

Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) e o processo de inclusão no Ensino Superior*

Bruna de Sá

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.
e-mail: brunasavsouza@gmail.com

Tháisa Mara de Souza

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.
e-mail: thaisamara.s@hotmail.com

Eliamar Godoi

Orientadora. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU. e-mail: eliamarufu@gmail.com

Resumo: Temos por objetivo descrever e divulgar as ações do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), no sentido de evidenciar as condições que a Instituição Federal de Ensino Superior propicia para acolher, integrar e incluir seus alunos com diferentes necessidades educativas ou assistivas, assegurando-lhes seu direito de acesso e permanência no ensino regular. Nessa perspectiva, descrevemos os principais instrumentos e meios de atendimento que são oferecidos a esse público ingressante e constante na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Frequentemente o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, colocando em questão a própria ideia de inclusão. Apresentamos o histórico do Cepae, além de um breve apontamento acerca da educação inclusiva no Ensino Superior e, por fim, alguns pressupostos para a oferta de atendimento educacional especializado que o Cepae oferece por meio de cursos de Libras, monitoria, palestras e cursos de capacitação de profissionais.

Palavras Chave: Cepae, Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: We aim at describing and making public the actions of the Cepae (Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial), by evidencing the conditions that the federal institution of higher education propitiates so as to receive, integrate and include its students with different educative or assistive necessities, asserting them the right of access and permanence in the regular education. In this perspective, we describe the main instruments and means of attendance that are offered to this public that is permanent at the Universidade Federal de Uberlândia (UFU). The speech has persistently contradicted the Brazilian educational reality, putting into question the very idea of inclusion. We present the history of Cepae, besides a brief note on the inclusive education of higher education, and finally, some presu-

* Apoio: PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), da Universidade Federal de Uberlândia.

positions for the offer of a specialized educational attendance offered by Cepae, through courses in Libras, monitoring, lectures and courses for professionals.

Keywords: Cepae, inclusive education; specialized educational attendance

Aspectos introdutórios

O presente texto tem por objetivo descrever e divulgar as ações do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae), no sentido de evidenciar as condições que a Instituição Federal de Ensino Superior propicia para acolher, integrar e incluir seus alunos com diferentes necessidades sendo educativas ou assistivas, por intermédio desse Centro. Nessa direção, o Cepae se presta a acolher em seus domínios todo o público alvo atendido pela Educação Especial atendendo ao Decreto 7.611/11 que dispõe sobre Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

Esse trabalho se justifica pelo fato de que trabalhos sobre atendimento diferenciado, sobre o processo de educação inclusiva no Ensino Superior e sobre as condições em que essa inclusão é desenvolvida e aplicada têm recebido uma tímida atenção por parte da sociedade de modo geral. Sendo assim, buscamos por meio desse estudo divulgar as ações desenvolvidas por esse Centro de apoio tão relevante que garante os direitos da educação de qualidade cujo respaldo é encontrado nas políticas públicas de educação e de inclusão estabelecidas pelo governo.

Nesses termos, o Cepae vem atender às exigências legais estabelecidas, especialmente, pelo Decreto 7.611/11 que define o público alvo da Educação Especial, garante os direitos dos alunos surdos e garante os serviços de apoio especializado eliminando barreiras estruturais, linguísticas e sociais.

Nessa perspectiva, descrevemos os principais instrumentos e meios de atendimento que são oferecidos a esse público ingressante e constante na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no sentido de atender à legislação acima citada. Esse centro de apoio garante atendimento especializado e educativo de qualidade a seu público, eliminando barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos alunos ingressantes no Ensino Superior, cumprindo, assim, sua responsabilidade social. Nessa direção, o Cepae garante atendimento a todos os alunos da UFU que, porventura, apresentem algum tipo de deficiência (física ou sensorial), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, além de ainda propiciar acessibilidade a professores da instituição ou visitantes que também necessitem de qualquer suporte assistivo.

Começamos por apresentar o histórico do Cepae, partindo, então, para as normas estabelecidas pelo Decreto 7.611/11, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Em seguida, discutimos brevemente a educação inclusiva no ensino superior e descrevemos as ações de implementação da sala de recursos multifuncionais e, por fim, apresentamos alguns pressupostos para a oferta de atendimento educacional especializado que o Cepae oferece por meio de cursos de Libras, monitoria, palestras e cursos de formação e capacitação de profissionais.

1. A história do Cepae e sua relação com o Decreto 7.611/11

O Cepae é vinculado à Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (doravante UFU). Foi fundado em oito de junho de 2004, e sua intervenção está voltada para o desenvolvimento de projetos na área da Educação Especial. O Cepae surgiu da necessidade de implementar no âmbito da UFU um espaço que atendesse alunos com alguma deficiência e promovesse um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais construindo novos conhecimentos e alternativas de ação na área, apoiando-se no tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão”, visto que uma prática extensionista inovadora e democrática deve sempre caminhar junto com a pesquisa competente e com o ensino de qualidade.

