro de prática constante nos laboratórios dos alquimistas." (BACHELARD, 1996, p. 67).

Ao colocar em xeque o peso dessas tradições como desvalorizada de espírito científico, Bachelard elenca uma síntese da relação entre os obstáculos e os pecados capitais

como abertura para a virtude do ato epistemológico. Chamando pela libido ao conhecimento objetivo, a Luxúria, libido<sup>19</sup> do conhecimento quantitativo é possível entender que representam a vontade de ter razão, ela é uma forma de apetite, só que mais poderosa de pensamentos a longo prazo que duram e são contáveis pela vontade de dominar; pode-se também associar ao conhecimento pragmático<sup>20</sup> com soberba/avareza; a gula pode se relacionar com os mitos da digestão que Bachelard exemplifica: "A gula<sup>21</sup> é, portanto, como havíamos afirmado no 'mito da digestão', a forma animista da tomada de posse" (BACHELARD, 1996, p. 233), ou seja, a gula representa a transição entre obstáculos; da mesma forma, a inveja com o verbalismo é também uma possibilidade de demonstrar o sentimento de ter razão, a vontade de estar certo perante o outro<sup>22</sup>, esse desejo também é importante para o animista na

---

<sup>19</sup> "No que se refere ao obstáculo constituído pela libido, concretizaremos e especificaremos nossas observações ao estudar a ideia de *germe* e de *semente*. Veremos então o que é um *devoir privilegiado*, um *devoir* substantificado." (BACHELARD, 1996, p. 227).

<sup>20</sup> "Achamos ter demonstrado, ao longo de nossas críticas, que as tendências normais do conhecimento sensível, cheias de pragmatismo e de realismo imediatos, só determinam um falso ponto de partida, uma direção errônea. Em especial, a adesão imediata a um objeto concreto, considerado como um bem, utilizado como valor, envolve com muita força o ser sensível; é a *satisfação íntima*; não é a *evidência racional*. Essa força de um ponto de partida errôneo demonstra uma impulsividade até mesmo prepotente, de modo a resvalar uma soberba." (BACHELARD, 1996, p. 270)

<sup>21</sup> A importância da Gula dentro do contexto científico é que ela remonta o próprio aristotelismo, quando Bachelard (1996, p. 220) fala que "A gula é uma aplicação do princípio de identidade. Tudo se come." Ela é uma constante tomada de posse.

<sup>22</sup> "No eixo do eu-você, delinham-se os mil matizes da personalidade; o interlocutor é então a projeção de convicções menos seguras, concretiza uma vida, uma oração, um desejo contido. Mas o diálogo muitas vezes prepara mal as dialéticas objetivas. A personalização das tendências marca profundamente as diferenciações do real. Em outros termos, dois interlocutores, que tratam na

medida em que ele quer dar vida como um desejo de continuidade inconsciente; O animismo e a vaidade nos levam a uma obsessão pela aparência e pelo círculo vicioso que alimenta as opiniões e aprovações

A partir de então mesmo que nos acusem de cair num círculo vicioso propomos que a objetividade seja fundada no comportamento do outro, ou ainda, para logo revelar o aspecto paradoxal de nosso pensamento, pretendemos escolher o olho do outro sempre o olho do outro para ver a forma a forma felizmente abstrata do fenômeno objetivo: Dize-me o que vês e eu te direi o que é. (BACHELARD, 1996, p. 201)

Na medida em que as ideias primeiras passam a um desencantamento, o obstáculo da experiência primeira pode ser interligado com a preguiça<sup>23</sup>. O que pode ser uma indisposição para a pesquisa séria, vai mais além quando Bachelard cita em outras obras que a preguiça de imagens rápidas se explica essencialmente pelo instinto suas intuições. Em *A epistemologia*, livro com textos póstumos selecionados por Dominique Lecourt, Bachelard dedica um capítulo intitulado *a preguiça da filosofia*. Nele, o conhecimento (*connaissance*) é reconhecido como algo trabalhoso, é como um parto (*co-naissance*), ou seja, um renascimento. Ele relembra que entre os existencialistas havia a consideração do conhecimento do movimento como doença do

---

aparência de determinado objeto, mostram-nos mais coisas sobre eles próprios do que sobre o objeto” (BACHELARD, 1996, p. 238).

<sup>23</sup> “Num momento em que uma pedagogia que facilita a preguiça mental acredita que pode dobrar e apoiar, pela observação, o que deve ser instituído na demonstração racional pura”. (BACHELARD, 1972, p. 95)

ser, ora, para ele, o ser é, nesse sentido uma obstrução, um obstáculo que necessita de uma dinamologia.

Em todo caso, a existência de um grupo refratário aos conhecimentos científicos favorece a psicanálise das convicções racionais. Não basta ao homem ter razão, ele precisa ter razão contra alguém. Sem o exercício social de sua convicção racional, a razão profunda mais parece um rancor (BACHELARD, 1996, p. 300).

Essa foi a citação mais próxima em *FES* do que consideramos o pecado da ira, a ideia de um rancor presente no conhecimento objetivo no capítulo objetividade científica e psicanálise. A obra *Lautreamont*<sup>24</sup> está repleta dessa violência, que para Bachelard é fundamental, visto que a ira como ato puro determina a conduta primitiva da arte e da ciência, ou seja, a imprevisibilidade: "O tempo da agressão é um tempo muito especial. É sempre reto, sempre dirigido, não o curva qualquer ondulação, nenhum obstáculo o faz hesitar." (BACHELARD, 1989, p. 9)

Podemos notar então que os obstáculos estão todos interligados e interdependentes na mesma medida que os pecados, buscamos assim um princípio em que essas instâncias são a sua imbricação entre o real e o racional,

Bachelard classifica os 'obstáculos epistemológicos' gerais e particulares, dando

---

<sup>24</sup> "Impor a razão parece uma violência insigne, pois a razão se impõe por si só" (BACHELARD, 1989, p.71). A razão é professora dela mesma, não precisa de estere, a eles ela designa ataques violentos, como ao professor de matemática em um capítulo da referida obra que Bachelard dedica-se à biografia do surrealista e que em destaque aparece relatos de sua relação com seus professores.

mais importância aos primeiros, que resumem duas atitudes radicalizadas, sempre presentes no conhecimento. Os obstáculos gerais podem ser reduzidos às metafísicas opostas que constituem motivo de crítica constante na obra de Bachelard: realismo e racionalismo. Os obstáculos particulares são mais específicos e muitas vezes já estão implícitos nos gerais, sendo destacados por Bachelard mais por uma questão de clareza de exposição. (BULCÃO, 2009, p. 57).

Um último obstáculo que poderíamos pensar em adicionar nessa reflexão filosófica, como um obstáculo particular na constatação de que as ideologias estão permeadas na ciência e devem ser depuradas pela epistemologia, a menos-valia. Numa ironia ou paráfrase da tendência materialista de Bachelard, a menos valia poderia ser justamente o sentimento do aluno “mal” que tem professores que não sabem valorizar os seus erros e fazê-lo acreditar na potencialidade do conhecimento. Tal obstáculo, que pode ser associado talvez a uma falta das virtudes do ato epistemológico da coragem, do cuidado de si e do próprio amor pela sabedoria, tem na filosofia e no pensamento crítico a potencialidade de ser superado, para isso, Bachelard tem uma grande contribuição no ensino da filosofia e na ciência da educação.

### **3 CONCLUSÃO**

"Neste conceito de retificação, Bachelard chama de envoltório ou inclusão também a facilidade como superação. Oscar Wilde dizia que a imaginação imita e que somente o espírito cria. Bachelard pensou que somente uma razão crítica pode ser arquetônica."  
Canguilhem

A defesa de Bachelard está na polaridade epistemológica do *a priori* (racional) e do *a posteriori* (o retificado), descartando um dualismo entre elas, mas no reconhecimento de uma alternância entre os dois, ao mesmo tempo, que representa a dinâmica do conhecimento necessário à Filosofia da Ciência.

Parafrazeando a famosa formulação 'ciência sem consciência não é mais que ruína da alma', poderíamos dizer que a cosmologia simbólica de Bachelard nos diz que 'ciência sem poética, inteligência pura sem captação simbólica dos fins humanos, conhecimento objetivo sem expressão do sujeito humano, objeto sem felicidade de apropriação não é mais que alienação do homem (DURAND, 1993, p. 92).

Bachelard não defende a impossibilidade de utilização de metáforas e imagens. Sua posição é de que a razão não se pode acomodar a elas devendo estar pronta a desconstruí-las sempre que o processo de construção do conhecimento científico assim o exigir. Há mesmo em sua obra uma discussão das boas e das más imagens, as imagens indispensáveis e as imagens prejudiciais. As boas imagens devem ser empregadas em instâncias de redução: redução a ser feita pela matematização. Temos que entender as imagens como uma instituição de meios matemáticos de compreensão racional das leis e não como uma afirmação dogmática da realidade. A crítica às imagens em Bachelard se associa à crítica na concepção ocularista de conhecimento, que nos faz encarar a visão como sentido fundamental do saber. Conhecemos com a razão e as imagens devem ser entendidas como modelos de raciocínio e nunca reflexos do real.

O Filósofo-educador frente às suas atividades pedagógicas em sala de aula, se depara com os obstáculos

epistemológicos desenvolvidos por Gaston Bachelard. Hodiernamente, por exemplo, o obstáculo do animista faz parte do cotidiano do educando na sua forma de pensar na maioria das vezes presa na herança do senso comum. Os alunos fazem analogias em situações problemas sendo justamente na área cultural intelectual que perfaz este pecado capital explicitado por Bachelard: "Na área da cultura intelectual, quanto mais recente for a falta, mais grave é o pecado [...]" (BACHELARD, 1996, p. 193). Estas analogias levam o educando ao erro que necessita ser retificado.

A falta no exercício do filosofar durante a educação básica provoca no estudante o que o senso comum designa como preguiça mental. Desta forma, o obstáculo da experiência primeira se consolida em algumas pessoas. Resta ao Filósofo-educador criar condições que possibilite o raciocínio no educando, uma vez que pela apreensão da experiência fácil os levam a dar preferências às imagens e não às ideias. Isto compromete a construção dos conceitos filosóficos no ensino de Filosofia da educação básica.

Em outro momento da aprendizagem podemos observar que a inveja, enquanto pecado capital, se manifesta no ser de forma explícita ou implícita. Normalmente é pronunciado pelos educandos, até porque estão na adolescência, e esta atitude se consubstancia no obstáculo verbal. Algumas falas em sala de aula são mal formuladas e impedem o desenvolvimento no pensar filosófico neste nível de ensino. Um dos caminhos que podemos usar enquanto Filósofo-educador para possibilitar desconstrução das barreiras em Filosofia é pela leitura de textos filosóficos e não filosóficos de forma contínua, pois ela ajuda na construção e aplicação dos conceitos que os estudantes vão vivenciar em sua prática de vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio & MACHADO, Fernando. Para uma psicanálise, fenomenologia e história das ciências em Gaston Bachelard. **FRAGMENTOS DE CULTURA**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 178-192, abr./jun. 2017.

BACHELARD, Gaston. **L'engagement rationaliste**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1re édition, 1972.

\_\_\_\_\_. A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico. São Paulo: Abril Cultural, 1974, pp.161-245 (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

\_\_\_\_\_. **Lautréamont**. Trad. Maria Isabel Braga. Lisboa, Litoral Edições, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico** – Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2014.

\_\_\_\_\_. Correspondance avec Taymond Queneau. In: AIGB, **Le Désir et les Images du Féminin Dans l'oeuvre de Gaston Bachelard**. Bulletin n 19. Paris: Siret, 2017.

BULCÃO, Marly. **O racionalismo da ciência contemporânea**. Aparecida, SP: Ed. Ideias e Letras, 2009.

CANGUILHEM, Georges. **Études d'Histoire et de Philosophie des Sciences**. Paris: J. Vrin, 1970.

CASTELLANA, Mario. Gaston Bachelard ou la rêverie anagogique dans les enjeux du surrationalnel. **Revue de synthèse**: Tome 136, 6e série, n° 1-2, 2015

CHIMISSO, Cristina. **Gaston Bachelard**: Critic of Science and the Imagination. London, Routledge, 2001.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa, Portugal: Ed. 70, 1993.

KOTOWICS, Zbigniew. **Gaston Bachelard** – A philosophy of the surreal. Edinburgh: Edinburg University Press, 2016.

LECOURT, Dominique. **Le jour et la nuit** – um essai de materialisme dialectique. Paris: Bernard Gasset, 1980.

MACHADO, Fernando. Diurno e noturno no pensamento de Gaston Bachelard. **Cadernos do PET Filosofia**, Vol.7, n.13, Jan-Jun, 2016, p.11-23

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PARIENTE, Jean-Claude. **Le vocabulaire de Bachelard**. Paris: Ellipses, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar** - Convite à viagem. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRES, Michel. La reforme et les sept pechés. IN: GOUHIER, H. et RENÉ, P. BACH ELARD: **Colloque de Ceresy**. Paris: Union Générale D'Editions, 1974.

# ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA INVEJANO COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR: COMO DESPERTAR A INVEJA NO UNIVERSO *FITNEES*

Debora Maria dos Santos<sup>25</sup>  
Maria Elisa Tavares Moreira<sup>26</sup>

**Resumo:** Falar deste sentimento não é algo tão novo, pois constata-se que desde que tempos do Antigo Testamento a inveja já existia. Existem relatos Bíblicos de que Caim matou seu irmão Abel por ira e inveja, e que Davi por ser o escolhido por Deus para ser o Rei de Israel é invejado por seus irmãos, assim como José ao ser o filho preferido também é invejado pelos seus irmãos. Esta é caracterizada como um sentimento negativo e que preferencialmente deseja ser escondido pelas pessoas, mas pretendemos no decorrer deste artigo trazer outra visão da inveja, defendida por vários pesquisadores também como um sentimento positivo ou benigno. Pretendemos ao final demonstrar as diferentes perspectivas relacionadas a este construto. Atualmente o homem hipermoderno necessita estar conectado e feliz. Nesta demonstração de felicidade e profundo detentor de bens, a inveja aparece. A partir deste aglomerado de informações seja por meio de propagandas, meios de comunicação ou redes sociais o consumidor é bombardeado por slogans, marcas, e muitos estilos de vida que são almejados pelos consumidores. O presente artigo traz a perspectiva de

---

<sup>25</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social, Departamento de Ciências Domésticas, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: deboramariasanto1@gmail.com

<sup>26</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social, Departamento de Ciências Domésticas, Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: mariaelisamoreira@gmail.com

compreender o caminho utilizado pelas blogueiras neste disputado mercado pelo “estilo de vida fitness”.

**Palavras-chave:** Inveja; comportamento do consumidor; estilo de vida fitness.

A cobra demonstra o símbolo representativo da inveja, o pecado “envergonhado”.

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de ser uma temática extremamente antiga falar sobre a inveja principalmente no meio acadêmico é bastante difícil e com literatura escassa sobre o assunto. Sendo assim pretendemos não apenas relacionar a inveja com as possibilidades de consumo no mundo contemporâneo como também destacar como se dá o comportamento do consumidor neste processo.

Assim, iniciamos a discussão trazendo a reflexão que na sociedade existe uma acentuada característica para a equalização dos seres humanos. Essa característica se faz presente tanto na perspectiva cristã, com a máxima: *amai-vos uns aos outros*, quanto no que preconiza nossa constituição, com a perspectiva social que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (CREPALDI, 2002). Embora, atualmente na sociedade capitalista, esta equalização fica em segundo plano à medida que as pessoas querem ter poder sobre as outras. Neste contexto a inveja e a discórdia aparecem. A partir de então, podemos relacionar o modo de consumo contemporâneo como possibilidade de ser ampliado pela inveja. Trazendo a possibilidade deste sentimento ser utilizado como estratégia para aguçar no consumidor uma vontade de possuir

aquilo que não se tem. Sendo assim, nossa sociedade enfatiza essa equalização entre os seres humanos, porém os meios de comunicação fortalecem o despertar da inveja.

Vivemos numa sociedade extremamente competitiva. O homem é visto como um animal que compete e que desde a infância aprende nesse processo social a estar numa competição constante. A inveja como elemento deste universo competitivo pode ser aguçada a partir do momento que eu desejo ter, ser, ou chegar onde o outro está.

A internet, e seus avanços, trouxeram mudanças significativas no comportamento do consumidor, que cada vez mais busca não apenas adquirir o produto, mas também estabelecer relações positivas com as marcas/produtos. O estilo de vida fitness se fortalece como uma tendência de mercado cada vez mais forte, assim como as estratégias para atingir o público consumidor deste segmento.

Entre as estratégias usadas pelas empresas para atingir o público fitness, destaca-se o uso de personalidades influentes para propagar o estilo e vender os produtos desse mercado. No presente artigo iremos demonstrar que o estilo de vida fitness vem tornando-se um modelo a ser seguido e imitado, mesmo que seja inatingível para a maioria das pessoas.

## **2 DIVERSOS CONCEITOS: O QUE É INVEJA?**

São diversas as definições de inveja dadas por vários autores, mas aqui apresentaremos alguns conceitos dados por diversos filósofos.

Para Aristóteles a inveja seria *como* uma dor causada pela sorte que abate sobre outras pessoas e não sobre nós (LATERZA, 1973). Tomás de Aquino define inveja como uma infelicidade causada pelos bens dos outros, não porque eles

representam um perigo, mas porque *est diminutivum propriae gloriae vel excellentia*, que quer dizer *diminue a sua glória ou a excelência* (FIDE, 1985). Para Spinoza a inveja nada mais é que o ódio em si mesmo, considerando que o homem sente prazer pelo mal dos outros e tristeza pelo bem. (SPINOZA, 1980). Descartes fala daqueles que sofrem com o bem que o destino reserva a outros homens. Ele faz uma distinção entre uma inveja justa que sentimos quando a justiça é ofendida e uma inveja injusta, mas acrescenta que raramente somos justos e generosos. Kant define a inveja como a tendência de ver com sofrimento o bem dos outros, mesmo quando ele não causa qualquer dano ao nosso bem (LATERZA, 1973). John Rawls escreve que invejamos as pessoas cuja satisfação é superior à nossa e que temos intenção de privá-las dos seus benefícios, mesmo que para isso tivéssemos que renunciar a alguma coisa (FELTRINELLI, 1982).

Já para a Psicologia a inveja é definida como “um estado de espírito”, dominado pelo desejo de possuir algo que o outro tem, e o desejo de destruir o que a pessoa representa ou tem (RISSI, 1990). Sendo assim, a inveja é caracterizada como um dual desejo de ter o que os outros têm, como também desejar que percam o que possuem. Esta se torna patológica quando a vontade de prejudicar o outro se torna uma ação concreta. Estudos em Psicologia, (ELSTER, 1991; CHOI, 1993) confirmam que há uma tendência para invejar pessoas mais próximas como irmãos, irmãs, amigos, vizinhos. Isso acontece por duas condições: pela proximidade com familiares acarretando que as comparações sejam mais fáceis, como também é partilhada a mesma visão de vida, fazendo com que as diferenças se transformem numa ameaça. Segundo Klein (1991), conceitua inveja como uma emoção muito antiga que remonta ao nascimento. Ela aparece no momento em que o bebê percebe-se

impotente perante sua mãe, ou seja, quando ele precisa de cuidados ou alimento e seu cuidador não o gratifica de imediato, aparecendo então um sentimento de *inveja*.

Outro conceito abordado sobre a inveja é trazido pelo sociólogo Helmut Shoeck (1969, p.12), onde ele cita que a inveja é uma força que se situa no coração do homem como ser social e que se manifesta assim que dois indivíduos estão em condição de estabelecer uma comparação recíproca. Para ele este foi um conceito muito reprimido no campo das ciências sociais e na filosofia, pois era difícil de se admitir esse sentimento na sociedade.

### **3 A INVEJA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

De acordo com Alberoni (1996), nós desejamos aquilo que vemos, e este desejo é uma energia fomentada pelo exterior. Ou seja, o contato com as outras pessoas nos induz, estimula, aguça uma vontade de querer sempre mais, coisas novas e diferentes, de possuímos aquilo que não temos. Porém, nem sempre podemos obter aquilo que desejamos, e de acordo com Alberoni, a inveja possui raízes que ele identifica como rejeição ao modelo que nos identificamos, exigência de julgar, e mecanismo de defesa. Todas estas características estão pautadas na tentativa de nos proteger-nos através do ato de desvalorização, onde diminuimos, ou mesmo repelimos a pessoa ou o objeto que a provocou. Ele cita também que a inveja é um ato de defesa, uma tentativa de trancar-se em uma fortaleza, considerando-a, portanto, como uma “sombra negativa” do nosso impulso vital. E assim, como exigência de julgar poderia ser expressa em alguém que teve sucesso onde falhamos, sentimento este sendo resultado de uma comparação. Expandindo ainda assim o conceito de inveja na visão de

Alberoni, ele cita também na perspectiva da condenação social, onde prevê como uma tentativa inábil de recuperar a confiança, a autoestima desvalorizando o outro. E denominada como um vício condenada pela sociedade e que costumamos admitir diante de nós mesmos. É algo que não dizemos a ninguém, é um sentimento vergonhoso. A sociedade não condena a agressividade e a tentativa de derrotar o outro, mas apenas o propósito como este é obtido. Ela almeja a competição, o confronto segundo suas regras, para que se tenha um vendedor e um vencido, e a hierarquia se estabeleça.

#### **4 TIPOS DE INVEJA**

Dentro os diversos tipos de possibilidade de se reconhecer esse sentimento, Alberoni (1996), cita em seu livro uma variedade de conceitos de se reconhecer a inveja. Como podemos ver, logo abaixo:

*Inveja competitiva*: um tipo de inveja que na comparação com o outro as pessoas desejam melhorar, e se veem na competição em determinado campo, em busca de atingir o seu objetivo. *Inveja depressiva*: a inveja não nos estimula a aprender, revela-nos que não há nada a fazer por nós, sentimo-nos privados de força. É como se a nossa frente houvesse um abismo, e esse abismo somos nós mesmos, a nossa nulidade. *Inveja má*: a experiência de falência e desvalorização não é excessivamente forte. Em contrapartida, são violentíssimos a raiva e o ódio contra o invejado. *Inveja avarenta*: não é apenas um bocado de inveja que dura um instante e depois desaparece. Isto é um ressentimento que caracteriza uma vida, que se perpetua e envenena. *Inveja Boa*: seria o desejo doloroso, onde vemos a pessoa ser bem sucedida e nós gostaríamos de ser, mas sem ódio por ela, sem querer tirar dela o que possui.

Nesta perspectiva e dentre os vários tipos de inveja citados pelo autor, ele a considera como um ponto de encontro aonde se chega de outras experiências e do qual se parte para atingir outros sentimentos. Nela se pode chegar pela admiração, pela competição ou por uma ligeira inquietude. No presente artigo nos aproximaremos mais dos conceitos de inveja boa e competitiva para explicar o fenômeno da inveja no universo fitness.

## **5 INVEJA BOA OU BENIGNA**

A sociedade capitalista requer que o confronto que poderia dar origem à inveja venha elaborado sob a forma de *emulação*, de competição de concorrência. Para Alberoni, no lugar de a inveja boa, convém chamá-la de *emulação*. Ou seja, qualquer pessoa que esteja melhor que nós ou que atingiu um resultado superior, sentimos um profundo desejo de chegar ao mesmo nível, antes de desistirmos pelo desânimo, nos colocamos em ação. Aceitamos esta competição pelas regras estabelecidas pela sociedade, só que assim saímos do universo invejoso.

Outro autor que nos fala da inveja como um sentimento positivo, é Belk (2011), que nomeia de *inveja benigna*. Esse autor como pesquisador da área de marketing tem diversos estudos sobre o tema e o desafio em suas pesquisas é de enfatizar as consequências da inveja benigna como um motivador de consumo na sociedade contemporânea.

Já para Folkes (2011), sua perspectiva centra-se na inveja como uma característica de emoção interpessoal, com a comparação social como um antecedente à experiência negativa de inveja. O que fortalece outras visões positivas deste sentimento segundo os dois últimos autores citados. Sendo

assim, Belk (2011) coloca que a inveja é sempre dirigida a uma pessoa, e a coloca na mesma categoria de outras emoções como, por exemplo: raiva, admiração, piedade, simpatia e desgosto. Mas de acordo com (ACKERMAN et al., 2000); a inveja também pode ser voltada para objetos, que para ele caracteriza como um sentimento negativo de insatisfação da pessoa. Em contrapartida, embora a literatura tenha voltado sua atenção mais para questões de enfrentamento deste sentimento “negativo”, os fatores sociais também têm efeitos profundos nestas preferências. O que facilita a compreensão sobre uma possível “inveja do consumidor” como característica positiva e motivacional sobre o consumo na sociedade contemporânea onde os bens são de curta duração e facilmente descartados (FOLKES, 2011).

Um ponto citado por Belk (2011), é que a natureza das comparações sociais sobre o consumo tem alterado, resultando em diminuições na inveja maliciosa e aumentando a inveja benigna. A publicidade e o marketing poderão alimentar o desejo por bens, como também o estilo de vida de uma desejável celebridade ou artista representado por um modelo. Os meios de comunicação de massa nos possibilitam ver o que estas pessoas estão consumindo facilitando o despertar pelo desejo da aquisição do outro. Enfim, ainda há muito a ser pesquisado sobre este assunto no que tange aos mecanismos cognitivos de uma pessoa neste processo, mas talvez as mensagens de marketing possam deslocar a atenção da pessoa em uma marca resultando em aumento da cobiça dos bens mais do que inveja de pessoas.

As transformações históricas em nossa sociedade têm fortalecido o discurso de diversos pesquisadores em justificar que essa mudança de paradigma de uma inveja maliciosa para

uma inveja benigna se fundamente. Como sugestão de um meio benigno do enfrentamento seria adquirir a posse desejada do objeto almejado, reduzindo a inveja e aumentando a alegria (ACKERMAN et al., 2000). Como exemplo, eles citam a possibilidade dos consumidores atualmente poderem adquirir bens de consumo, estando dispostos a pagar ou alugar por itens desejados. A partir disto questionamos, como isso se torna possível numa sociedade desigual e ainda mais provocativa questão seria quais são as implicações sociais destas escolhas em detrimento dos que podem para os que não podem em função do viés econômico escolher obter o objeto desejado?

## **6 A INVEJA NO ESTILO DE VIDA FITNESS**

Ser feliz, ser aceito na sociedade e estar conectado são algumas das prioridades dos indivíduos pós-modernos, assim como demonstrar essa felicidade e ser detentor de bens que fortaleça sua imagem na sociedade, enquadrando-o ou não em determinados grupos e estilos de vida. Segundo Granovetter (1985) as escolhas das pessoas estão imersas em suas relações e condicionadas às normas sociais dos grupos que elas interagem e suas ações, significados e práticas estão condicionadas ao ambiente sociocultural que estão inseridos.

O compartilhamento de valores em um grupo reflete no compartilhamento de elementos de consumo que reafirmam esses valores, pois bens de consumo e marcas fazem parte da identidade de um indivíduo que são influenciados por contágio, logo, a construção de identidade das pessoas passa pela apropriação objetos, marcas ou bens simbólicos que representam um estilo de vida (BELK, 1988; FOURNIER, 1998).

Percebendo a importância do grupo nos hábitos de consumo das pessoas, o marketing busca identificar grupo ou

pessoas com maior potencial influenciador para vender seus produtos e suas experiências de consumo (*buzz marketing* ou *marketing viral*). Segundo Watts e Dodds (2007) a opinião do influente é aquela levada em conta quando os influenciados fazem uma escolha através da opinião do influenciador e da difusão da informação entre os grupos.

Com a importância da internet e seu alcance cada vez mais democrático, Schau e Gilly (2003) afirmam que os conteúdos pessoais postados em redes sociais online são formas de projeção da identidade do autor, onde eles se apropriam de elementos de foto/vídeo para relacionar sua identidade com esses “objetos” para construir um “eu digital”.

Os chamados “digital influencers” são cada vez mais usados pelas empresas para fazer publicidade de produtos diversos em suas redes sociais. Um tipo que vem chamando atenção é a “musa fitness”, que usa suas redes sociais, principalmente a rede de compartilhamento de fotos Instagram, para vender um estilo de vida baseado em dietas, suplementos alimentares e exercício físico que compõe o universo denominado fitness.

Nesse segmento fitness o culto a perfeição do corpo está diretamente ligado a muito esforço em exercícios e alimentação pré-definida, deixando claro que, caso não sigam determinadas regras e sacrifícios, não alcançarão o “corpo dito perfeito”, desconsiderando questões de biótipo, biológicas e, até mesmo, financeira, sendo assim um dos ambientes onde a inveja pode ser analisada e instigada, causando sentimentos de frustração consigo mesmo por não atingir o padrão divulgado como “perfeito”.

As mulheres, historicamente e culturalmente, são mais cobradas e mais atraídas por esse estilo de vida fitness, pois

desde o tempo das revistas são cobradas a seguirem um padrão de beleza pré-definido pela mídia e pela indústria. Assim, hoje as mulheres são bombardeadas com milhares de perfis de mulheres ditas perfeitas, que chegaram a essa perfeição porque “fizeram tudo certo” (comeram alimentos adequados e se exercitaram adequadamente), e essas devem ser exemplo de “força, fé e foco” explorando certa obsessão pelo corpo definido, tornando um modelo ideal para ter felicidade, a mesma felicidade prometida pelo Instagram das Musas fitness.

A mídia apresenta a mulher perfeita, que é bonita, inteligente, divertida, mãe amorosa, amante, come pouco, malha e, por causa disso, tem um corpo escultural perfeito. As redes sociais, através dos padrões que vendem por meio de personalidades influentes, fazem do culto à magreza e ao corpo ideal, impactando mulheres que frequentemente não se sentem ajustadas em relação aos seus corpos. Nas imagens compartilhadas no Instagram destacam-se fotos de corpos perfeitos, fotos de antes e depois das donas dos perfis e hashtags de incentivo.

Segundo afirma Sibilía,

Os usos confessionais da internet parecem se enquadrar nessa definição: seriam, portanto, manifestações renovadas dos velhos gêneros autobiográficos. O eu que fala e se mostra incansavelmente na web costuma ser um ser tríplice: é ao mesmo tempo autor, narrador e personagem. Além disso, porém, não deixa de ser uma fixação; pois, apesar de sua contundente autoevidência, é sempre frágil o estatuto do eu. Embora se apresente como ‘o mais insubstituível dos seres’ e ‘a mais real, em aparência, das realidades’, o eu de cada um de nós é uma entidade complexa e vacilante. Uma unidade ilusória construída na linguagem, a

partir do fluxo caótico e múltiplo de cada experiência individual (SIBILIA, 2008, p.31)

Neste ambiente midiático fitness destaca-se também o papel da mídia, consolidando um padrão de bem-estar, sucesso social, autoaceitação, sucesso e dinheiro. Segundo Lipovetsky (2007), o corpo existe também para ser consumido na sociedade do hiperconsumo e não apenas para ser agente mediador e transformador da comunicação, podendo ser vista como uma estratégia para gerenciar pessoas comuns a seguir determinados estilo de vida, nem sempre condizente com sua realidade. Comumente os perfis das musas fitness no Instagram mostram mulheres bem sucedidas, que não precisam trabalhar em horário comercial, nem fazem uso do transporte público, condição bem diferente de grande parte das brasileiras que as seguem.

Entre as musas fitness do Instagram, a blogueira Gabriela Pugliese chama atenção por ser uma das mais populares e polêmicas. Com mais de 1 milhão de seguidores, a musa é “queridinha” das estratégias de marketing voltada para o estilo de vida fitness. Ela tem um histórico de ex-gordinha (na infância) e mostra diariamente seu corpo “perfeito” alcançado graças a alimentação regrada e malhação.

Em sua conta no Instagram é possível identificar parcerias com marcas diversas, desde roupas de malhar, produtos alimentícios e hotéis, que são gerenciados por uma empresa de comunicação. Fotos da sua rotina, como hábitos rotineiros, viagens e do relacionamento amoroso são postadas com sucesso, reforçando a mensagem de estilo de vida perfeita, mostrando aos seguidores que ela tem uma vida dos sonhos.

Os seguidores sempre interagem nas postagens de foto, seja reafirmando o quanto o estilo de vida dela é inatingível, seja mostrando certo grau de inveja, elogiando ou perguntado: o que

você come? Onde vende esse produto? E muitas vezes não se satisfazem com as respostas, pois querem riqueza de detalhes. A interação da musa com os seus seguidores ajuda a fortalecer o vínculo entre eles e expandir seus interesses comerciais.

Em uma sociedade cada vez mais hedonista e narcisista em relação a assuntos ligados à estética e à imagem, faz sentido o sucesso das blogueiras fitness, pois, segundo Alves (2015) elas são capazes de realizar os desejos pessoais da maioria dos seus seguidores. O Instagram faz com que desconhecidos se tornem íntimos dos seus seguidores, dando status de celebridades, líderes de opinião e influenciadores de comportamento, influenciando, através do mundo virtual, a realidade de muitas pessoas.

## **7 CONCLUSÃO**

Diante de todo o conteúdo abordado neste artigo percebemos que a inveja é um construto que pode e deve ser bastante aprofundado no campo teórico das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas para compreendermos melhor o comportamento do consumidor com este conceito.

Sendo considerada dentro do contexto dos 7 pecados capitais como um dos pecados mais difíceis de ser demonstrado ou assumido pelo indivíduo, a inveja se oculta no campo acadêmico por meio de outras comparações para ser mais explorada.