O Cepae tem como principal objetivo auxiliar os alunos com deficiências ingressantes na UFU em diversos aspectos, tais como a adaptação de material bibliográfico em braile ou áudio para alunos cegos ou com baixa visão, a disponibilização de um monitor, preferencialmente de sua própria turma, para que possa oferecer apoio nas diversas obrigações que seu curso exige. Esse centro ainda atende alunos e professores surdos da instituição oferecendo-lhes intérpretes de Língua de Sinais, monitoria e apoio em seleção de material didático e espaço físico para estudos e pesquisas.

Para as pessoas com mobilidade reduzida, o Cepae atua em acompanhamentos personalizados e adaptação e condução aos espaços adaptados para recebê-los. Além disso, a equipe que atua no centro orienta professores que recebem esses alunos sobre como organizar material didático, espaço físico da sala de aula e ensino para que esse aluno tenha amenizada uma série de barreiras que possam impedir a aprendizagem e o desenvolvimento na instituição.

Nesse sentido, há intensa relação entre as ações do Cepae e o Decreto 7.611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, entre outras providências e que foi promulgado no dia dezessete de novembro de 2011. Todos os âmbitos educativos que possuem a finalidade de atender alunos com necessidades especiais devem seguir as exigências tratadas no presente decreto. Sendo assim, foram determinadas as seguintes diretrizes:

- I. garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II. aprendizado ao longo de toda a vida;
- III. não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV. garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V. oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI. adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII. oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino

(BRASIL, Decreto, nº 7.611/11. Grifo original).

Buscando atender todas estas diretrizes, o Cepae procura propiciar igualdade de condições para a aprendizagem dos alunos com diferentes deficiências, no sentido de acompanhá-los durante sua vida acadêmica. Para isso, atende suas necessidades individuais com o intuito de maximizar seu desenvolvimento acadêmico e social. Esse atendimento é feito de acordo com as diretrizes citadas acima.

Nessa perspectiva, o Cepae assume como função garantir os serviços de apoio especializado, visando eliminar as barreiras que impedem o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino superior, dando ênfase no direito que esses alunos possuem de estudarem em ambientes escolares comuns.

2. Educação Inclusiva no Ensino Superior

De acordo com Laplane (2006), uma sociedade inclusiva é capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como característica indissociável à sua e às demais constituições. A diversidade, desse modo, tem como horizonte um cenário ético dos Direitos Humanos que afirma e assegura o acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. A questão central dos ideais da educação inclusiva se confronta com a desigualdade social.

Nessa direção, o número de alunos deficientes nas universidades é crescente, surgindo a necessidade de estabelecer condições com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado a estes estudantes, assegurando-lhes seu direito de acesso e permanência no ensino regular. De acordo com Silva (2010), a escola comum deve estar aberta e capacitada para atender com eficácia todos os alunos que a procurarem, independentemente de suas características.

No entanto, não podemos dizer que todas as políticas e propostas são realmente cumpridas e realizadas como deveria ou como dispõe a lei. Segundo Lacerda (2006), frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e inadequadas, profissionais sem experiência quanto ao atendimento educacional especializado, a falta de intérpretes para alunos surdos, ou mesmo, no caso do ensino superior, intérpretes que possuem conhecimento sobre as matérias ministradas no curso. Todos esses aspectos põem em questão a própria ideia de inclusão, pois simplesmente inserem os alunos nos contextos escolares presentes.

Existem diversos desafios a serem enfrentados por esses alunos no ensino superior. Desse modo, podemos destacar questões específicas da educação inclusiva: a tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos, a necessidade de formação pedagógica dos docentes para a educação inclusiva e, por fim, uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem.

Enfim, buscando oferecer suporte e assistência aos alunos com necessidades especiais ingressantes da UFU e aos professores na perspectiva da educação inclusiva e

de um ensino de qualidade, foi que surgiu o Cepae, o qual, atualmente, atende 54 alunos, dando-lhes o apoio necessário a fim de garantir sua permanência e desenvolvimento acadêmico e social.

3. Quanto à sala de recursos multifuncionais: integração e inclusão no Ensino Superior

A importância de uma sala de recursos multifuncionais também é evidenciada nas políticas públicas. Dispõem que, para ocorrer um acompanhamento como apoio permanente e ilimitado os estudantes devem ter acesso frequente às salas de recursos multifuncionais. O objetivo principal deste atendimento educacional especializado é o de assegurar a esses alunos condições de permanência e continuidade nos demais níveis de ensino, com o “desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras do processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, Decreto, nº 7.611/11).

Muitas vezes as dificuldades que se apresentam na implementação dessas políticas podem ser compreendidas levando-se em consideração a dinâmica social apresentada pelo Decreto 7.611/11, que define a sala de recursos como pode ser observado:

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, Decreto, nº 7.611/11. Grifo original).