No presente artigo relacionamos o despertar da inveja através das blogueiras no “estilo de vida fitness” para começarmos a iniciar um estudo do comportamento do consumidor neste campo. Principalmente porque hoje as novas práticas de consumo através da internet permitem o aumento veloz da propagação da imagem ou informação, facilitando assim o caminho da inveja como ferramenta positiva na

expansão deste novo nicho de mercado. Sendo assim, concluímos que para entendermos os motivos devemos nos aproximar mais dos conceitos de inveja benigna e competitiva proposto por Belk e outros autores para compreender o caminho que as blogueiras utilizam neste processo pelo disputado mercado pelo “estilo de vida fitness”.

## REFERÊNCIAS

ALBERONI, F. **Os invejosos** - uma investigação sobre inveja na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 1996

ALVES, C. El incentivo al consumismo y a vivir un estilo de vida vip en Brasil a través de instagram. **Revista Antropología del Cuerpo**, Salamanca, n. 0, p. 78-87, jul./dec. 2015. Sección Artículos.

BELK, R. W. Possessions and the Extended Self. **The Journal of Consumer Research**, v. 15, n. 2, p. 139-168, September. 1988.

CREPALDI, L. A inveja no mundo atual. **Revista IMES**, São Paulo: 2002.

FOLKES, V. S. Changes in the consequences of consumer envy due to ease of coping and social comparison targets. **AMS - Academy of Marketing Science Rev** (2011) 1:135–136

FOURNIER, S. Consumers and Their Brands: Developing Relationship Theory in **Consumer Research Journal of Consumer Research**, v. 24, n. 4, p. 343-373, March. 1998.

GRANOVETTER, M. Ação Econômica e Estrutura Social: O Problema Da Imersão. In: MARTES, A. C. B. **Redes e Sociologia Econômica**. São Carlos: Edufscar. cap. 1, p. 31-65. 1985

JACOB, H. Redes sociais, mulheres e corpo: um estudo da linguagem fitness na rede social Instagram - **Revista Comunicare** - Dossiê Feminismo - Volume 14 – Nº 1 – 1º Semestre de 2014, p. 87 - 105

KLEIN, M. **Inveja e gratidão**: e outros trabalhos. vol. 11- Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LIPOVETSKY, G. **A Felicidade Paradoxal** – ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

PICCINNI, V.C; ALMEIDA, M.L; OLIVEIRA, S.R. **Sociologia e Administração: relações sociais nas organizações**. Organizadores, Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PUGLIESI, G. **Instagram**–Disponível em: <<https://www.instagram.com/gabrielapugliesi/>>. Acesso em 17/06/2016.

RISSI, A. **Sobre as emoções – Inveja**. Disponível em: <<http://euepsicologia.com.br/impressoes/sobre-emocoes-inveja>>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

SCHAU, H. J.; GILLY, M. C. We Are What We Post? Self-Presentation in Personal. **Web Space Journal of Consumer Research**, v. 30, n. 3, p. 385-404, December. 2003

SIBILA, P. **O Show do eu – a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.

SILVA, L. Sobre o Consumo e o Consumismo: A Consumação do Vazio. **Revista Logos e Existência**: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial, 1(1) – 79 - 87, 2012.

TOMEI, P. A. Análise comparativa da gerência da inveja nas organizações brasileiras e francesas. **Revista de Administração**, São Paulo: vol. 32, 5-13, 1997.

VENTURA, Z. **Inveja**: mal secreto. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.  
WATTS, D. J.; DODDS, P. S. Influentials, Networks and Public Opinion Formation. **Journal of Consumer Research**, v. 34, n. 4, p. 441-458, December. 2007.

# A CONDIÇÃO HUMANA DIANTE DO CONTROLE SOCIAL DO ESTADO E AS RELAÇÕES DE PODER ASSIMETRICAMENTE DISTRIBUÍDAS: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA DE *O PROCESSO* DE FRANZ KAFKA.

Daniel Esdras Fonsêca Farias<sup>27</sup>

**Resumo:** O presente texto tem por objetivo principal analisar o romance de Franz Kafka: *O Processo*. O aspecto aqui tratado será, principalmente, a crítica tecida pelo escritor ao sistema judiciário, de notório caráter elitista e burocrático, em cotejo ao comportamento humano, que, diante da atuação do Estado, como instituição reguladora das relações e conflitos sociais, se mantém imóvel, fruto de sua sujeição ao totalitarismo vivenciado nas experiências dos mascarados Estados democráticos contemporâneos. Com efeito, o texto pretende, outrossim, demonstrar que a alienação do ser humano às arbitrariedades do Estado o conduz ao constante sofrimento, carregando uma culpa e sentimento de insignificância individual.

**Palavras-chave:** Estado; poder judiciário; conflitos sociais; comportamento humano; sujeição.

*“O homem é a única criatura que se recusa a ser o que é”*  
Albert Camus

---

<sup>27</sup> Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE. Graduando em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: danielesdras\_direito@yahoo.com.br

Inicialmente se faz necessário aqui apresentar um pequeno resumo do livro em questão: escrito entre 1914 e 1915 e publicado somente em 1925, *O Processo* conta a história do personagem Josef K., funcionário padrão de um banco, cumpridor de seus deveres como cidadão, que, numa certa manhã, ver-se atônito ao acordar na presença de membros da justiça que lhe comunicam acerca de sua prisão e sobre o processo que tramita contra si.

Eis que surge a pergunta principal feita pelo Josef K., cuja resposta é inexistente do início ao fim do romance. Do que ele estava sendo acusado? Quem eram os seus acusadores? Qual crime por ele foi cometido? Então ele passa toda a leitura sendo “jogado” de um lado para o outro do processo sem saber o que de fato está acontecendo.

Assim como descrito por Camus no aforismo acima epigrafado, o personagem kafkiano representado no livro, também recusa a qualidade de ser humano, passando a ser mero joguete da atuação do Estado. No transcorrer dos diálogos, sobretudo, na ausência de respostas aos seus questionamentos, o personagem vai se mantendo imóvel ante as arbitrariedades perpetradas por este leviatã invisível, cuja situação o leva ao constante sofrimento, carregando um sentimento de insignificância individual cuja origem e razão ele próprio desconhece.

Como homem moderno, Josef K. tenta, em vão, mostrar aos oficiais da lei que ele é inocente de algo que nem mesmo eles sabem do que se trata. Mas, além da surdez voluntária do Estado aos seus argumentos e questionamentos do acusado, o ato de reclamar ou tentar rechaçar qualquer acusação mostra-se como uma ofensa à legitimidade estatal.

A personagem principal do livro, Josef K., na verdade representa cada um de nós. Representa a culpa que está ligada psicologicamente ao ser. Representa, em verdade, a lógica do medo e o descrédito que sentimos pelo ser humano.

Acrescente também que além do descrédito do ser humano, logo na primeira linha do livro fica evidente em Kafka, a capacidade do homem em apaziguar sua consciência, pretendendo culpar o outro pelas eventuais responsabilidades assumidas. Assim como em Sartre, o homem de Kafka tem a sua essência formada ao longo da precedente existência. Portanto, sem saber do que está sendo acusado é mais fácil apontar alguém como caluniador, do que parar para pensar nas atitudes realizadas e verificar eventual mal praticado.

Ainda que pareça óbvio, Kafka não quis reverberar em seu texto, tão-somente, observações críticas sobre o processo penal, ou mais amplamente, sobre a atuação do poder judiciário do Estado. Pretendeu expor, sobremaneira, a nossa condição humana, bem como a nossa sujeição diante da atuação do ente estatal.

Sabendo que a existência do Estado tem como fundamento a manutenção da pacificação social, a temática apresentada por Kafka é de uma atualidade ímpar, uma vez que demonstra a nossa qualidade de animais sociais – na linguagem aristotélica, *animais políticos* – portanto, inseparáveis da atuação do Estado como instituição reguladora das relações e conflitos sociais.

Com efeito, é escancarado no livro ora debatido que a atuação do Estado, no papel de desempenhar o controle social, é em certa medida irracional, arbitrária e constrangedora. Apesar de mostrar o absurdo como a lógica central de seu texto, Kafka leciona que deveríamos estar familiarizados com esse mundo,

todavia, o estranhamos quando a situação concreta é posta a nós. Em outros termos, Franz Kafka quer, em verdade, mostrar da nossa evidente alienação que, no mais das vezes, nos transforma em mera coisa.

A crítica ao sistema jurisdicional proporcionada pela leitura de *O Processo* ascende a problemática, até então escondida, de que o Estado necessita legitimar o seu poder perante o indivíduo, no intuito de não ver abalada a sua hegemonia e onipotência em reger a vida social.

Repita-se, é essa recusa constante da qualidade de seres humanos que está nos rebaixando à condição de coisas, e como tais, podemos facilmente ser manipulados. Vale salientar que esta recusa é produto da alienação ditada pela elite capitalista moderna, que cria uma falsa insegurança social, outorgando ao Estado – que aos interesses daquela elite se curva – o poder absoluto para *administrar o medo*.

Esclarecedora é a lição de Zygmunt Bauman que, nesse aspecto, dissertou:

Desde o começo, o Estado moderno foi, portanto, confrontado com a tarefa assustadora de administrar o medo. Precisava tecer uma rede de proteção a partir do zero a fim de substituir a antiga, deixada de lado pela revolução moderna, e prosseguir reparando-a, à medida que a modernização contínua promovida pelo Estado continuava a fragilizá-la e a esticá-la além de sua capacidade. Ao contrário da opinião já amplamente aceita, é a proteção (o seguro coletivo contra o infortúnio individual), e não a redistribuição de riqueza, que está no cerne do 'Estado social' a que o desenvolvimento do Estado moderno

inflexivelmente conduziu (BAUMAN, 2007, p. 65)<sup>28</sup>.

É esclarecida no livro aqui debatido, portanto, a percepção de que o Estado, ente criado para conter os conflitos, na realidade é o catalisador destes. Fazendo do espaço jurídico um órgão público deveras burocrático e elitista, cuja estrutura organizacional é impessoal e inacessível “aos que nada são” dentro da sociedade capitalista pós-moderna, na qual estamos inseridos.

Para materializar as linhas escritas por Kafka se mostra deveras icônico o Poder Judiciário brasileiro, notadamente, o processo penal vigente e a polícia judiciária os quais empreendem verdadeira desigualdade no tratamento de acusados de acordo com a classe social a que pertencem.

Para tanto basta perceber o modo da abordagem policial em bairros de classes abastardas com a abordagem nos bairros periféricos. A classe social do indivíduo já denota o grau de culpabilidade do mesmo.

Além da classe social do acusado revelar como será a tramitação de seu processo, Kafka destaca também a corrupção e o tráfico de influência que, com clareza solar, existe no sistema jurisdicional, o qual direcionará o exame das provas conforme o grau de relacionamento do réu:

Não valem as provas que são apresentadas diante dos tribunais – replicou o pintor, elevando o dedo indicador como se pretendesse fazer notar a K. uma sutil diferença. – Coisa muito diferente, em troca, é o que acontece quando se tramita algo às costas da própria justiça, por exemplo na sala

---

<sup>28</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

de deliberações, nos corredores ou mesmo aqui, em meu estúdio (KAFKA, 2004, p. 178)<sup>29</sup>.

Na nossa recente história tivemos as conhecidas manifestações de 2013, onde a classe média brasileira foi à rua reivindicar melhoria nos serviços públicos e a otimização nos gastos do erário. Ante do afã da população, e tendo notória influência político partidária, algumas dessas manifestações foram palco de violência coletiva, provocando, no mais das vezes, danos aos patrimônios público e privado.

Com vistas a dar o exemplo à população, o Estado impôs ao cidadão Rafael Braga, negro, catador de material reciclável, morador de rua na cidade do Rio de Janeiro, a acusação e condenação a 5 anos de prisão, pela simples conduta de portar, nos arredores de uma das manifestações, uma garrafa de desinfetante. O catador se tornou o símbolo do desequilíbrio social no tratamento que o Poder Judiciário dá aos negros e pobres no Brasil.

Assim como Josef K., certamente Rafael Braga, ao ser detido, e, duvidando da realidade absurda daquele fato, devia se perguntar “que delito cometi?”, “quem me acusa?”.

A proposta de Kafka é demonstrar que na sociedade atual há uma tendência à condenação do cidadão que, encontra-se inocente até o instante em que é acusado. Obtempera, portanto, que apesar de ritos burocratizados, disfarça-se, em verdade, uma hipocrisia jurisdicional.

É essa hipocrisia jurisdicional que assistimos, passivamente, na mídia, a conduta de uma autoridade judicial que preside um processo penal em tramitação, divulgando deliberadamente ligações telefônicas as quais nada dizem

---

<sup>29</sup> KAFKA, Franz. *O processo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

respeito ao processo em curso, com o túbio intuito de macular a intimidade e imagem do acusado.

O sistema jurisdicional, com estes ritos burocratizados, impõe ao cidadão o excesso de formalismo, o qual tenta passar a ideia de que o sistema que julga é, por si, moralmente perfeito e honesto. Kafka demonstra o que a realidade hoje também revela: que a justiça não basta ser digna, tem que parecer digna. Ao descrever a ida de Josef K. à secretaria do tribunal e a figura do secretário de informações, Kafka revela o que ainda hoje é visto no Poder Judiciário, a necessidade de se vestir de modo “condizente”:

[...] este é o secretário de informação. É ele quem dá as partes em litígio todas as informações de que precisam, e como nosso sistema de justiça não é muito conhecido pela população, continuamente se estão pedindo informes. Para todas as perguntas que são feitas tem resposta. Pode você pô-lo à prova se assim o deseja. Contudo, não é este seu único mérito. Outro mérito possui em sua elegante indumentária. Nós, quer dizer, todos os empregados, pensamos certa vez que era preciso que o encarregado de dar informações, que continuamente está em contato com as partes, e que além disso é o primeiro ao qual estas acorrem, precisava vestir-se elegantemente para produzir no público uma primeira impressão de dignidade. (KAFKA, 2004, p. 100).

Neste diapasão, o romance – que nada tem de fictício – nos impele a questionamentos proferidos pelo próprio personagem, Josef K.: *que lei é essa? Qual o crime que cometi? Quem me acusa?* Ainda nesta senda, é paradigmática a passagem em que Josef K., não acreditando na situação vivida e duvidando

da realidade, pergunta aos policiais servidores do arguto Estado “*em que teatro representam*”. (KAFKA, 2004, p. 250).

Destarte, a situação posta no livro, em que salienta a experiência do cidadão diante da autoridade arbitrária, é uma visão incontestável do processo de sujeição do ser humano ao totalitarismo vivido nas experiências dos mascarados Estados democráticos contemporâneos.

Não estamos livres, mesmo em condições pós-modernas, da constituição ambígua da modernidade. Sendo assim, as possibilidades abertas por essa ‘nova’ situação trazem consigo inéditos temores e anseios, que dão forma aos mal-estares típicos da modernidade líquida. Livrar-nos do que nos causava aflição certamente traz alívio. Mas o alívio logo se dissipa quando ‘descobrimos’ que a ‘nova’ sociedade também possui seus aspectos desagradáveis, até então imprevisíveis e invisíveis. Incerteza privatizada, fragilidade dos laços humanos, flexibilidade e precariedade no trabalho, criminalização da pobreza e encolhimento do espaço público, são alguns traços da nova situação (líquida e heterônoma) em que vivemos. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016, p. 30).<sup>30</sup>

O aludido drama vivido por Josef K., em sua inteireza, é o comezinho cotidiano do homem pós-moderno, na incansável luta contra as forças opressoras do Estado, ratificadas pela sua alienação de pensamento e comportamento.

---

<sup>30</sup> ALMEIDA, Felipe Quintão de. GOMES, Ivan Marcelo. BRACHT, Valter. *Bauman e a Educação*, 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

## **REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, Felipe Quintão de. GOMES, Ivan Marcelo. BRACHT, Valter. Bauman e a Educação, 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

KAFKA, Franz. **O Processo**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

# FARIAS BRITO, UM FILÓSOFO DO SERTÃO BRASILEIRO

Ms. Kellison Lima Cavalcante<sup>1</sup>  
Ronald Oliveira Pinho<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo pretende ser um esboço de pensamento sobre a consciência sendo vista a partir das lembranças, na medida em que estas não são coisas, para isso vamos aqui expor fundamentalmente a separação entre ontologia e memória. Tendo em vista um melhor esclarecimento sobre a questão recorreremos à interpretação de Farias Brito, no capítulo dedicado ao pensamento de Bergson que caracteriza a ação do espírito sobre a matéria. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo compreender o pensamento do filósofo Farias Brito (1862-1917) através de uma análise de sua obra e sua contribuição para a filosofia brasileira. O filósofo expressa que a filosofia, em sua função prática, é resultado do ideal de vida do indivíduo. Assim, a filosofia tem como finalidade colaborar na formação do princípio orgânico das sociedades, ou seja, nos fundamentos da ordem moral. Por isso sua importância na formação e conhecimento do indivíduo na sociedade, como pode observa-se a consciência crítica da formação cultural brasileira ao longo de sua obra. Chegaremos assim à fundamentação de sua filosofia com o conhecimento da verdade como base para toda a vida do homem, que de acordo como o filósofo, cabe à

---

<sup>1</sup> Mestre em Tecnologia Ambiental ITEP-PE e graduando em Filosofia pela UFPI. E-mail: [kellison.cavalcante@ifsertao-pe.edu.br](mailto:kellison.cavalcante@ifsertao-pe.edu.br)

<sup>2</sup> Graduado em Ciências Humanas pela Unilab. E-mail: [ronaldoliveiradepinho@outlook.com](mailto:ronaldoliveiradepinho@outlook.com)

filosofia organizar o mundo do direito e o mundo social, sistematizando os princípios que irão regular a conduta e a consciência humana.