Nesse viés, para atender às especificidades do Decreto 7.611/11 quanto às salas de recursos multifuncionais, o Cepae se organizou e disponibiliza aos alunos um setor que possui computadores com softwares leitores, lupas eletrônicas, impressora braille, disponível aos professores, para impressão de avaliações, etc. O centro de atendimento ainda conta com estagiários para suprir as necessidades dos estudantes e disponibiliza intérpretes de Libras para atender aos alunos surdos. Nesse caso, além de fornecer apoio aos discentes, o Cepae atende também aos docentes, quanto ao oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e capacitação, com o intuito de contribuir para com as condições de permanência com sucesso dos acadêmicos com deficiência na UFU.

A sala de recursos multifuncionais foi cedida para a universidade com o auxílio do Centro de Educação à Distância (CEAD), que disponibilizou uma das salas do Bloco 1G para que houvesse um desenvolvimento dos projetos referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa sala foi cedida no ano de 2011. Ela possui um suporte técnico e conta com a presença de estagiários para auxiliar os estudantes.

No contexto da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos. Sendo assim, na educação superior também devem ser observados os objetivos e as diretrizes da política educacional, atendendo o disposto na legislação que assegura o acesso de todos a um sistema educacional inclusivo, em que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Reconhecendo o direito das pessoas com deficiência à educação e efetivando esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, será assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Diante disso, o Cepae impõe esforços para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação no ensino superior.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva define o AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos. Nesse sentido, o Cepae segue oferecendo suporte em atendimento educacional especializado, buscando identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

4. Capacitação de professores para a escola inclusiva

Visto o crescente número de alunos com necessidades especiais chegando ao ensino superior, intensificou-se a necessidade de se desenvolver ações, visando garantir a qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Essa ação tende a assegurar o direito do acesso e da permanência de todos os alunos nos contextos escolares comuns, inclusive, dos alunos com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É nesse sentido que o Cepae oferece cursos de formação continuada para professores de todo o Brasil que sejam envolvidos com a educação especial. Em decorrência da importância social, política e educacional desta área e em função das graves e emergentes dificuldades enfrentadas pelos profissionais que nela atuam, o Cepae já capacitou inúmeros professores da rede pública de ensino do país.

Desse modo, o Cepae promove a união dos educadores que possuem interesse em desenvolver estudos nessa área, ampliando-se como um espaço de discussão, reflexão, troca de experiências e debates teóricos e práticos, voltando-se para o enriquecimento do espaço científico-acadêmico, relacionado à Educação Especial.

Ao desenvolver iniciativas como formação continuada de professores, educadores e demais profissionais da escola inclusiva, o Cepae atende plenamente ao disposto no Decreto 7.611/11, como pode ser observado nos incisos abaixo:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da

educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (BRASIL, Decreto, nº 7.611/11. Grifo original).

Todas essas diretrizes frisam a importância da formação continuada do docente, capacitando-o para atuar diretamente com estudantes com deficiência, tendo como objetivo a mudança social e o bem estar do cidadão, numa prática extensionista democrática caminhando junto com a pesquisa competente e com o ensino de qualidade.

O Cepae oferece cursos presenciais e à distância. Trata-se de cursos de capacitação em que se tem: Curso de Libras presencial para atender docentes e discentes da UFU e da educação básica da rede pública de ensino, atendendo docentes de diversos locais. Esse curso de Libras tem como objetivo capacitar docentes, técnicos e estudantes quanto ao atendimento e à comunicação com os alunos surdos, especialmente dos cursos em que esses alunos estão inseridos. Desse modo, o Cepae promove a acessibilidade e equiparação de oportunidades, eliminando as barreiras de comunicação enfrentadas diariamente com colegas e professores. Tais ações, além de oportunizar mudanças de atitudes e transformações sociais dentro da instituição, visa principalmente atender ao Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

São oferecidos também cursos de aperfeiçoamento à distância na área de Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos, além de Curso de Libras à distância e Curso em Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação para docentes da rede pública que atuam no atendimento a alunos com necessidades especiais e/ou salas de recursos multifuncionais. Desde a criação destes cursos já foram certificados cerca de 8.000 docentes para atuar diretamente no atendimento com estes alunos, inserindo-os no contexto social de forma participativa e produtiva, “sendo valorizado em suas habilidades, auxiliado em suas dificuldades e respeitado em suas limitações, desenvolvendo ao máximo sua autonomia e independência, em um efetivo processo de inserção social.” (SILVA, 2010, p.3).

Nessa direção, o Cepae iniciou projetos como o de Leitores Voluntários tendo como objetivo recrutar a comunidade universitária (UFU) e a comunidade externa, para a realização de atividades de leitura e áudio-gravação de textos utilizados por alunos com deficiência visual ou cegos matriculados na UFU. Outro projeto disposto no Cepae é o Programa de Extensão Universitária (ProExt), criado em 2003 e viabilizado pelo Ministério da Educação. Este tem como objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, abrangendo a extensão universitária com ênfase na inclusão social.

No âmbito deste projeto são oferecidos os cursos de Braille, de formação de instrutores de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, de Tecnologias Assistivas, de orientação e mobilidade, o Cursinho Alternativo para Alunos Surdos e cursos de Extensão Sobre a Educação Escolar e o AEE para pessoas com Altas Habilidades e En-

sino de Língua Portuguesa para surdos. Esses projetos têm como público alvo docentes, técnicos-administrativos e alunos da UFU, professores da rede pública de ensino (Municipal, Estadual e Federal), usuários da Língua Brasileira de Sinais (surdos), pessoas cegas ou com baixa visão, familiares e demais profissionais atuantes na área.

Considerações finais

O que direciona a ideia de uma educação inclusiva é que as escolas recebam e acomodem todas as crianças, jovens e adolescentes independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Para isso, o professor, o administrativo, os alunos e todos os demais envolvidos com a educação especial devem estar preparados para receber tais alunos, que exigem um acompanhamento diferenciado. Na perspectiva de suprir as necessidades destes alunos ingressantes na UFU, foi criado o Cepae, que oferece suporte pedagógico não só aos alunos mas também atende o público docente, oferecendo cursos de capacitação para atuar com alunos com deficiência física ou sensorial.

Observando as condições que a Instituição Federal de Ensino Superior propicia para acolher, integrar e incluir seus alunos com diferentes necessidades, sendo educativas ou assistivas, por intermédio desse Centro, pudemos perceber algumas dificuldades enfrentadas por estes no decorrer do curso, muitas delas poderiam ser evitadas se o professor tivesse maior conhecimento sobre as necessidades destes alunos e se as políticas públicas que dispõem sobre a Educação Especial e o AEE fossem realmente cumpridas, efetivando-se numa instituição realmente inclusiva.

A criação do Cepae representa um importante passo dado pela UFU ao oferecer de fato uma Educação Inclusiva, atendendo a demanda educacional e social à que se depara. O aluno que possui alguma deficiência exige um acompanhamento mais próximo, para que possa se desenvolver e adquirir conhecimento com as mesmas condições que os demais alunos e este acompanhamento compõe as ações do Cepae. Há muito a se fazer quando se trata de um atendimento educacional de qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais e a inserção desses alunos na Universidade deve se constituir como um fator natural importante.

Referências

BRASIL. *Lei 7.611*, de 17 de Novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 07 ago. 2013.

HISTÓRIA do Cepae. Disponível em: www.cepae.faced.ufu.br. Acesso em 31 jul. 2013.

LACERDA, C. *A inclusão de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre esta experiência*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08 ago. 2013.

LAPLANE, A. *Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n96/a04v2796.pdf>. Acesso em 07 ago. 2013.

SILVA, L. C. *Proposta de criação e regulamentação do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: FACED/UFU, 2010.

A imprensa diária como fonte de pesquisa na História

Eduardo Prado de Faria

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. e-mail: eduardoprado@hotmail.com

Resumo: Meio privilegiado para a reconstituição de diversos aspectos do processo histórico/social, a imprensa é pensada neste ensaio como fonte de pesquisa, privilegiando as análises da produção, divulgação e promoção do fazer artístico na cidade de Uberlândia entre os anos de 1970 e 1980. Neste sentido, o artigo trata especificamente de jornais, numa abordagem bibliográfica, na pretensão de auxiliar aqueles que trilham os primeiros passos em pesquisas que utilizam o veículo.

Palavras-chave: jornais; pesquisa; artes visuais.

Abstract: A privileged means for the reconstitution of many aspects in the historical and social process, the press is considered in this paper as a source of research, favoring the analysis of the production, publicizing and promotion of the art in the city of Uberlândia in the 1970s and 1980s. This way, the paper leads specifically with newspapers, in a bibliographic approach, aiming at helping those who seek the first steps in researches that use this vehicle.

Keywords: newspapers; research; visual arts.

Eric Hobsbawm, no prefácio de sua obra *A Era do Extremos: o breve século XX. 1914-1991*, nos fala de uma dívida inestimável com suas fontes de pesquisa, afirmando que nenhuma história de mudança social ocorrida no século XX poderia ser escrita sem ter como uma de suas principais fontes a imprensa diária. Nas palavras de Hobsbawm, à medida que o pesquisador do século XX se aproxima do momento presente, fica cada vez mais dependente da mídia impressa para um levantamento de informações (HOBBSBAWN, 1995).

Apesar do termo “mudança social” presente na afirmação citada, este ensaio não tem o intento de debater funções sociais da arte. Apegar-me-ei às palavras de Hobsbawm para discutir o uso de um jornal diário local como fonte crível para reflexões sobre uma história da arte regional.

A configuração de uma história da arte regional se faz importante ao analisarmos o modo como a crescente globalização pasteuriza [no sentido de retirar qualidades] e despersonaliza a produção artística local. Daisy Alvarado (2002) nos fala da cres-

cente importância da arte e da sua história como uma das condições de resgate da dignidade do ser humano e da cidadania cultural, ao lado da ansiedade de remarcarem-se as identidades culturais, ante a instauração da globalização como processo irreversível, alavancado pelas tecnologias da informação (ALVARADO, 2002).

A imprensa, nos padrões como a conhecemos hoje, é um fenômeno da modernidade. Desde o surgimento da máquina de tipos móveis inventada pelo alemão Johannes Gutenberg, no século XV, a palavra [em livros, revistas e jornais] intensificou a divulgação do saber, colocando em circulação o que anteriormente estava restrito às bibliotecas e alguns poucos afortunados.