**Palavras-chave:** Espiritualismo; memória; bergsonismo.

## **1 A FILOSOFIA DE FARIAS BRITO**

Filho de agricultores, nascido na serra da Ibiapaba, no Ceará, Raimundo de Farias Brito contribuiu com a formação do pensamento filosófico brasileiro através do seu envolvimento nos meios educacionais e obras cuja preocupação essencial se constitui no conhecimento de si como espírito ou consciência. Como retirante, viveu em um dos momentos mais dramáticos da história do Ceará, vivenciando os problemas da adversidade climática e social da seca.

A Filosofia insere o homem na concepção da realidade que vivencia, procurando respostas e soluções para os problemas que identifica na busca da verdade das coisas e da essência do ser. Dessa forma, a Filosofia de Farias Brito iniciou em um momento de grande desenvolvimento investigativo histórico e cultural brasileiro, colaborando para a tomada de consciência crítica da formação intelectual do país. Assim, é possível destacar que o filósofo iniciou a sua pesquisa filosófica pela interpretação das teses de Tobias Barreto, ao tê-lo como seu professor na Escola de Direito do Recife.

O pensamento britiniano procurou conciliar a modernidade do mundo, tanto no campo filosófico como também no campo ético, moral, jurídico e social. Assim, contribuiu para a formação de princípios para definição e conscientização da conduta humana. Farias Brito, importante representante da filosofia brasileira e nordestina, tem como destaque de seu pensamento, ser um dos primeiros intérpretes

do bergsonismo que o levou a elaboração e aplicação dessa filosofia num contexto brasileiro. É possível dizer que tal influência, o leva a estar entre os considerados “filósofos do acontecimento”, uma classificação que o difere do que depois serão chamados os filósofos pós-modernos. A filosofia do acontecimento se coloca então como uma relação entre duração, memória e intuição como uma continuidade daquilo que se desvela de um racionalismo que entende a possibilidade de ação do espírito na matéria.

Nesse sentido, a partir dos seus primeiros estudos resultou a obra *Finalidade do Mundo* em três volumes, que buscou defender a necessidade da compreensão do espírito, diferentemente do que era difundido a partir da psicologia experimental. De acordo com Cerqueira (2010), a filosofia do espírito em Farias Brito consiste em um tipo de saber capaz não só de fundamentar toda a aspiração humana de organizar a vida com base no conhecimento racional, como também de dar uma resposta ao problema da dor inerente à consciência da finitude. Assim, constitui na busca pela fundamentação da formação do ser, buscando elementos para explicação da consciência e do modo do ser.

O espiritualismo defendido por Farias Brito fundamenta-se no preceito da afirmação da existência do espírito (ou alma) como elemento primordial da realidade, bem como sua autonomia, independência e primazia sobre a matéria, sendo assim o contrário do materialismo, que só admite a existência da matéria. Afirma a existência de uma alma imortal no homem, isto é, de um princípio substancial distinto da matéria e do corpo, razão absoluta de ser da vida e do pensamento. Em sentido mais amplo, doutrina que, além da tese referida, reconhece a existência de Deus, a imortalidade da alma

e da existência de valores espirituais ou morais que são o fim específico da atividade racional do homem.

Dessa forma, Farias Brito abordou a existência do ser e sua realidade cotidiana, buscando o sentido e verdade da humanidade com temas relacionados à vida e à morte, à ética e à moral, ao existencialismo, ao espiritualismo, à consciência e ao mundo interior. Esses são temas constantemente presentes no pensamento britiniano e relevantes no cotidiano da época, como buscava Farias Brito investigar a realidade como princípio da Filosofia.

## **2 O PENSAMENTO BRITINIANO**

Em sua primeira obra, intitulada *Finalidade do Mundo*, fundamenta o seu pensamento na filosofia como uma atividade permanente do espírito humano, com bases na teleologia naturalista e buscando colaborar para o desenvolvimento da filosofia do espírito, em sua essência e sua origem. Na sua obra é possível observar e destacar o aprofundamento das bases de moral, de filosofia, de direito e as suas relações mútuas, contrapondo-se as instabilidades mundiais à época, como a negação da moral e disseminação das filosofias denominadas pessimistas, que difundiam a morte, o nada e decadência do ser.

De acordo com Silva (2013), em sua primeira obra, Farias Brito analisa a filosofia e se esta deve ou não se identificar com a metafísica, concluindo que esta última é uma necessidade essencial do espírito humano e move um ataque sistemático ao positivismo, que propõe a extinção da metafísica, contudo sem negar a importância de Auguste Comte, seu idealizador. Tece considerações acerca da relação entre filosofia e ciência, distinguindo-as como sendo a primeira um conhecimento em formação, e a segunda como conhecimento já feito. Consiste em

uma obra de grande relevância para a compreensão das mazelas do pensamento interior do ser, em sua busca da verdade da consciência.

No segundo volume da obra *Finalidade do Mundo*, Farias Brito busca fundamentar-se na compreensão dos fundamentos da filosofia moderna e sua relação com o desenvolvimento do pensamento filosófico mundial. O seu principal objetivo é discutir sobre os problemas sociais vivenciados pela humanidade e sua realidade. Assim, Silva (2013) destaca que Farias Brito aponta as ineficácias dos métodos empregados por pensadores como Auguste Comte (ditadura científica), Herbert Spencer (individualismo organicista), Karl Marx (socialismo coletivista). Dessa forma, buscou na própria filosofia todas as formas de superar os limites impostos pelas barreiras que limitavam o desenvolvimento da humanidade em suas formas de pensar e agir. Para o filósofo, não existia apenas o pensamento expresso, mas também todo o contexto da vida para filosofar e pensar na modernidade.

No terceiro volume, procurou estabelecer as relações da evolução da humanidade e a relatividade de sua existência na contemporaneidade. De acordo com Silva (2013) a obra compreende uma resenha minuciosa da filosofia contemporânea, onde ele examinou as mais importantes linhas de pensamentos da época moderna, servindo para a dissolução da obra passada, nela o positivismo e o evolucionismo são criticados e atacados.

Dessa forma, o pensamento britânico destaca o problema filosófico na historicidade humana, tratando desde a sua essência às relações do homem com os problemas da modernidade e da contemporaneidade. Discutindo aspectos relevantes, como a moral e a ética e, principalmente a

necessidade de conhecer a si mesmo, como uma finalidade do mundo.

Conforme Cerqueira (2010), o estudo crítico de Farias Brito sobre o conhecimento de si em *A Finalidade do Mundo* pressupõe um caráter metafísico desse estudo, não só incorpora e amplia as ideias apresentadas pelos seus antecessores no Brasil. Assim, destaca a importância da formação consciente da humanidade e suas necessidades no mundo, com destaque na evolução do pensamento filosófico.

Dessa forma, Mota afirma que:

Depois de abranger a metafísica, de estabelecer, assim, o que chama de 'filosofia supracientífica', é desta que faz procederem os fundamentos da ordem moral. É a ela que atribui explicar ao homem a significação real da natureza. O papel que representamos no mundo e como devemos proceder nas múltiplas relações da vida (MOTA, 1943, p. 112).

É da filosofia que deriva o ideal da vida, é da filosofia que deriva a lei que constitui o princípio orgânico das sociedades, isto é, o fundamento da ordem moral (BRITO, 2006b, p. 111). Assim, o filósofo procura expressar a função prática da filosofia na realidade da humanidade, tornando expressiva e relevante na compreensão dos problemas e busca de soluções.

Nesse sentido, a filosofia britânica:

[...] fornece ao homem a compreensão do próprio destino: torna-o assim consciente de si mesmo e do mundo; apto, portanto para deduzir a lei que lhe deve servir de norma de conduta. Por onde se vê que o fim próprio da filosofia é estabelecer o domínio do homem sobre si mesmo (BRITO, 1957, p. 49).

Para Farias Brito, a partir da filosofia prática resulta na moral e na ética do homem, como finalidade da filosofia no mundo. Dessa forma, a filosofia britiniana mostra que o pensamento filosófico também contribui e influencia a realidade do homem, que torna-se não apenas um pensamento abstrato, como também um pensamento prático e efetivo.

### **3 O MUNDO BRITINIANO**

De acordo com Silva (2013) o pensamento de Farias Brito procurou apresentar ao mundo um pensamento filosófico que, apesar das hesitações e contramarchas, é possível perceber uma coerência em seu sistema proposto, porque há aprofundamento, progresso, um pensamento que se vai orientando e adquirindo firmeza. Nesse sentido, Farias Brito destacou questões fundamentais para a evolução da humanidade e compreensão de questões primordiais a partir a verdade, da ética e da moral. Dessa forma, a filosofia de Farias Brito não consistiu apenas em um sistema filosófico, mas de toda forma na tomada de consciência da humanidade na evolução do mundo moderno e contemporâneo, trazendo questões antecipadas na Europa para a realidade do Brasil, através do existencialismo.

Silva (2013) destaca ainda que o pensamento britiniano tem como pressuposto fundamental o conhecimento da verdade e esta deve basear toda a vida do homem. Dessa forma, procurou conciliar a modernidade do mundo, tanto no campo filosófico como também no campo ético, moral, direito e social. Assim, contribuiu para a formação de princípios para definição e conscientização da conduta humana.

Dessa forma, Cerqueira destaca a contribuição e importância de Farias Brito:

Farias Brito representa o coroamento de uma singular experiência histórica do pensar correspondente ao nascimento da filosofia no Brasil. Em sua obra [...] distingue-se claramente um sentido de unidade em torno ao problema originário que perpassa toda a cultura brasileira desde a vigência do aristotelismo português no ensino filosófico brasileiro. Trata-se do problema do conhecimento de si [...] e sua proposta de uma psicologia transcendente como método próprio da filosofia [...] colocam a filosofia brasileira na perspectiva do pensamento filosófico contemporâneo no que diz respeito a tematizações de caráter existencial e à fenomenologia como método (CERQUEIRA, 2003, p. 24).

Nesse sentido, a filosofia de Farias Brito contribuiu para o fortalecimento da filosofia brasileira, principalmente a sua discussão da realidade e problemática da humanidade.

Na obra *O mundo interior* Farias Brito trata com maestria de assuntos complexos tais como: a diferença e os limites entre psicologia e a metafísica, ontologia e memória (lembança). Além de realizar uma fina sistematização geral dos estudos de psicologia, Farias cita sempre rapidamente: Kant e Spinoza e Bergson para completar seu sistema filosófico de explicação do espírito. Aqui temos alguns aspectos que precisam ser considerados: Psicologia individual ou orgânica e Psicologia coletiva ou superorgânica. A diferença entre os seus aspectos é gritante como entre uma Psicologia fisiológica estritamente de base física e outra que abarca o todo coletivo, isto é: É a ciência que tem por objeto estudar as manifestações da atividade psíquica na esfera da consciência coletiva (BRITO, 2006a, p.

103). Primeiramente é preciso apontar para a base física ou fisiológica que é transcendente. Farias diz novamente:

Por fim, esforçar-me-ei por precisar a verdadeira significação e valor da realidade em relação com as formas do conhecimento. É na elucidação dos problemas referentes a esse último aspecto da questão psíquica que terei de fazer aplicação do método a que dei o nome de método transcendente. (BRITO, 2006a, p.103).

A esta altura Farias Brito elucida sua concepção de sistemas em face da filosofia e ciência. A necessidade desses sistemas é um incômodo a ser elucidado. Em primeiro lugar, é necessário sistematizar a intuição para que sejam construídos enunciados lógicos e precisos. Cada filósofo é que sabe tanto o seu método como os seus objetivos. Para este artigo nos chamou particularmente a atenção toda a questão que envolve a memória, especialmente o que diz respeito à lembrança, pois cremos ser nela que o espírito se manifesta devido a um decalque da imagem. São estas imagens que são encontradas tanto na base fisiológica como na base da sua metafísica dos fenômenos do espírito. Vejamos o que Farias tem a nos dizer sobre Bergson:

No seu sistema, filosofia e ciência são duas formas inteiramente distintas do conhecimento, cada uma com seus caracteres próprios, derivadas de duas fontes distintas, a ciência derivada da inteligência, a filosofia derivada da intuição. 'Decerto,' diz ele, 'o filósofo foi durante muito tempo aquele que possuía a ciência universal; e ainda hoje que a multiplicidade das ciências particulares, a diversidade e a complexidade dos métodos, a

massa enorme dos fatos atingidos tornam impossível a acumulação de todos os conhecimentos humanos num só espírito, o filósofo continua a ser o homem da ciência universal; e se é certo que não pode tudo saber, pelo menos deve ter-se posto em condições de tudo poder aprender.’(BRITO, 2013, p.237)

Ora, se é o filósofo quem pensa então este ser que manifesta as ações do espírito pela memória deve perguntar sobre si mesmo e para isso um simples raciocínio redundaria em uso da memória por meio da lembrança. Entretanto, memória não é coisa, não está, pois, no campo de uma ontologia. A esfera em que dá acesso à memória está no âmbito do conhecimento, outrossim, mais perto ainda da consciência, mas o conhecimento precisa de uma reforma, de uma mudança radical. Por isso a memória também precisa ser valorizada na medida em que ela é quem produz as imagens que estruturam o conhecimento.

A apreensão das formas, por ela, sendo vista a partir da organicidade de seu ponto de partida, a mudança, aponta para certo devir, que no caso específico da memória seria o tempo espacializando as coisas, ou seja, a representação do conhecimento na matéria imediata. A coisa em si, em Bergson, seria o estado de absoluto espírito enquanto que a ciência vai se constituindo como a grande precursora das coisas do espírito.

A ciência, sendo destinada a servir como instrumento da ação, tem por objeto a realidade que se desenvolve no espaço. Mas esta, assim considerada exteriormente, só pode ser conhecida na superfície. Além disto, estando em movimento perpétuo, sobre ela só pode alcançar a inteligência vistas imóveis, não podendo ‘entrar no que se faz, seguir o que se

move, apreender o vir-à-ser que é a vida mesma das cousas'. Fica, por isto, a ciência, como obra que é da inteligência, sujeita a limites insuperáveis. Mas começa a partir daí o papel da Filosofia que dispõe de uma fonte nova – a intuição. Mas 'a intuição comporta muitos graus de intensidade; por isto comporta a filosofia muitos graus de profundidade'. (BRITO, 2006a, p. 237).

Ademais, podemos afirmar que a intuição é o grande método de se fazer filosofia, para Farias Brito. É ela que condiciona a consciência a um *status* maior e mais abrangente, além de desenvolver o modo como se faz explorando assim as potencialidades do espírito, assim como as dos sentidos. É por isso que ao fazer filosofia, o filósofo atinge o reino do conhecimento da consciência, além da ciência que vive no campo do real a filosofia exhibe o real pelos sentidos. Sobre isso o filósofo argumenta:

Liguemos nossa percepção a suas origens, e teremos um conhecimento de outro gênero sem ter necessidade de recorrer a faculdades novas. Mas esse conhecimento vem também dos sentidos e da consciência e até pode dizer-se que a consciência é seu domínio próprio. Assim poder-se-á firmar: a ciência tem por objeto a realidade tal como se manifesta fora de nós no espaço; a Filosofia tem por objeto a realidade tal como a sentimos em nossa própria consciência (BRITO, 2006a, p. 240).

Por conseguinte, é fundamentado na filosofia de Bergson que Farias vai discutir a noção de espaço e conseqüentemente o lugar da memória pelo hábito. Dando lugar a esta afirmação é necessário esclarecer que o que pretendemos aqui não é uma estetização do pensamento, muito menos da memória, ao

contrário de Farias Brito, não penso que uma sistematização do conhecimento sustentada pela memória irá salvar o homem de coisas ruins. Desta forma, nos limitaremos na exposição das principais ideias de Farias, sabendo que é por isso que estas coisas precisam ser exploradas, até desembocar no que hoje se chama da Filosofia da mente. Em consequência do real os sentidos trabalham e se formam na consciência por meio de sua externalização, isto se dá exatamente na duração.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pensamento filosófico de Farias Brito tinha como finalidade construir uma Filosofia do espírito, no seu sentido e significado mais profundo. Dessa forma, para o filósofo a filosofia consiste na compreensão do ser, surgindo a capacidade de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, o conceito de filosofia para Farias Brito está no esforço de compreender o espírito e a mente, ou seja, o conhecimento de si como espírito ou consciência, sendo que o filósofo deve ter a liberdade de pensamento e ideias sem que seja influenciado por pressupostos estabelecidos. Sua consciência deve ter autonomia em suas ações e quanto mais se amplia e alarga seu conhecimento, mais nítida fica sua percepção em relação às coisas do espírito, que é uma força interna que cresce cada vez mais, uma energia latente, e justa medida da busca de si mesmo.

Nesse sentido, a filosofia de Farias Brito fundamenta-se na preocupação com o conhecimento de si como espírito ou consciência, na formação humana e participação no mundo, baseando nos seus princípios éticos e morais e sua própria existência. Assim, a sua filosofia discute a formação da essência do homem e o conhecimento de si, procurando saber sobre a consciência e a necessidade do nosso papel no mundo.

A sua constituição teleológica do mundo no que diz respeito a uma teologia, é por assim dizer invertida, parte do mundo, das coisas e, portanto, dos acontecimentos em suas próprias determinações e caminha assim até Deus. É como o próprio Farias afirma: em vez de ter sido Deus quem fez o mundo ao contrário é o mundo que, desenvolvendo-se, faz Deus. Mas surge uma questão que lança seus alicerces sobre esta reflexão: de que se constituem as coisas que faz crescer Deus? Quais os pressupostos que fundamentam a composição do real? Que relação tem a fundação de Deus em sua filosofia com o próprio propósito do real? Acreditamos que aqui Farias Brito evidencia sua aproximação com o ser infinito enquanto expõe sua duração da totalidade em contraposição ao mecanicismo. É mister também que a infinitude vem pôr em paralelo o pensamento do espírito com as coisas, o ser infinito reside, pois, ao colocar nas coisas seu aspecto de ideia pura tanto no espírito como em seu caráter orgânico: O ser infinito não é somente real, é todo o real; é o Deus vivo. Além do mais, as ideias em sua essência se dão num desdobramento sobre si mesmas, na extensão do que é idealismo da alma e na amplitude do que é orgânico. É nesse contexto que Farias abarca a filosofia de Bergson, na criação de um espiritualismo novo.

## REFERÊNCIAS

BRITO, R. F. **O mundo interior**: Ensaio sobre os dados gerais da filosofia do espírito. Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2006a.

\_\_\_\_\_. **A base física do espírito**. História sumária do problema da mentalidade como preparação para o estudo da filosofia do espírito. Brasília: Senado Federal. 2006b.

\_\_\_\_\_. **Finalidade do mundo.** Estudos de filosofia e teleologia naturalista. v. 2. Rio de Janeiro: INL. 1957.

CERQUEIRA, L. A. **Farias Brito e a ideia de filosofia brasileira.** 2010. Disponível em: <<http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com.br/2010/03/farias-brito-e-ideia-de-filosofia.html>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CERQUEIRA, L. A. **Filosofia Brasileira:** Ontogênese da consciência de si. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/FAPERJ, 2002.

MOTA, F. O. **Compreensão de Farias Brito.** Recife: Cadernos Acadêmicos, 1943

SILVA, M. J. A. A ética em Farias Brito. **Revista Estudos Filosóficos,** n.11, p. 61-72, 2013.

## **IVALDO COUTINHO: ARQUITETURA E FILOSOFIA**

Ms. José Paulo Maldonado de Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** O trabalho a seguir é resultado do minicurso inicialmente intitulado “Introdução ao pensamento de Evaldo Coutinho: cinema, arquitetura e solipsismo”, ministrado no evento “I Encontro do Sertão Filosófico”, dirigido a um público-alvo composto de estudantes e professores de vários Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Norte e Nordeste do país, obtendo o primeiro contato com o autor. O conteúdo programático originalmente dividia-se segundo as duas grandes áreas de concentração de sua obra, estética e ontologia. O primeiro momento seria dedicado às noções de filosofia da arte e teoria da arquitetura de *O Espaço da Arquitetura* (1970) e de teoria do cinema de *A Imagem Autônoma* (1972). O segundo momento seria dedicado à sua “concepção de mundo” explorada por meio da quintologia literária *A Ordem Fisionômica* e dos conceitos e imagens filosóficos de *O Lugar de Todos os Lugares* (1976) e *A Artisticidade do Ser* (1987). Por uma questão de tempo, o minicurso precisou ser compactado e renomeado para “Evaldo Coutinho: do cinema ao espaço’. Na prática, a experiência fomentou um debate sobre o “sentido fundamental” da obra e o estado atual da linha de pesquisas em Filosofia do Brasil. A estratégia didática previa a exposição sinóptica e panorâmica de

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor Substituto de Filosofia Geral da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: josepaulomaldonado@gmail.com

temas de cada um dos nove volumes e suas relações recíprocas, esta é a parte dedicada a *O Espaço da Arquitetura* (1970).

**Palavras-chave:** Espacialidade; arquitetura; ontologia; estética.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A primeira edição de *O Espaço da Arquitetura* (1970) pela editora *Universitária* marca a estreia de Evaldo Coutinho como autor de trabalhos monográficos. De acordo com a edição de 12/10/1972 do *Diário de Pernambuco*, o livro “esgotou-se com muita rapidez apesar de seu “temperamento alheio às técnicas publicitárias” (COUTINHO, 1972, p. 1). Mesmo assim, segundo o autor, “a *Universitária* não tinha uma boa distribuição de livros, era um problema sério. Era como se a pessoa continuasse inédita” (COUTINHO, 2001b, p. 36). Além disso, a mesma editora depois de publicar *A Imagem Autônoma: ensaio de teoria do cinema* (1972), “não quis publicar *A Visão Existenciadora*, que é o primeiro volume de *A Ordem Fisionômica*; apesar do parecer favorável de Nelson Saldanha” (COUTINHO, 2001b, p. 36). Segundo Nelson Saldanha (1988 p. 15), a recusa deu-se “para desluzte de Pernambuco e com vantagem para o autor e o Brasil”, pois oportunizou um outro contrato que previa a publicação de sua obra completa em nove volumes com ampla distribuição (incluindo o relançamento dos publicados e o lançamento dos inéditos recusados). Evaldo Coutinho (2001b, p. 36) conta que “então um dia, almoçando com o Paulo Emílio Sales Gomes (...) eu disse que tinha um trabalho inédito, perguntei se ele me arranjava um editor lá no Sul. E arranjou a *Perspectiva*. Assim, comecei a publicar em São Paulo a minha obra. Toda ela hoje é pela *Perspectiva*”. Hoje *O Espaço da Arquitetura* conta com quatro diferentes versões, em

três edições, uma da *Universitária* (1970), duas da *Perspectiva* (1977, 1998), tendo a segunda edição sido reimpressa (2010).

Nelson Saldanha (1988, p. 18) diz que os livros de Evaldo Coutinho “têm um clima. E o leitor tem de se familiarizar com esse clima, orientar-se nos labirintos e decifrar cada espelho”. O primeiro choque acontece logo no “Prefácio”<sup>2</sup> de *O Espaço da Arquitetura*, no qual o autor refere-se pronominalmente a si e as suas obras na terceira pessoa e num tempo verbal rodopiante, facilmente capaz de confundir o leitor desavisado. Este tratamento inusitado levou Hermilo Borba Filho a “perguntar-se”, jocosamente, “quem haveria escrito [a obra], para chegar à surpresa, no final, de que foi o próprio autor” (FILHO, 1972, p. 4)<sup>3</sup>. Do “Prefácio” à “Introdução”, que particularmente consiste numa exposição sintética dos tópicos mais tocantes a serem abordados, muda-se o tom e o restante do ensaio segue este estilo dissertativo e impessoal. Comparado aos demais livros da série, verifica-se uma redução drástica daquela superestilização “barroca” característica de sua obra. Seria *O Espaço da Arquitetura* um livro “didático”? Quanto à estrutura, divide-se em três capítulos. O primeiro, “Representação e Realidade”, contém 25 subcapítulos compactamente distribuídos<sup>4</sup>,

---

2 O “Prefácio” foi removido na segunda edição da *Perspectiva*, constando apenas na versão de 1970 e 1977.

3 O comentário de Hermilo Borba Filho é sobre o “Prefácio” de *A Imagem Autônoma*, mas aplica-se com a mesma força ao “Prefácio” de *O Espaço da Arquitetura*. Está contido em sua resenha para o *Diário de Pernambuco*, na qual reprovava sobretudo o anacronismo temático e estilístico daquela obra.

4 “A plástica da arquitetura”, “A autonomia do gênero artístico”, “O método estético”, “Os valores de cada matéria”, “Os valores de escultura”, “A composição da crítica”, “A acidentalidade da arte”, “A intuição artística”, “A lógica interna”, “A contribuição artística da natureza”, “A confecção escultórica e o espectador”, “A autonomia de cada obra de arte arquitetônica”, “A criação de lugares”, “O tratamento do espaço real”, “A fronteira estética”, “O múltiplo e o uno”. “Ser em outrem”. “A participação na arquitetura”, “Intuição e estilo”.

formando seqüências conceituais de admirável conexão. O segundo, “A Espacialidade Permanente”, apela ao público filosófico, trazendo seis subcapítulos que podem ser lidos como ensaios em separado, dos quais se destacam “Intuição filosófica e intuição artística” e “A ideação ubíqua”<sup>5</sup>. O terceiro, “A Criatividade Arquitetural”, mostra uma performance conceitual em progressiva sofisticação, contendo sete subcapítulos, “A lei da arquitetura”, “Teatralidade real e liturgia”, “Inconsutilidade e criação”, “A transparência do vão”, “O lugar arquitetônico e o lugar externo”, “A simbologia da arquitetura”, “A pessoa arquitetural”, que exploram as camadas mais profundas das simbologias ontológicas fomentadas pela arquitetura. Nas palavras do autor: “[neste terceiro capítulo] acredito haver explanado [...] a conjuntura [ontológica] da liturgia de ser, ministrada por um gênero artístico” (COUTINHO, 1976, p. 199).

Não por acaso sua “concepção filosófica da arquitetura” está vinculada biograficamente a uma longa carreira docente iniciada em 1938 ao assumir a cadeira de Teoria da Arquitetura na *Escola de Belas Artes* em substituição a Joaquim Cardozo<sup>6</sup>, “o

---

“A participação no estilo”, “A autoria dispersa”, “Temporalidade e intemporalidade”, “O espaço temporâneo”, “A temperatura do espaço”, “O sentido da ambiência”.

5 Um consiste na análise da Conferência “A Intuição Filosófica” (1911), de Henri Bergson. O outro da teoria da arquitetura de Arthur Schopenhauer em relação ao conjunto de *O Mundo Como Vontade e Representação*. Este último foi lançado em separata com o título “A Arquitetura na Filosofia de Schopenhauer”, demonstrando a independência destes ensaios em relação ao conjunto. “A Espacialidade Permanente” contém ainda os subcapítulos: “A obra de arte e a biografia do autor”, “O retorno do passado”, “A divulgação do espaço”, “A visualização do espaço”.

6 As biografias de Evaldo Coutinho e Joaquim Cardozo cruzam-se em muitos pontos, do “Cenáculo da Lafayette” (BARROS, 1985, p. 217-245) ao “Desastre da Gameleira” (COUTINHO, 1974). Quanto à *Escola*, Evaldo Coutinho (2004, p. 6) diz: “Ele não tinha mais tempo para lecionar e pediu que eu ficasse com a cadeira”. Logo depois especifica: “Por questões políticas. Paraninfo de uma

grande poeta e matemático”, amigo de Evaldo Coutinho. Quando o curso de Arquitetura desvinculou-se da *Escola* para formar a *Faculdade de Arquitetura da Universidade do Recife* em 1959, Evaldo Coutinho (2004, p. 6) foi um dos principais defensores da proposta, e tornou-se “além de fundador, [...] seu primeiro diretor, com apoio unânime dos professores”, entre 1959 a 1963. Em um depoimento sobre as origens da *Escola* na década de 1930, ele recorda que “como na época não havia ainda arquitetos formados em Pernambuco, era grande a escassez de professores para a área e tínhamos que contar com os que chegavam de outros estados ou do exterior” (COUTINHO, 2004, p. 1). Quando não com autodidatas locais como o próprio Evaldo Coutinho, jovem bacharel em Direito, prodígio juvenil em teoria do cinema, que aprendeu “a importância da arquitetura no livro *A Decadência do Ocidente*, que teve muito êxito naquela época” (COUTINHO, 2001a). Uma vez docente, à exceção de breves interregnos, lecionou regularmente dos 27 aos 60 anos de idade até se aposentar em 1971, elaborando neste meio tempo para sua disciplina um “programa à minha maneira” (COUTINHO, 2001a), cujos resultados seriam as ideias originais de *O Espaço da Arquitetura*.

Dedicado *in memoriam* ao pai Francisco Bezerra Coutinho - a quem confessa dever “tudo, em matéria de estudo, de estímulo para estudar, para escrever, para pensar” (COUTINHO, 2001a) - *O Espaço da Arquitetura* consagra uma ocupação de longo termo com a matéria, tendo sido, no entanto,

---

turma da Escola de Engenharia, durante a cerimônia ele criticou o sistema de ensino no país e toda a estrutura da política social brasileira. Como vivíamos sob uma ditadura rigorosa, ele foi transferido para o sertão de Pernambuco, onde deveria trabalhar na execução de estradas de rodagem. Mas um intelectual como ele, que vivia entre seus livros, não conseguiria ficar isolado. Pediu demissão e seguiu para o Rio” (COUTINHO, 2004, p. 6-7).

escrito em curto espaço de tempo na segunda metade dos anos 1960, “muito depois” de terminada *A Ordem Fisionômica* e “um pouco depois” de terminada *A Imagem Autônoma* (EVALDO..., 1993). Ao lado deste último, *O Espaço da Arquitetura*, pelo assunto, poderia também levar a crer que seja “aparentemente afastado do conjunto da obra”, mas segundo Evaldo Coutinho (2001a), “na verdade está vinculado à obra, à essência da obra”. Ontologia e arquitetura vinculam-se tão estreitamente em seu pensamento que o título de seu ensaio filosófico mais importante é *O Lugar de Todos os Lugares* (1976). Dessa forma, a concepção de espacialidade incorpora-se a “[...] [sua] visão do universo, [...] [seu] sistema filosófico [...]” Lembro que estava exatamente refletindo que a vida se processa ao compasso da repetição. E a arquitetura me pareceu, então, um exemplo admirável para esse pensamento” (COUTINHO, 2004, p. 6). Há um “esteio de coerência” na *opera omnia* de Evaldo Coutinho - o “solipsismo de inclusão” - que catalisa a convergência entre arquitetura e ontologia de tal modo que a teoria da arquitetura se descola em alguns momentos de sua significação intrínseca para desempenhar um papel metafórico ou simbólico expressivo de “sua própria pessoal visão da realidade” (LIMA, 1983, p. 9), numa espécie de “monólogo da imanência solipsista” (COUTINHO, 1987a, p. 227)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Evaldo Coutinho (1980, p. 5) relata: “em 1934, mal saído da Faculdade, me adveio a ‘intuição’ que, senti, se aparentava a uma frase que entre os oito e os dez anos eu escutara de meu avô [...]: ‘O mundo se acaba para quem morre’. Tenho a impressão que todos os meus livros formam um livro único”. Em outro lugar: “tive uma intuição da relação entre a minha presença, a minha pessoa, e o universo. Cheguei à conclusão de que havia uma dependência deste universo em relação a mim, partindo do princípio de que a morte, quando me levasse, levaria comigo o universo todo. Assim o eu passaria a ter um caráter de absoluto. O absoluto estaria no eu de cada um. Eu fiquei com essa intuição. Comecei a meditar, a tomar notas, sem sair da coerência” (COUTINHO, 2001b, p. ). *Prima facie*, “Trata-se de um sistema filosófico melancólico” (COUTINHO,

Outras fontes de pesquisa da teoria evaldiana da arquitetura incluem a coletânea *Discursos* (1963), “onde se acham germes de sua concepção sobre *O Espaço da Arquitetura*” (SALDANHA, 1988, p. 15); dois pequenos ensaios “Arquitetura e Espaço” (1980), para *O Estado de S. Paulo*, e “Esculturas Vazias” (1995), para a *Perspectiva Filosófica*; além de várias entrevistas e depoimentos que versam *en passant* sobre o tema, das quais as seguintes são inteiramente dedicadas à arquitetura: “O Vazio Interior Define a Arquitetura” (1991), por Anco Márcio Tenório, e “A Expressão ‘Deus é Arquiteto’ define a importância da arquitetura” (1988), por Éride Moura.