Se a primeira tarefa do pesquisador no estabelecimento de uma proposta é conhecer o máximo possível sobre o que foi publicado sobre o assunto, tema ou objeto escolhido para poder definir, então, cortes, linhas de pensamento e referenciais teórico-metodológicos (BAZIN, 1989), seria um jornal regional o melhor veículo para esta coleta de informações?

Se me basear nas idéias de Nelson Werneck Sodré, poderia concluir que sim. Sodré afirma que a periodicidade de um jornal facilita a compreensão do desenvolvimento de qualquer processo ou fenômeno (SODRÉ, 1999).

Surgiram, durante as primeiras discussões sobre possibilidades de uma história das artes visuais na cidade de Uberlândia, questionamentos sobre a maneira como se utilizaria um jornal diário local como fonte principal para a coleta de informações. Se o jornal possibilitaria um retorno no tempo, criando um vínculo testemunhal com os acontecimentos e deveria ser uma das principais fontes de informação no debate sobre a metodologia a ser adotada, descobriu-se que o jornal seria provavelmente fonte única em uma pesquisa que pretende, a partir de estudos reflexivos e ordenação de ideias, lançar um olhar sobre uma história das artes visuais na cidade de Uberlândia, partindo do contexto cultural da cidade no início da década de 70, demarcado nas ações e reações de quem produz o fazer artístico local.

Fernand Braudel, em sua obra *Reflexões sobre a História*, fala do tempo curto e da quantidade de informações que o acompanhamento cotidiano do passado nas páginas de um jornal proporciona, entre grandes e pequenos acontecimentos (BRAUDEL, 2002). Além de recortes temporais, fez-se necessário restringir, neste texto, as opções de investigação, já que o citado retorno no tempo não asseguraria um maior prazo para análise. Se inicialmente pretendia-se abarcar quatro décadas, a quantidade de informações provavelmente encontradas conduziu os esforços de análise para, a princípio, uma década.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) estimulam a utilização de documentos em uma pesquisa, afirmando que o uso deve ser apreciado e valorizado, já que a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso, possibilitando uma ampliação do entendimento de objetos cuja compreensão necessitaria de uma contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009). Em seu artigo sobre pesquisa documental, os autores recorrem a André Cellard para reforçarem outra importante razão de se utilizarem documentos em pesquisas: o fato de ele permitir que se acrescente outra dimensão de tempo à compreensão do social. A análise documental favoreceria a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práti-

cas, entre outros fatores (CELLARD, 2008).

A escolha do veículo *Correio de Uberlândia* ocorre também por este ser o jornal com maior relevância regional e, provavelmente, a fonte única onde se encontraria a maior quantidade de dados agrupados, o que possibilitaria em tempo hábil a reconstituição de diversos aspectos do processo histórico/social da configuração das artes visuais na cidade na década de 1970.

Moura Sobrinho e Inácio Filho (2002) têm um artigo em que analisam o discurso da imprensa e a massificação do ensino, e apresentam o jornal *Correio de Uberlândia* como divulgador dos interesses do corpo político da cidade desde 1938, passando, durante os anos, por mudanças substanciais implementadas pela direção, conservando, no entanto, os pressupostos para o qual foi fundado: informar o povo uberlandense e região, tendo em vista o atendimento das propostas inerentes ao modelo capitalista pleiteado para a região, seguindo a sua lógica universalizante (MOURA SOBRINHO & INÁCIO FILHO, 2002). Desde sua criação, o referido jornal teve entre os leitores da região a preferência, por elevar, na maior parte das oportunidades, o nome da cidade de Uberlândia à categoria de líder de uma região potencialmente forte sob o ponto de vista econômico, expresso no seu discurso.

Nas discussões acadêmicas sobre esta pesquisa, o principal questionamento a respeito da metodologia escolhida dizia respeito aos aspectos ideológicos da fonte e de como um pesquisador lidaria com tal ambiente. Se um jornal é fruto de uma atividade de cunho político-ideológico e, portanto, sofre influência do meio social e histórico em que está locado, não se poderia esperar neutralidade.

Essa discussão me levou obrigatoriamente ao século XIX e às décadas iniciais do século XX, quando, nas palavras de Tânia Regina de Luca (2005), em sua obra *História dos, nos e por meio de periódicos*, não se considerava adequado o uso de jornais para o estudo do passado, pois essas “enciclopédias do cotidiano” conteriam registros fragmentários, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. A autora nos lembra que afirmações como essa são o retrato dos limites impostos à tradição historiográfica do século XIX, que tinham como pressuposto a busca pela verdade, em que o pesquisador, para realizar sua tarefa, deveria valer-se de fontes marcadas pela objetividade, pela neutralidade, pela fidedignidade e pela credibilidade, além de suficientemente distanciadas de seu próprio tempo (LUCA, 2005).

Sobre os questionamentos a respeito do valor da pesquisa em um jornal, levando em conta a interferência de ideologias no momento em que determinado fato é noticiado, Maria Juraci Cavalcante lembra que, se ideologias estão presentes em todas as páginas de um jornal, também o estão em todo processo de produção e divulgação de conhecimento. Segundo a autora, não apenas nos jornais diários essa interferência seria encontrada, mas também em livros, artigos, teses e demais documentos utilizáveis como fonte de pesquisa. E, segundo as mudanças havidas a partir dos anos 30, na própria concepção de documento, nenhum documento seria neutro (CAVALCANTE, 2002). Estranho seria, portanto, se os jornais o fossem.

Talvez se deva o papel de vilão na manipulação das grandes massas carregado pela imprensa a Honoré de Balzac em seu *As Ilusões Perdidas*. Porque, se para Walter Benjamin (SOUSA, 2012), os jornais foram utilizados à exaustão para divulgar e dar legitimidade social à ascendente classe burguesa capitalista (o que segundo alguns servem

até os dias atuais de inspiração para uberlandenses e uberlandinos), a definição dos jornais como veículos de legitimação do capitalismo nasce pelos dedos de Balzac, na citada obra, segundo o qual o jornal, em vez de ser um sacerdócio, tornou-se um meio para os partidos, e de um meio passou a ser um negócio.

Um jornal não teria a função de esclarecer, e sim, de lisonjear opiniões. Desse modo, para o sectário Balzac, todos os jornais seriam, dentro de algum tempo, covardes, hipócritas, infames, mentirosos, assassinos. Matariam as ideias, os sistemas, os homens e, por isso mesmo, tornaram-se florescentes. É importante lembrar que as obras de Balzac, apesar de ficcionais, refletiam o pensar francês do século XIX. O modo como a imprensa é descrita por ele é o retrato do quadro social de uma época.

Maria Juraci (CAVALCANTE, 2002), nos lembra que veículos de informação acabam por refletir múltiplas ideologias em confronto, já que trazem conflitos existentes no meio social específico onde são produzidos. Portanto, nem a concepção de Balzac, nem nenhuma outra deveriam ser decodificadas como homogêneas, já que a mesma imprensa que avalizou a burguesia capitalista foi importante para o movimento operário. Os discursos são plurais.

Mas se as ideologias estão presentes em todo processo de produção e divulgação de conhecimento, e, portanto, em toda fonte bibliográfica possível de ser utilizada em uma pesquisa científica, por que as fontes jornalísticas demandariam um maior cuidado?

O pesquisador que utiliza jornais como fonte, ao concluir o processo de seleção das notas e reportagens no período definido para a investigação, estaria diante de outro desafio. O texto tomado em seu conteúdo original se torna elemento empírico primordial, que legitimaria o trabalho analítico ou interpretativo do pesquisador. A sequência de notícias selecionadas teria valor de elemento de composição analítica, ligando os episódios relevantes para a investigação.

O historiador francês Jacques Le Goff lança um olhar sobre a relação entre pesquisador e material de pesquisa, afirmando que não há uma realidade histórica que se apresenta pronta e acabada ao pesquisador. Diante da imensa e confusa realidade, ele deve fazer uma opção além da simples coleta de fatos. Ao pesquisador sobra a construção científica do documento cuja análise possibilitaria uma reconstituição ou explicação de um passado (LE GOFF, 1998).

Após ser delineado um enredo para o material coletado no jornal, o pesquisador deverá comprovar a importância do mesmo, em um texto claro e convincente. Neste momento, o que foi registrado se transforma em ideias com capacidade de despertar o interesse e a aprovação do público leitor.

Desta maneira, a própria fonte eleita como primordial exerce o papel involuntário de garantir e também fiscalizar excessos que a interpretação do pesquisador possa cometer. Porque no caso do jornal como fonte de pesquisa, o material coletado pode ser facilmente consultado para averiguar a veracidade das informações.

O objeto central desta pesquisa será então distendido em subitens, oriundos do próprio material recolhido. Ganharão destaque os temas que mais frequentemente aparecerem. Sobre a interferência da subjetividade do pesquisador, na classificação da notícia, dando destaques a temas de interesse particular, Cavalcante (2002) destaca que esse risco é até menor comparado a outros tipos de fontes de pesquisa, já que o próprio

jornal tende a classificar as notícias de maior relevância ou impacto social, no momento de distribuí-las no tempo e no espaço em que operam (CAVALCANTE, 2002).

A pesquisadora se refere ao lugar que as notícias ocupam no jornal, à sua relevância e à repetição ou permanência, ao longo de um período. Um tema se destaca, ainda que o pesquisador tente ignorá-lo ou subordiná-lo a outro de sua preferência.

É sabido que o jornal influencia a opinião pública, e que uma opinião pública favorável ou desfavorável influencia as próprias decisões políticas. As fontes periódicas nos permitem uma infinidade de abordagens.

Aqui cabe destacar a expansão do campo de pesquisa originada pela inclinação dos jornais de agrupar em suas páginas múltiplos lugares, ou seja, diversas editoriais e representações sociais. Aumenta-se, portanto, a possibilidade de averiguar ou distinguir as transformações culturais e comportamentos sociais de uma época, além de questões de classe e gênero.