*O Espaço da Arquitetura* era estimado pelo autor como “um livro ao qual quero muito bem” (COUTINHO, 2001a; 2001b, p. 36) e “o melhor que eu fiz da vida, fora minha filosofia” (A COMPOSIÇÃO..., 2001). No entanto, o ensaio não acompanhou o

---

2001a). “Meu sistema particularmente é muito melancólico, não pode haver um sistema mais triste que o meu. Então é uma filosofia que não traz contentamento, alegria pra ninguém” (COUTINHO, 2001). Mas uma interpretação em profundidade como a do pe. Daniel Lima, que segundo Evaldo Coutinho (1980, p. 5) “assimilou a unidade e a coerência da elaboração”, mostra um contrapeso: “a filosofia de Evaldo não é uma filosofia da devastação, ao contrário, descobri que é uma filosofia que eleva lentamente, levemente, suavemente, a uma situação de repouso interior, de serenidade. Se não soasse muito contrastante eu diria de alegria. [...] Paradoxalmente [...] torna-se uma filosofia da autofruição do mundo, porque a solidão do indivíduo evaldiano é uma solidão povoada, uma vez que a fonte de existenciamento do universo está no próprio indivíduo. Nós somos os existenciadores de tudo o que existe. Então na nossa solidão, nós carregamos o universo. Criamos o universo das coisas. Não importa que ele não leve em consideração nada além do indivíduo, mas se o indivíduo carrega o universo das coisas que ele mesmo existência, ele é o criador de sua felicidade. E ele terá a alegria ou a tristeza que ele seja capaz de registrar em seu mundo interior. Trata-se, pois de uma filosofia diríamos com certo travo barroco de sombras, de névoas, de tristeza, a urgência do fim, que nos marca a cada passo, mas não é de maneira alguma, uma filosofia da catástrofe. Nem mesmo da catástrofe interior.” (EVALDO..., 1993).

destino (um pouco mais feliz) de *A Imagem Autônoma*<sup>8</sup>, obtendo repercussão quase nula da crítica especializada, “um ou outro arquiteto conversando comigo, mostrou assimilar” (COUTINHO, 2001b, p. 38). “Eu tive muita tristeza. Fui professor de Teoria e Filosofia da Arquitetura, instruí muitos arquitetos, turmas e mais turmas. Mas nunca senti interesse maior no meu livro” (COUTINHO, 2001b, p. 39). Outro fato lamentável sobre *O Espaço da Arquitetura* deu-se com uma infame “versão castanhola”. No início dos anos 1980, descobriu-se que um ex-aluno, então professor da Universidade Federal de Alagoas, havia se apropriado de trechos inteiros da obra, traduzindo-os para o castelhano e entregando-os como requisito para obtenção de título de doutoramento em Madri. O caso internacional repercutiu à época em grandes meios de comunicação impressa como a *Veja*, que rapidamente interessou-se pelo escândalo. O repórter Ricardo Leitão (*A COMPOSIÇÃO...*, 2001), que cobriu o caso, relata: “O professor por sua vez, não fez nenhuma acusação direta [...] mas ironizou [...] afirmando o seguinte, como ele nunca havia publicado em nenhum lugar no mundo, a não ser no Brasil, pelo menos o plágio tinha dado a ele a oportunidade de ser lido na língua de Cervantes”. Avesso à polêmicas, Evaldo Coutinho (1987b, p. 5) diz: “Apenas em Madri houve o caso de um aluno do doutorado de Arquitetura que para a obtenção do título, plagiou uma boa parte de meu livro *O Espaço da Arquitetura*. Aconteceu, felizmente, que o trecho plagiado não

---

8 *A Imagem Autônoma* foi recepcionada por Clarival do Prado Valladares, Hermilo Borba Filho, Octávio Farias, e sabe-se que conta com admiração ágrafa e declarada de diversas personalidades e especialistas. Hoje alcançou *status* de livro *cult* em teoria do cinema e sua primeira edição é um item de colecionador. O mesmo não se passou com *O Espaço da Arquitetura*, cuja recepção crítica resume-se a uma edição especial, póstuma, do *Jornal do Instituto dos Arquitetos do Brasil – PE* (n. 54, jul./ago. 2002), contendo artigos de Marcos Domingues, Paulo Raposo e outros.

continha o cerne de meu pensamento sobre o vazio das edificações. Assim, foi menos grave o ilícito da apropriação. Por se tratar de um ex-aluno, é melhor esquecer que lembrar”.

## 2 ESPIRAIS DE AUTONOMIA

*O Espaço da Arquitetura* cumpre dupla função no conjunto da obra evaldiana. Por um lado, o primeiro capítulo “Representação e Realidade” se parece com um pequeno manual de Estética, na medida em que seu conteúdo extrapola a aplicação da arquitetura para a arte em geral<sup>9</sup>. Por outro lado, *in toto*, a obra “expõe uma teoria nova” (COUTINHO, 2001b, p. 38) da arquitetura “na qual transfiro para o vão, e não para o maciço, o interesse filosófico e estético sobre valores de realidade” (1978, p. 88). Nesta seção do trabalho, o livro é tratado sob a primeira acepção.

A “pedra angular” da estética evaldiana é o conceito de autonomia que se “gradua à maneira de círculos concêntricos: a autonomia da arte, a autonomia do gênero artístico e, com diâmetro ainda menor, a autonomia da obra de arte” (COUTINHO, 1998, p. 15)<sup>10</sup>. É importante notar que apesar da temática predominante de *O Espaço da Arquitetura* e *A Imagem Autônoma* consistir na aplicação do princípio de autonomia do gênero, respectivamente ao espaço interno e à imagem pura,

---

9 Por isso, apesar de *A Imagem Autônoma* ter sido escrita e concebida antes de *O Espaço da Arquitetura*, ainda assim é logicamente e editorialmente antecedida pelo segundo como “porta de entrada”.

10 A representação gráfica dos anéis concêntricos ou capas superpostas poderia ser ilustrada também como espiras de um espiral de Arquimedes. Esta imagem é um expediente recorrente na obra de Evaldo Coutinho e também representa simbolicamente a conjuntura ontológica da inclusão, o “amplo metafísico” do continente absoluto em relação aos seus conteúdos.

nesta “sistemática barroca”<sup>11</sup> o gênero é apenas um dos três círculos de autonomia (o intermédio), que se integra aos outros dois no quadro mais amplo da teoria da arte:

O princípio realmente filosófico da arte era, para Lionello Venturi, o da autonomia da atividade artística. Entretanto, mais duas autonomias devem acrescentar-se a esta: a do gênero artístico e a da obra de arte em particular. Considerando-se esses três princípios, que são como círculos concêntricos, dos quais o primeiro tem o maior diâmetro, melhor se aclara o fenômeno da obra de arte individual, mas que contém uma concepção genérica, universalizadora. O artista vê o mundo impregnado por sua concepção própria; cada coisa rotineiramente objetivada passa a tomar a acepção estendida pelo autor. (COUTINHO, 1973, p. 1)

O primeiro nível de autonomia consiste na “autonomia da arte em relação a outras atividades do espírito” (COUTINHO, 1998, p. 3). A presença do intuicionismo no discurso evaldiano já foi sugerida em outros trabalhos<sup>12</sup>. Seja como for, a dimensão da arte positiva-se pela presença daquilo que Bergson na

---

11 Evaldo Coutinho (1978, p. 7), diz: “Sinto-me entre os barrocos, tanto no motivo cosmogônico em que se inspirou a obra, tanto no processo de elaborá-la”. O termo “sistemática barroca” é de Ângelo Monteiro para *A Composição do Vazio* (2001) e encaixa-se bem porque mais do que o tema e o estilo da obra, é a própria lógica interna dos conceitos e imagens do sistema que mostra-se “barroca” a exemplo dos espirais de autonomia.

12 MALDONADO, José Paulo. Henri Bergson e Evaldo Coutinho: em torno da ideia de “Intuição Filosófica”. In: IV COLÓQUIO FILOSOFIA E LITERATURA, 4, 2017, São Cristóvão. Anais... São Cristóvão: UFS, 2017. v. 1, p. 295-307. Disponível em: <[http://gefelit.net/files/Anais\\_IV\\_p295\\_Jose\\_Paulo\\_Maldonado\\_de\\_Souza.pdf](http://gefelit.net/files/Anais_IV_p295_Jose_Paulo_Maldonado_de_Souza.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

Conferência de 1911 denominou de “intuição filosófica”, “a coisa simples”, “infinitamente simples, tão extraordinariamente simples que o filósofo nunca conseguiu dizê-lo. E é por isso que falou por toda a sua vida” (BERGSON, 2006, p. 12). O passo além de Evaldo Coutinho é criar um conceito em que a “intuição filosófica” e a “intuição artística” sejam componentes sinônimos, concluindo (não tão bergsonianamente...) que “os sistemas filosóficos, [...] também são obras de arte, do mesmo modo que estas são também filosofias” (COUTINHO, 1998, p. 70). A inclusão da filosofia como forma de arte significa que ela é uma atividade intuitiva disciplinada pelo método estético, portanto, autônoma às demandas da ciência e do método positivo. Este discurso responde a um contexto de reação ao cientificismo do entreguerras com uma apologia da intuição, “eliminando as interferências originárias de setores como a Sociologia, a Etnografia” (COUTINHO, 1998, p. 6) e o “influxo, sempre danoso, de concepções da ciência positiva sobre a filosofia da arte” (COUTINHO, 1998, p. 21). Bem entendido, não é um castelo nas nuvens. Os elementos não-estéticos, incluindo “a mensagem”, continuam participando no universo estético, porém “na qualidade de condicionadores de existências e não de geradores da intuição individual; esta efetivamente é particular do campo da estética” (COUTINHO, 1998, p. 7).

Evaldo Coutinho descreve o autêntico artista<sup>13</sup> como um “portador de intuição”, um “intuidor”, alguém afetado pela “energia da evidência” de uma “revelação incontestável”, o “degustador em súbita densidade, em êxtase” de um

---

13 Note-se que a categoria dos artistas inclui a dos filósofos em “comunidade de adjetivação”. Outrossim, Evaldo Coutinho (1998, p. 100-101) distingue “artistas autênticos” de “pseudo-artistas”: “A intuição com efeito, nunca se encontra nos casos em que o artista, ou melhor, o pseudo-artista, comumente detentor de habilidades, as emprega sem aquele alto sentimento”.

“sentimento das coisas” que “se excepciona da rotina do pensar” (COUTINHO, 1987a, p. 11). Paciente de uma intuição que o instrumentaliza para se externar, acometendo-o para se fazer evidente, assaltado pelo “desejo de fazê-la perene” e almejar-lhe a “universal solidariedade”, a primeira conjuntura com a qual o artista se depara é a impossibilidade de comunicá-la tal e qual e sem mediações, tampouco é capaz fixá-la para si por mais que breves instantes de lampejo. Em seguida, ele é arrastado pelo “pendor [...] em satisfazer a sua intuição com a matéria que a aglutina a si” (COUTINHO, 1998, p. 6), isto é, conduzido pela “vocaçãõ”, ao encontro do elemento capaz de viabilizar a externaçãõ da intuição, a “matéria da arte” (o *medium*). A matéria atua como um sustentáculo, suporte, ou *substratum* de um “campo formal” composto por “valores formais”, que constituem a linguagem de cada gênero de arte. Também é um canal, superfície, ou *tabula*, na qual é possível a inscrição e veiculaçãõ destes valores capazes de mostrar ou entremostrear a “cosmologia” de um autor. A causa final da intuição artística, “como departamento da linguagem” (COUTINHO, 1978, p. 176), é a sua comunicaçãõ. Seu destino é fazer-se evidenciar. Mas para romper a conjuntura inicial do isolamento, o artista precisa apresentá-la ou representá-la por meio de uma matéria artística. Por conseguinte, o “mister explicitamente artístico” não se reduz à posse da intuição, mas se completa no desempenho da criatividade, no esforço sistemático, disciplinado pelo método estético, de externaçãõ, conversãõ, traduçãõ do conteúdo ideativo original da intuição em valores formais esteticamente apreciáveis mediante o veículo material de cada gênero.

É somente pela “obra de arte que a intuição se efetiva, que o sentimento das coisas se mostra em busca de adesões” (COUTINHO, 1998, p. 70). Mas a materializaçãõ da intuição em

obras nunca é plena. No canal de comunicação autor-público há “ruídos”, uma conjuntura que no vocabulário evaldiano é denominada de “acidentalidade da arte”, devido a “intuição jamais dispor, para exteriorizar-se, de matéria que se permita corresponder sem lacunas, ao intento do criador” (COUTINHO, 1998, p. 11-12)<sup>14</sup>, cada obra oferecendo apenas “em parte, a perspectiva da intuição, sendo esta, a rigor, um segredo privativo de seu dono” (COUTINHO, 1998, p. 12). Do ponto de vista do artista, a “carreira artística” representa “o esforço seqüenciado para vencer essa acidentalidade, tão vivo é o desejo do autor em comunicar a inteira perspectiva de sua intuição” (COUTINHO, 1998, p. 12). Do ponto de vista do público e da crítica, a intuição da intuição por esforço de simpatia, a “absorção poética” é “a maneira, que existe, para a apreensão do segredo que alguém desvelou na obra de arte ou no sistema filosófico” (COUTINHO, 1998, p. 107; 106). Das duas perspectivas da experiência estética - do autor e do público - trata-se sempre de vencer a acidentalidade pelo aprimoramento do método estético para que se torne possível um índice de coparticipação na intuição.

O segundo círculo de autonomia refere-se à autonomia de cada gênero de arte em particular. Dessa forma, “cada gênero artístico se estatui à base de matéria específica” (COUTINHO, 1998., p. XII). Seguindo esta lógica, mesmo sem oferecer uma *tableau des arts* pronta, é possível improvisar um esquema das “grandes artes” ou dos “gêneros autônomos” evaldianos: Arquitetura, Escultura, Pintura, Cinema, Música, Literatura, e (para espanto de muitos) a Filosofia, correspondendo

---

14 Pode-se falar em duas acidentalidades. A primeira do autor à matéria, “o estilo da apresentação”. A segunda no caminho da matéria ao público, “o estilo de recepção”. Há inclusive, um “índice de acidentalidade”, que pode ser calculado pelos críticos munidos do método estético em relação ao *quantum* de êxito foi obtido na inoculação da intuição na matéria.

respectivamente e especificamente às matérias: Vazio, Volume, Cor, Imagem Pura, Sonoridade, Pensamento<sup>15</sup>, e o Ser<sup>16</sup>. Uma vez classificados quanto à diferença das matérias, os gêneros

---

15 Sobre a matéria da Literatura: “Cabe agora sublinhar que ela [a Literatura] se efetiva de pensamento a pensamento, da ideação do escritor à idealidade do leitor. A matéria da literatura é, portanto, estritamente introspectiva, diferente da de outras artes que são testemunhadamente empíricas” (COUTINHO, 1976, p. 2). Sobre a problemática da autonomia entre Literatura e Filosofia: seria esta espécie daquela? Pode-se dizer provisoriamente que não, apesar de ambas se valerem das palavras, ao passo que a Literatura a utiliza para transmitir representações mentais ou pensamentos, “é a realidade o que interessa ao filósofo, as abstrações, que costumam estruturar o sistema, significam meios para ir mais fundo ao âmago da realidade, a uma quintessência que ele considera tão merecedora de apreciação quanto um objeto palpável a seus dedos. (COUTINHO, 1998, p. 97). Donde a “palavra” não ser matéria da Literatura nem da Filosofia, mas sim o que ela indigita, no caso da Literatura, modos do pensamento do autor.

16 A noção ontológica de Ser em Evaldo Coutinho refere-se à “realidade inteira, temporal e intemporal” (COUTINHO, 1998, p. 96), “o mundo, assim, no seu conjunto. O mundo enquanto ser, enquanto objeto da ontologia” (A COMPOSIÇÃO..., 2001), ou ainda ao “Ser na sua finitude ante cada pessoa” (COUTINHO, 2001b, p. 37). Contudo, na estética evaldiana há um *looping* “metaontológico” em que o Ser é para o filósofo o que, por exemplo, o volume é para o escultor, uma matéria da arte: “o filósofo [...] verificará ele que todas as coisas existentes são mais que predispostas à sua intuição, elas constituem, em sua verdade pessoal, uma infinita amostra de símbolos, de alegorias, desse cósmico sentimento”. (COUTINHO, 1998, p. 25); “todas as coisas da realidade [...], sob a consideração do filósofo, passam a investir-se de significação que à véspera ninguém suspeitava” (COUTINHO, 1998, p. 58). Uma diferença do Ser relativamente às outras matérias artísticas é que o Ser, assim como “o velho pergaminho que, mantendo-se em si mesmo, todavia presenciou em sua face uma escritura primeira e, mais tarde, desfeita esta, mais uma outra sem nenhuma relação com a precedente, e mais permitira se suportara a textura do palimpsesto” (COUTINHO, 1998, p. 103). A manipulação artística do Ser não exige cinzel, tintas, ou câmeras, mas se dá em nível de idealidade, via “entes de abstrata compreensão”, conceitos e imagens, e assim “dá-se que eles, [os elementos de realidade] invulnerados aparentemente, no entanto se versatilizam desde que ao tocarem em si aquelas intuições, e sendo cada uma diferente da outra, os objetos acessíveis perdem a fixação da identidade, tornando-se coisas inéditas segundo as acepções que se entenderem com a sua presença” (COUTINHO, 1998, p. 103)

subclassificam-se ainda em “arte ideal” e “arte empírica”<sup>17</sup>, e subclassificam-se ainda outra vez em “arte de representação” e “arte de realidade”<sup>18</sup>, sendo esta última distinção o pontapé inicial da teoria da arquitetura.

*Dura lex sed lex*, teatro e dança, não tem estatuto de autonomia bem definido no evaldianismo (com a ressalva da dramaturgia que é espécie do gênero literário). Particularmente “o teatro não chega a ter um nível de uma grande arte, com essa exclusividade de matéria, porque lida com várias coisas” (COUTINHO, 2001a). Opinião que deve ter contribuído para sua polêmica com Hermilo Borba Filho e Ariano Suassuna<sup>19</sup>. Mas por quê? Como reconhecer uma matéria da arte? Como distinguir uma entidade entre outras como superfície mais ou menos adequada à externalização de uma “visão de mundo”? A solução do problema depende do estado da arte do método estético. O método estético é o método da intuição, que se contrasta com o “método científico” ou “positivo”, que se detém sobre “constantes apreciáveis”, classificação e análise de fatos que se repetem, ao passo que o outro se detém sobre “fenômenos

---

17 Ver capítulo “Arte ideal e arte empírica” de *A Artisticidade do Ser* (1987). A literatura é “arte ideal por excelência — ela transita da mente do escritor para a mente do leitor” (COUTINHO, 1980, p. 6). Ainda, em virtude da própria natureza, a arte ideal confere “substancialidade” à expressão, ao contrário da “acidentalidade” da arte empírica (COUTINHO, 1978, p. 4, 71; 1998, p. 109, 115; 1987a, p. 139).

18 Um quadro provisório no estado da arte das pesquisas, salvo melhor entendimento, poderia consistir em: “Artes Ideais”: Literatura, Filosofia, e Música (COUTINHO, 1978, p. 135); “Artes Empíricas”: Arquitetura, Escultura, Pintura, Cinema. (O cinema situa-se num limbo como arte quase-ideal devido fruição via ilação ou subentendimento, de natureza intelectual). “Artes de Representação”: Escultura, Pintura, Literatura, Cinema (de novo, o cinema excede o quadro, sendo arte de “representação de representação”, “simulacro de segundo grau”); “Arte de Realidade”: Arquitetura e Filosofia.

<sup>19</sup> MALDONADO, José Paulo. *Ariano Suassuna e Evaldo Coutinho: problemas de estética*. Recife: UFPE, 2016. (Comunicação oral).

insulados” (COUTINHO, 1998, p. 12). O método estético pode ser descrito então como este instrumental usado pelos criadores de valores (artistas/filósofos e críticos), que disciplinando a abordagem da dimensão estética em todos os níveis (intuição, matéria, lógica interna), é capaz de tornar esteticamente apreciáveis as singularidades irrepetíveis, os insulamentos graduados sem descontinuidade, característicos da dimensão viva aberta pela “sortílega aliança que une o legítimo criador à sua matéria de amável emprego” (COUTINHO, 1996, p. XIV); “convindo lembrar que se rejeitam as tentativas de aplicação do processo [- ou método -] científico [...] nesse âmago personalíssimo da obra” (COUTINHO, 1998, p. 12). Por conseguinte, os estetas tornam-se capazes da “discriminação dos valores de cada tipo de arte” (COUTINHO, 1998, p. 7), distinguindo com precisão metodológica a expressividade singular pertencente à natureza única de ser e parecer de cada matéria. A tarefa fundamental do método estético no segundo nível de autonomia é o isolamento teórico do fundo virtual do qual procedem os valores formais, o “campo formal” da matéria, a linguagem específica de cada forma arte:

Cada matéria apresenta uma natureza de ser e de aparecer que se distancia da natureza de outra; cada matéria inclui em sua qualidade elementos que não se repartem em outras, e além disso origina e fomenta uns dados que são intransferíveis dela, que cumprem a missão em virtude de partirem da própria matéria, operando-se relacionamentos que devem ser protegidos com a permanência e exclusividade do meio que os gerou. (COUTINHO, 1998, p. 8)

À cada gênero pertence apenas uma única matéria em exclusividade, e não mais do que uma. *Ex lege*, é terminantemente proibida a “junção de matérias na mesma obra” (COUTINHO, 1998, p. 7; 1973, p. 1), conjuntura denominada de “ecletismo formal”. O caso típico desta infração ocasionou a ascensão e queda do cinema silencioso – o “cinema artístico” - em curto espaço de tempo. Ao “ceder por razões comerciais a um naturalismo de gosto popular”, como diz Jacó Guinsburg, no comentário de quarta-capa de *A Imagem Autônoma* (1996), a indústria do cinema aderiu em bloco às inovações técnicas que viabilizaram a sincronização da imagem pura com matérias de outra natureza (a “palavra”, a “cor”, o “som”, etc.), amalgamando-as em hibridismos denominados cinema-pintura e cinema-teatro<sup>20</sup>. Resultando no “estranho fenômeno: o de um gênero artístico que se frustrou sem atingir a plena maturidade, toda a explicitude de sua respectiva matéria” (COUTINHO, 1996, p. XII), devido ao abandono da exploração exclusiva de sua matéria específica. Mais ainda, “a ilegitimidade dessa justaposição é atestada pelo princípio da *forma bastante* segundo o qual o artista se contenta com a

---

20 O cinema-pintura “vale-se da matéria que à pintura pertence, mas sem conseguir ir além de certo esplendor, aquele que é preciso para o bom êxito do espetáculo.” (COUTINHO, 1996, p. 141). O cinema-teatro também vale-se da matéria da pintura, mas a diferença é que “alcança o colorido da realidade, e não o do artista, repetindo-se na segunda representação - a da tela - o que, em coloração, aparecera na representação do estúdio” (COUTINHO, 1996, 138). O primeiro hibridismo, é a colorização estilística da imagem pura, o segundo, mais grave, é a tentativa de oferecer o máximo de entidades da realidade sem a “redução de essência” à imagem pura. “Captar o máximo de entidades reais, contidas em um corpo, significa um cuidado importante para a ciência, mas perturbador para o campo da arte” (COUTINHO, 1996, p. 134). O adjetivo teatro é indício de um espetáculo que pressupõe a síntese de muitas matérias e no qual as fronteiras entre realidade e representação não são estabilizadas. As cabines e salas de cinema 3D (e as inovações deste gênero) são um exemplo do cinema-teatro levado ao extremo.

matéria de que dispõe, ainda nas vezes em que a outros ela se mostre aparentemente exígua” (COUTINHO, 1998, p. 4). A “forma bastante” é uma garantia de que o ecletismo formal embora seja sempre possível, nunca é necessário, o mais da intuição compensando o menos da matéria:

As personalidades que foram destras, em várias matérias, a exemplo de Michelangelo, se dispensavam de uni-las na mesma obra, satisfeitas na restrita aplicação de uma, seguras de sua forma bastante e aderidas à norma de que a matéria, além de sua passividade, é ativa nessa acepção de insinuar ao artista as complementações provenientes dela própria. (COUTINHO, 1998, p. 6)

O terceiro nível de autonomia, *in fine*, supõe a presença de uma “lógica interna” que confere a cada obra de arte em particular ou conjunto de obras particulares sua autonomia em “franca objetividade”. A lógica interna pode ser descrita como o elemento que organiza de modo particular a distribuição da “linfa unificadora” (intuição) em cada obra, fazendo-a “latejar [...] em todos os recessos das partes” (COUTINHO, 1998, p. 72) organicamente, “articulando entre si e coonestando os valores estéticos” (COUTINHO, 1998, p. 15). Segundo Evaldo Coutinho (1978, p. XII), certamente inspirado por Bergson (2006, p. 139-140), a criação de obras artísticas “imitam o processo da cissiparidade: “Assim designo a circunstância de [...] emanarem o mesmo sentido”. A reprodução celular por divisão ou fissão binária, em subdivisão crescente de si mesma, garante a sinonímia de todos os valores gerados da mesma fonte, todos inoculados com o mesmo *quantum* de sentido. Por conseguinte, uma série autoral, por discrepantes que possam parecer cada

obra ou cada parte de uma mesma obra, inexistindo *volte-face*, formam uma “série tautológica”. E apesar de dizerem sempre o mesmo, em cada obra de arte em particular ou conjunto de obras particulares a linfa corporifica-se num arranjo autônomo. Em virtude do sentido completo estar virtualmente contido nas partes, obtém-se também um instrumental de acesso a reconstituição da intuição presente em obras perdidas ou vulneradas por meio da interpretação de fragmentos dispersos à luz do conhecimento da lógica interna que os organizaria. Do terceiro nível de autonomia ainda decorrem muitos outros temas e problemas estéticos atualíssimos sobre o estatuto ontológico das obras de arte. Basta dizer, em conclusão, que a concepção de objetividade das obras segundo a lógica interna coincide mais com articulações orgânicas esquemáticas do que com a artefactualidade ou objetualidade de um item colecionável, leiloável, exposto em galerias.

### 3 AUTONOMIA DO VAZIO

A tese central de *O Espaço da Arquitetura* é que sua autonomia *qua* gênero “se positiva no espaço interior, que é a matéria específica dessa arte” (COUTINHO, 1998, p. 225). Acontece que o vazio é dependente do volume, que em si mesmo, é matéria específica de outra arte, a escultura. O problema que surge é: como dar conta do estatuto de autonomia da arquitetura se sua existência depende da coexistência, vetada a todas as demais artes empíricas<sup>21</sup>, entre duas matérias? A solução para a

---

21 A mistura de matérias é proibida também às artes ideais (Literatura e Filosofia), com a ressalva de que “a arte literária atrai ao seu repertório, converte ao seu teor, assim, autentica todos os valores e conteúdos das outras artes. Nada acontece, nada existe que venha a incompatibilizar-se com a

“perfeita conceituação dessa arte” reside na observância de dois princípios que se conjugam no “dístico”: “*prioridade teórica do espaço interno e prioridade prática da escultura*” (COUTINHO, 1980, p. 27; 1995, p. 208; 1998, p. 36, 127).

Por conseguinte, tem-se que a arquitetura, diferentemente das outras artes empíricas - cada qual com a sua matéria exclusiva - se constitui de duas matérias: a plástica ou escultura que em si já é um gênero autônomo, e o resultado da junção dos tapumes, ou seja, o vazio a ser utilizado pelos vultos que neles transitam ou estacionam. Verifica-se, pois, que a autonomia da arte arquitetônica se fundamenta no recôndito naturalmente formado. Trata-se de uma arte autônoma porém dependente, num paradoxo que não diminui, antes acrescenta, as promoções de discernível e fecunda linguagem. (COUTINHO, 1995, p. 208)

A combinação indisciplinada – “contra o método” - de matérias que ocasionou o fim do cinema puro é *toto caelo diversum* da combinação de vazio e volume em arquitetura. Segundo *A Imagem Autônoma*, a imagem basta-se a si mesma,

---

absoluta continência da literatura” (COUTINHO, 1991, p. 6); configurando-se a “a circunstância da [Literatura] [...] converter em imagens verbais [...] o acervo natural das outras artes [...] em valores de sua matéria [...]”; na literatura, a absorção de matérias é fenômeno de catálise, em virtude mesmo da matéria imagem verbal, palavras e proposições retransmissoras.” (COUTINHO, 1998, p. 8); e a Filosofia, que também é arte ideal, conta com a conjuntura da ubiquidade, “A elasticidade da intuição do filósofo não se detém ante limites, havendo a admoestação de que, estorvada em virtude de um óbice qualquer, simplesmente a confecção não atingirá a filosofia, [...] os meios de que desfruta o filósofo são a realidade inteira, temporal e intemporal, que, não podendo esgotar-se analiticamente, deixa subentendida a parte que não figura escrita no sistema” (COUTINHO, 1998, p. 90).

subsistindo em plena expressividade na ausência da cor, do som, da palavra falada ou escrita. Por sua vez, o espaço interno, enquanto “resultado da junção dos tapumes” (COUTINHO, 1995, p. 208), depende causalmente do volume para existir e ser concebido. O vazio da arquitetura sem o volume da escultura é mais do que uma “quimera”, é um “círculo quadrado” (no sentido espinosano), uma impossibilidade com contradição na essência ou definição, o espaço interno nem existe, nem é pensável sem a consubstanciação com o volume. Portanto, a coexistência *contra legem* entre duas matérias na arquitetura precisa ser interpretada *strictu sensu* à luz do dístico do apriorismo prático (acidental) de uma dimensão e do apriorismo teórico (substancial) da outra, para que suas linguagens autônomas permaneçam teoricamente isoláveis pelo método estético apesar do amálgama prático do edifício. Somente assim o caso da arquitetura configura-se em *exceptio firmat regulam, sem danos ao princípio geral de autonomia do gênero*, sem infração ao princípio de forma bastante, sem tipificação de ecletismo formal<sup>22</sup>.

Que o dístico da “*prioridade prática do volume e prioridade teórica do vazio*” é uma elevação do vazio, sem rebaixamento do volume, uma revalorização e não uma desvalorização do papel da escultura, confirma-se pela conjuntura da coextensão da duração entre os maciços abrangentes temporais e o vão interno intemporal. Em *A Visão Existenciadora* (1978), narra-se “com descritivos cênicos” (COUTINHO, 1978, p. XII) o “painel da demolição da casa de

---

22 Outra questão é que a escultura na arquitetura está a serviço de outra arte sem com isso comprometer sua autonomia nem enquanto gênero, nem enquanto arte. Apenas a subdivide em duas espécies de esculturas, interessadas e desinteressadas. O conceito de “arte autônoma”, diferentemente de “*beaux-arts*”, não sugere desinteresse prático.

T.L...”, depois generalizada simplesmente como “metáfora da demolição da casa”. O lamentável de uma demolição não é tanto o destroçamento dos maciços, mas da vida que se repetia dentro dela. “Uma casa é demolida com todas as vivências que nela se repetiam” (COUTINHO, 1987b, p. 5). Uma representação ao vivo de que o substancial encontra-se absolutamente indefeso diante da extinção do accidental. Uma dimensão incólume, essencial, intemporal, como a do espaço interno, depende de uma dimensão desgastável, contingente, temporal, como a do maciço escultórico. Se não fosse pela lamentável durabilidade temporal dos maciços, a afetuosidade doméstica experimentável em dado vazio arquitetural, em si mesma resguardada dos efeitos do tempo, seria assimilável por identificação fisionômica ou repetição litúrgica *ad aeternum*. Donde a importância prática da dimensão escultórica. Além disso, a “metáfora da demolição da casa” introduz o tema das “simbologias ontológicas”, neste ponto a filosofia da arquitetura fornece um símbolo para o solipsismo de inclusão, se “cada pessoa pode dizer que a respectiva cognição é um espaço interno que a tudo e a todos acolhe” (COUTINHO, 1995, p. 210-211), sob esta acepção, a demolição representa a conjuntura da “contemporaneidade fisionômica” em que “o universo todo está a depender de mim, uma pessoa tão frágil, que vai morrer... No meu último livro, *A Artisticidade do Ser*, eu começo dizendo que o Ser tem a minha idade. O Ser está com 89 anos (risos)” (COUTINHO, 2001b, p. 36).

#### **4 SIMBOLOGIA E ESPAÇO**

*O Espaço da Arquitetura* propõe uma “revisão no sistema de valores da arquitetura” (COUTINHO, 1980, p. 6). “Eu transferei o interesse filosófico das fachadas, dos tetos, das áreas vizinhas

para o vazio que as paredes permitem. Então eu vi que filosoficamente, o espaço interno da arquitetura era um repetidor no tempo, conseguia deter o tempo” (COUTINHO, 2001a). A revisão fazia-se urgente: “a despeito de contar mais de meio século o reconhecimento desse equívoco” (COUTINHO, 1980, p. 6), “ainda hoje [1980] os meios de apreciação se norteiam segundo a tradição crítica, isto é, segundo a visão predominantemente plástica” (COUTINHO, 1980, p. 6). Trata-se de superar a “tradição esculturalista” em teoria da arquitetura, “retificando-se, portanto, a usual classificação das artes”, na qual esta – a arquitetura – é capitulada como “arte plástica” (COUTINHO, 1980, p. 6). Se por tradição “a História da Arquitetura, até hoje, se tem constituído com a ilustração de plásticas, os maciços, os adornos, as aberturas para o exterior, o teto, enfim, o visível para quem se põe de fora” (COUTINHO, 1998, p. 35), o êxito da concepção evaldiana representaria uma virada.

Esta inversão de perspectivas traz profundas consequências na medida em que a matéria do vazio e a matéria do volume exigem “tratamentos, adjetivações, juízos igualmente diversos” (COUTINHO, 1980, p. 6). “Da reformulação do conceito da arquitetura procede a inovação no método e no vocabulário da crítica, da apreciação de qualquer espaço interior” (COUTINHO, 1980, p. 6). A tradição esculturalista negligenciou até então a exploração dos “valores do puro e interno vão” (COUTINHO, 1998, p. 40). *O Espaço da Arquitetura* é uma tentativa de remediar a situação contribuindo para uma “crítica especial para a arquitetura, na qual os valores de essência, como a luz, a sombra, o silêncio, o ruído, o odor, a temperatura, a estada das pessoas comparecentes, assumem, sem se despirem de sua realidade, a importância estética antes dedicada apenas

aos maciços e adornos” (COUTINHO, 1980, p. 6). Nesse sentido, “a Filosofia da Arquitetura consiste nisso; não na parte construtiva, das paredes, mas no vão, disposto à repetição humana” (COUTINHO, 2001b, p. 39).