O cuidado metodológico a ser tomado pelo pesquisador seria então no sentido de ter plena consciência da presença inevitável de ideologias no interior de qualquer jornal. Problematizar a relação entre o que se diz do acontecimento e o próprio acontecimento para que possa, na medida do possível, alcançar e conhecer o passado. Tal consciência poderia, inclusive, esclarecer certas contradições que frequentemente encontraria no tratamento dado pelo jornal aos acontecimentos.

Enfim, o que um pesquisador que utiliza um periódico como fonte não deve perder de vista é o fato de que o jornal não deve ser tomado com efeito de verdade. A análise sobre o material recolhido deve ser realizada levando-se em conta que tal fonte é antes uma representação de grupos sociais sobre si mesmos e a realidade que os cercam. Este é o resultado que se espera identificar com essa pesquisa.

Referências

ALVARADO, Daisy V. M. Peccinini de. Reflexões sobre Epistemologia e Metodologia da História da Arte a partir da coleção do MAC-USP na Web, in: *XXII Colóquio Brasileiro de História da Arte*. CBHA, Porto Alegre, 2002.

BAZIN, Germain. *História da História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRAUDEL, Fernand. *Reflexões sobre a história*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O Jornal como Fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional, in: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002.

CELLARD, André. A análise documental, in: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos, in: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAGALHÃES, Clarice Rego. O uso de periódicos como fonte de pesquisa histórica e o caso do entusiasmo da sociedade pelotense com a sua escola de belas artes, in: *IX Seminário de História da Arte*, IAD-Instituto de Artes e Design - UFPel, Pelotas, 2010.

MOURA SOBRINHO, Vicente Batista e INÁCIO FILHO, Geraldo. Educação e modernização social em Uberlândia-MG: a fala da imprensa acerca da massificação do ensino (1940-1960). In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. São Leopoldo, Ano I, Número I, Julho de 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOUSA, Fábio da Silva. Dos e para os operários: questões metodológicas de pesquisa em jornais comunistas (*El Machete* e *A Classe Operária*). *Revista de História Comparada*. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 2, 2012.

A Inquisição protestante

Max Botelho

Graduado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Resumo: A Igreja Católica criou o Tribunal do Santo Ofício, também chamado de Tribunal da Inquisição, com o objetivo de julgar os crimes contra a fé. O referido tribunal foi responsável pela tortura, excomunhão, confisco de bens, humilhações públicas e pela morte de milhares de inocentes em todo o mundo. Qualquer um que contestasse os dogmas impostos pela Santa Sé estava sujeito às mais terríveis arbitrariedades. Teria sido a prática inquisitorial uma exclusividade católica? Outras facções do cristianismo seguiram o exemplo da Santa Madre Igreja? É o que procuraremos responder no presente artigo, a partir de uma pesquisa bibliográfica e utilizando ainda como metodologia um esforço interpretativo possibilitado por estas fontes. O cristianismo, quase sempre, assumiu uma postura supressora da liberdade de pensamento que pudesse abalar minimamente que fosse a estrutura social vigente. Os reformadores protestantes bradaram pela liberdade de consciência e pela livre interpretação das Escrituras; no entanto, ao alcançarem o poder, replicaram o mesmo proceder católico.

Palavras-chave: religião; Inquisição; Reforma Protestante.

Abstract: The Catholic Church created the tribunal of the Holy Office, also called the Tribunal of Inquisition, aiming at judging the crimes against faith. The referred tribunal was responsible for the torture, excommunication, confiscation of goods, public humiliations and for the death of thousands of innocents in the whole world. Anyone who contested the dogmas imposed by the Holy See would be subjected to the most terrible arbitrariness. Would the inquisitorial practice be an exclusiveness of the Catholic Church? Would other groups of Christianity follow the example of the Holy Church? This is what we try to answer with the present paper, considering a bibliographic research, and using as a method an interpretative effort turned possible by these sources. Christianity has almost always assumed a posture that refuses the freedom of speech that could minimally weaken the established social structure. The protestant reformers claimed for the freedom of conscience and for the free interpretation of the Scriptures; however, when they reached the power, they replied the same Catholic procedure.

Keywords: religion; Inquisition; Protestant Reformation.

1. A Inquisição protestante

A prática inquisitorial não foi uma exclusividade da Igreja Católica. Os protestantes, que a princípio clamavam pela liberdade religiosa, foram tão cruéis e intolerantes quanto os católicos, reproduzindo as mesmas sevícias de que foram vítimas: o estalar

do chicote e as labaredas da pira eclesiástica.

João Calvino (1509-1564), reformador francês refugiado na Suíça e inspirador do presbiterianismo, defendeu com mãos de ferro as suas ideias. Sua doutrina tornou-se lei e aquele que ousasse levantar a mais leve objeção sobre ela sem demora conheceria o cárcere, o exílio ou a fogueira. Miguel Servet, sobre o qual falaremos mais tarde, foi um dos que conheceram a fúria calvinista.