A distinção ontológica entre realidade e representação é o ponto de partida do isolamento teórico do espaço interno numa “zona de outra natureza” (COUTINHO, 1998, p. 41) em relação ao volume escultórico do edifício. “A espacialidade, o vazio entregue aos comparecentes, é um fenômeno de realidade e não de representação” (COUTINHO, 1980, p. 6). As artes de realidade definem-se em contraste às artes de representação de acordo com a presença ou ausência da “fronteira estética a separar do contemplador a coisa contemplada” (COUTINHO, 1995, p. 212). A fronteira estética atua como dispositivo de defesa da representação contra vulnerações decorrentes da confusão entre público e obra. Por exemplo, nas artes de representação, como o cinema e a literatura, o público está separado dos acontecimentos da obra (ex.: temperaturas extremas, incêndios, hecatombes) e *vice-versa*. Não nos banhamos, nem molhamos a mão na “pintura de paisagem marinha” (COUTINHO, 1998, p. 38), nem misturamo-nos “aos pastores também cromatizados em tela” (COUTINHO, 1998, p. 167), porque, nestes casos, o contemplador “tem diante de si um caso de representação e não de realidade” (COUTINHO, 1998, p. 38). Na arquitetura, por outro lado, é tudo real (a temperatura, o incêndio, o banho, etc.). Considerando a dimensão de representação da arquitetura - a volumetria - sempre “há uma “distância” infinita entre o muro e o espectador; estando, entretantes, tão perto um do outro. A impossibilidade de aglutinação se traduz na separação física entre as duas entidades” (COUTINHO, 1998, p. 41), sucedendo que “a presença

do contemplador” na fruição escultórica não vem a “alterar a matéria de que se forma o alvo da contemplação, o escultórico sempre a se manter intacto com a sua fronteira estética” (COUTINHO, 1998, p. 41). Considerando a dimensão de realidade da arquitetura - a espacialidade - sua “plenitude se mostra abertamente suscetível, alterando-se à medida que se lhe penetra o seio; dessa forma, quem a esgarça exercita um ato de variação na contextura espacial” (COUTINHO, 1998, p. X).

A deambulação urbana a fim de contemplar fachadas, tetos, áreas vizinhas à obra arquitetural, segundo Evaldo Coutinho (1995), significa a visitação a uma galeria aberta de “esculturas vazias” e não uma autêntica experiência arquitetural. “Uma escultura pode ser isso aqui (apanha um cinzeiro na mesa), algo pequeno, mas pode ser também um edifício de dez andares. É volume. Pertence à outra arte, que é a Escultura” (COUTINHO, 2001b, p. 38-39). Nesse sentido, a experiência arquitetural não é a contemplação do lado de fora, mas a penetração no lado de dentro - o instalar-se no interior - das “esculturas vazias”. Desde que “os maciços abrangedores do espaço coincidem ser elementos de fronteira estética” (COUTINHO, 1998, p. 41), a *conditio sine qua non* da fruição arquitetural é o “ingresso dos indivíduos no espaço arquitetônico [que] se afigura mais que uma negação da fronteira estética: é uma inerência à realidade, à realidade disponível por definição” (COUTINHO, 1998, p. 165). Ultrapassadas as fronteiras da representação, o relacionamento entre público e obra ao invés de uma defrontação sujeito-objeto, torna-se de inclusão continente-conteúdo. A experiência arquitetural é uma “fusão com a plenitude espacial” (COUTINHO, 1998, p. 186), ocasionando o evanescimento do “comum dualismo sujeito e objeto em ato único sob a prevalência da

plenitude espacial que os envolve” (COUTINHO, 1998, p. 225), e, nessa acepção, a fruição arquitetural é a metáfora mais perfeita da “contemplação mística”, “a integração entre sujeito e objeto a efetuar-se num e noutro acontecimento” (COUTINHO, 1998, p. 39), por meio de um conhecer que é um tornar-se.

O espaço da arquitetura é passivo, admite os comparecentes em sua “realidade aberta a quantos se encaminham à sua intimidade” (COUTINHO, 1998, p. 41), mas também é ativo, pois “na sua condição mesma [...] de fazer-se franqueável, [...] [converte], a quem o penetra, em participante da própria essência espacial” (COUTINHO, 1998, p. 38). Evaldo Coutinho (1995, p. 213) denomina de “sublimação estética, a faculdade de transformar em dados artísticos os elementos de imediata e direta realidade” (COUTINHO, 1995, p. 213). O espaço da arquitetura converte tudo aquilo que o penetra em valor espacial. E “qualquer que seja o valor espacial, ele terá de atender às injunções do arquiteto, nenhum existindo que possa escapar ao controle do artista que possui, nessa mesma tarefa, o principal de sua incumbência” (COUTINHO, 1980, p. 7). Desse ponto de vista, “não há como fugir do demiurgo que, confeccionando o ambiente, afeiçoa a si tudo quanto nesse ambiente se opera” (COUTINHO, 1963, p. 12).

Em se tratando da “pessoa humana”, testemunhar o vão é participar do vão, “desde que transpõe a porta, o indivíduo humano se investe em dupla posição: a de observador e a de componente do conjunto arquitetural” (COUTINHO, 1995, p. 212). Pois “não é apenas o seu olhar que se introduz no vão, é o seu corpo inteiro que, desde a porta, se converte em valor arquitetural, em fonte de ruídos, de sombras, de reflexos, que renovam o estável de um minuto antes” (COUTINHO, 1998, p. 44). Configurando-se uma encarecida “contingência” de que a

pessoa “se inclui como que no próprio objeto da assimilação, pois, à maneira da brisa, da luz, da sombra, etc., ele tem as suas mobilidades e imobilidades também dosadas pelo arquiteto” (COUTINHO, 1980, p. 6). Por efeito dessa espiritualidade, na transposição do átrio, a “pessoa humana” sem se despir de sua objetividade converte-se inadvertidamente em “pessoa arquitetural”. O público transubstancia-se em obra. Enquanto modificação do espaço, a pessoa altera o vão em disponibilidade, “alteramos a vigência do vazio com nossos ruídos nossas palavras, nossas presenças” (A COMPOSIÇÃO..., 2001), infringindo a incolumidade que vigorava “momentos antes de [...] penetrar, o espaço interno, ermo de quaisquer comparecentes, era uma auréola que a realidade concertava para si mesma” (COUTINHO, 1995, p. 212); ao mesmo tempo, a pessoa é alterada pelo vão em criatividade, subordinando-se, obediente ou desobedientemente<sup>23</sup>, à “lei da arquitetura”, que é “a imposição da condicionalidade a que se subordinam todos os presentes no interior da obra” (COUTINHO, 1998, p. 171). *Ignorantia legis non excusat*: “Os vultos humanos, orgulhosos de suas vontades, presumindo que lhes foi proporcionado o livre arbítrio nos movimentos e nos repousos, esquecem que tal não ocorreu”, pois todas as suas “mobilidades e imobilidades, tôda a presença [é] dirigida por êle, [o] arquiteto” (COUTINHO, 1963, p. 10). A prova de fogo da lei da arquitetura é que, por exemplo, o direito de ficar em pé num recinto pode ser revogado a qualquer momento por determinação do arquiteto pela necessidade de rastejar-se em posição degradante.

---

23 A obediência ao sentido da ambiência é “processo litúrgico”, a indisciplina é a “teatralidade real”: “denomina-se litúrgica a sucessão dos mesmos gestos e atitudes por exigência da interioridade arquitetural; e denomina-se teatralidade real o evento que, pela modalidade de feição, contraria o desígnio a que se destina o vão aberto” (COUTINHO, 1995, p. 211).

O lugar é uma “disponibilidade aberta”, mas o lugar interno difere do externo na medida em que este último “não alimenta conjunções [...], nem se aprimora para o contacto com a cena de certa ou provável efetivação, estendendo-se inominada e indiscriminadamente” (COUTINHO, 1998, p. 84), franqueando uma “disponibilidade aberta de modo indefinido, disponibilidade estranha à arquitetura, porque operam demasiadamente livres os valores da realidade, em consequência privando-se de refletir a intuição de algum autor, omitindo-se, portanto, de capitular-se no setor artístico” (COUTINHO, 1998, p. 84). Em contraste, a disponibilidade do bojo arquitetural é modularizada e não indefinidamente aberta. Seccionado da extensão geral da natureza, o espaço interno é nominado segundo o “sentido da ambiência” dosado pelo artista, assim cada ambiente interno já contém virtualmente “os fatos que são cabíveis em seu estojo, havendo, implícita, na verga da portada, um rótulo que exclui as motivações de inabordável predicamento” (COUTINHO, 1998, p. 83).

A dosagem do sentido da ambiência determina um repertório de gestos implícitos aguardando nos bastidores do lugar sua atualização pelos comparecentes. Como de maneira geral o espaço interno é seccionado em prioridade prática por maciços duradouros e inamovíveis, se não sofrer graves reformas, a atualização das situações virtuais determinadas pelo arquiteto acaba se tornando repetitiva, ritualizada, desempenhada em “liturgia”. Este “comportamento repetitivo, uniforme, a todos que se albergam no seio do vazio [...] promove, através dos anos, dos séculos, uma identidade de ser dentro do vão, que se eleva a uma simbologia ontológica” (COUTINHO, 1980, p. 6). A repetição por tempo indefinido das disposições originais da época do arquiteto, significam uma suspensão dos

efeitos do tempo, já abordado na relação entre o intemporal e o temporal - “a temporaneidade do espaço” - na metáfora da demolição. O vão é capaz de, por um lado, guardar perpetuamente intacta a modernidade já pretérita da época de sua construção, e, por outro lado, é capaz oferecê-la em atualidade permanente aos contemporâneos de outra modernidade. No espaço da arquitetura “Opera-se a conversão dos pretéritos a um único plano de contemporaneidade” (COUTINHO, 1980, p. 6); num fenômeno de “insuspeitada derrogação do tempo: as modernidades se tornam contemporâneas e oferecem uma acepção filosófica que se aproxima da ideação dos eleatas” (COUTINHO, 1980, p. 7). A concepção espacializada ou eleática do tempo além de fomentar uma simbologia da contemporaneidade fisionômica do solipsismo de inclusão, em teoria da arquitetura, permite o isolamento de um de seus valores formais mais elevados: ela é a única arte capaz de proporcionar o “retorno ao passado” em índice de realidade e não de representação:

A repetição através da arquitetura [...] assume aspectos de imenso interesse para o anseio humano de, em face da corrosão do tempo, detê-lo de alguma forma: consegue-o por meio do vão arquitetural, segundo o exemplo, que citei, de alguém que, ao penetrar hoje num edifício de pureza gótica, se converte em gótico, por motivo de comporem o ambiente, na atualidade, os mesmos valores — ruído, silêncio, luz, sombra, temperatura — que na Idade Média, quando da construção, aí determinara o arquiteto, cuja profissão se confunde com a de existenciador de mobilidades e imobilidades, com a de criador de permanências litúrgicas, da repetição dos

corpos dentro dos vazios arquitetônicos.  
(COUTINHO, 1976, p. 199)

Em conclusão, “sempre se viu a Arquitetura como um volume, composto de paredes e teto. Se você pegar um livro de História da Arquitetura, você vê logo fotografias das coisas mais bonitas, mais conceituadas, de volume” (COUTINHO, 2001b, p. 39). Trata-se de fomentar no setor da crítica especializada “a disposição a transcender do estético à simbologia ontológica, e em consequência reformar o sistema de valores até agora consagrado à arquitetura como arte plástica”, e então talvez, “agora, a observação crítica far-se-á mais exigente e versátil, com descobertas que escapavam aos contempladores da tradição esculturalista” (COUTINHO, 1980, p. 6).

## REFERÊNCIAS

A COMPOSIÇÃO do vazio. Roteiro, Direção e Produção: Marcos Enrique Lopes. Depoentes: Ângelo Monteiro, Ariano Suassuna, Benedito Nunes, Evaldo Coutinho, Jacó Guinsburg, Luiz Costa Lima, Marilena Chauí, Paulo Cunha, Ricardo Leitão. Recife: 2000. 1 bobina cinematográfica (30 min.), son., color., 35 mm.

COUTINHO, Evaldo Bezerra. **A artisticidade do ser**. São Paulo: *Perspectiva*, 1987a. 289 p. (Coleção Estudos 97).

\_\_\_\_\_. Arquitetura e espaço. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 6-7, 14 dez. 1980.

\_\_\_\_\_. A imagem autônoma: uma nova teoria do cinema. **Diário de Pernambuco**, Recife, 12 out. 1972. Caderno 3, p. 1. Entrevistador: César Leal.

\_\_\_\_\_. A memória proustiana em Eça de Queiroz. **Diário de Pernambuco**, Recife, p. B-6, 12 abr. 1991. Proferido na Academia Pernambucana de Letras em 25 de maio de 1991.

\_\_\_\_\_. Da concepção estética e da intransferível visão poética do mundo. **Diário de Pernambuco**, Recife, 8 abr. 1973. Jornal de Ladjane, p. 1. Introdução e entrevistador: Octávio de Faria.

\_\_\_\_\_. "Filosofia no Brasil não fascina". **Diário de Pernambuco**, Recife, 23 jul. 2001a. Entrevistadora: Ivana Moura.

\_\_\_\_\_. Esculturas vazias. **Perspectiva Filosófica**, Recife, v. 3, n. 6/7, p. 207-214, jan./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Minha obra me acompanha fielmente. **Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 7, n. 385, p. 4-6, 14 nov. 1987b. Entrevistador: Carlos Garcia.

\_\_\_\_\_. O ano da criação. **Continente Multicultural**, Recife, ano 1, n. 3, p. 33-42, mar. 2001b. Edição especial "Evaldo 90 Anos". Entrevistador: Alexandre Bandeira.

\_\_\_\_\_. O vazio interior define a arquitetura. **Diário Oficial de Pernambuco**, Recife, dez. 1991. Suplemento Cultural, p. 22-23. Entrevistador: Anco Márcio Tenório.

\_\_\_\_\_. **O Espaço da Arquitetura**. Recife: *Universitária* UFPE, 1970. 251 p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: *Perspectiva*, 1977. 239 p. (Coleção Estudos 59).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. ed. São Paulo: **Perspectiva**, 1998. 239 p. (Coleção Estudos 59).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. ed. 2. imp. São Paulo: **Perspectiva**, 2010. 252 p. (Coleção Estudos 59).

IVALDO Coutinho: um filósofo da arte e da existência. Direção: Genésio Linhares. Produção: Departamento de Filosofia da UFPE. Depoentes: Ângelo Monteiro, Daniel Lima, Evaldo Coutinho. Recife: 2005. 1 DVD (115 min), son., color.

BORBA FILHO, Hermilo. “**A Imagem Autônoma**”. Diário de Pernambuco, Recife, 09 nov. 1972. Primeiro Caderno, p. 4.

LIMA, Daniel. O universo estético de Evaldo Coutinho. **Diário de Pernambuco**, Recife, 29 abr. 1983. Panorama Literário, Caderno B, p. 9.

\_\_\_\_\_. Outras notas sobre ‘a ordem fisionômica’ pt. 2. **Diário de Pernambuco**, Recife, 03 abr. 1987. Panorama Literário, Caderno B, p. 4

SALDANHA, Nelson. Cadeira de Phaelante da Câmara. **Cadernos da Academia Pernambucana de Letras**, Recife, v. 4, p. 12-26, 1988.





Livro **Rápido**

*Nunca foi tão fácil publicar!!!*

**[www.livrorapido.com](http://www.livrorapido.com)**

Rua Dr. João Tavares de Moura, 57/99 - Poáinhos Olinda-PE CEP: 53230-290  
Fone (81) 2121.5307/2121.5313 e-mail: [livrorapido@weblogica.com](mailto:livrorapido@weblogica.com)



Tendo a “Carranca pensadora” como símbolo da filosofia dos povos ancestrais que habitaram o Vale do Rio São Francisco, um totem de proteção da filosofia em tempos de incertezas de políticas educacionais. O sertão filosófico procura viabilizar trocas de experiências de iniciativas inovadoras na possibilidade de re-pensar a realidade do ensino de filosofia no Vale do São Francisco, assim como reconhecer quais as iniciativas que já vem sendo aplicadas e gerando frutos. Logo, por meio desse livro, viabilizamos o intercâmbio entre alunos mestrados, veteranos e novatos de filosofia, abrindo espaço para a exposição de seus projetos de pesquisa de TCCs, além disso, estimular os alunos do Ensino Médio a entender o valor da filosofia como perspectiva crítica e auto-reflexiva em toda ação do pensamento.



ISBN 00000000000000



97885571073340