Stefan Zweig (1953 e 1956), um dos mais renomados escritores austríacos, revela-nos, de maneira magistral, o processo de formação das lideranças religiosas que se enveredam pelos caminhos da tirania.

Em sua concepção, a grande massa, face à multiplicidade de problemas e à complexidade da vida, anseia pela mecanização do mundo por meio de um sistema definitivo, que sirva para todos e dispense todo o trabalho de pensar. Esse anseio, latente nas massas, constitui o verdadeiro fermento que prepara o terreno para todos os profetas sociais e religiosos. Basta que um homem, provido de magnetismo, declare enfaticamente que somente ele achou ou descobriu a nova fórmula de supressão das mazelas terrestres ou o caminho para a salvação eterna, para que imediatamente a confiança de milhares se volte para o pretensio redentor do povo ou do mundo.

Esse salvador consegue disseminar uma ilusão de unidade e pureza à humanidade e logo milhões de indivíduos estarão dispostos a se deixarem dominar e a sacrificarem a própria liberdade de pensar e agir. Foi assim na gênese de todas as religiões e não foi diferente com os reformadores Calvino e Lutero.

Calvino era uma pessoa soturna, vestia-se de preto em todas as ocasiões. Não se permitia nenhum lazer, mantendo o corpo sob rígida disciplina, concedendo-lhe o mínimo de alimentação e de repouso. Dormia no máximo quatro horas e tinha apenas uma frugal refeição diária. Nada de passeio, diversão, alegria ou qualquer tipo de recreação. Era um fanático com dedicação exclusiva à vida espiritual.

Sua pregação, a princípio supostamente libertária, logo se revestiu da mais completa intolerância a tudo aquilo que não estivesse contido em sua doutrina. Através do terror conseguiu impor uma rígida disciplina moral e religiosa a todos os habitantes de Genebra, utilizando a prisão, a tortura, a execução, o exílio e a excomunhão como práticas persecutórias, isto é, reproduziu com esmero os procedimentos inquisitoriais católicos.

Nos cinco primeiros anos de dominação calvinista, treze pessoas foram enforcadas; dez foram decapitadas; trinta e cinco queimadas vivas e setenta e seis exiladas (ZWEIG, 1956). As excomunhões, por sua vez, subiram de oitenta no quadriênio 1551-1554 para cerca de trezentas só no ano de 1559 (SEFFNER, 1993).

Observe que a excomunhão, numa época em que a vida era inteiramente dominada pelos rituais religiosos, era um ato de extrema violência contra o fiel, uma vez que não havia a menor possibilidade da existência fora do coletivismo cristão. O indivíduo era visto como parte de um rebanho, fora dele não era nada, tornava-se um pária social.

O ritual de excomunhão era sinistro e tinha a intenção de amedrontar e amaldiçoar o pobre infeliz que ousara questionar alguma imposição dogmática. A cerimônia era respaldada pela Palavra Revelada, mais precisamente *Levítico 26:14-45* e *Deuterônimo 28:15-53*, onde se lê:

Será, porém, que, se não deres ouvidos à voz do Senhor, teu Deus, não cuidando em cumprir todos os seus mandamentos e os seus estatutos que, hoje, te ordeno, então, virão todas estas maldições sobre ti e te alcançarão: Maldito serás tu na cidade e maldito serás no campo. [...] Maldito o fruto do teu ventre, e o fruto da tua terra, e as crias das tuas vacas e das tuas ovelhas. Maldito serás ao entrares e maldito ao saíres. O Senhor te ferirá com úlceras malignas nos joelhos e nas pernas, das quais não te possas curar, desde a planta do pé até ao alto da cabeça [...].

1.1. O código de conduta calvinista

Quis o puritano e fanático Calvino que seus discípulos tivessem o mesmo comportamento que nele era espontâneo e natural. Impôs para isso um draconiano código de conduta que suprimia toda e qualquer forma de lazer. O fiel devia pautar a sua vida tendo como foco unicamente o trabalho e a religião.

Dessa forma, foram proibidos os teatros, as diversões, as festas populares, qualquer espécie de jogo, a música, a dança e até mesmo o patinar no gelo. Eram igualmente proibidas as festas em família nas quais se reuniam mais de vinte membros; as festas de Páscoa e do Natal e dias dos santos.

O Deus de Calvino não devia ser festejado ou amado, apenas temido. Só era permitido ao fiel trabalhar, além de ser obrigado a comparecer à igreja duas vezes aos domingos e três vezes durante a semana. Quem não cumpria essa determinação era severamente punido (ZWEIG, 1956).

Após elaborar um catecismo com os preceitos e dogmas da nova religião, Calvino ordena que os fiéis fossem conduzidos, em turmas de dez, para na igreja prestarem juramento solene a cada parágrafo do novo cânone. Qualquer desobediência era punida com a excomunhão e o exílio. O seu novo código punia a fornicação com o exílio ou com o afogamento; o adultério, a blasfêmia e a idolatria, com a morte (DURANT, 2002).

1.1.2. A polícia religiosa de Calvino

Toda ditadura é insustentável sem um aparelho repressor. Calvino cria a polícia religiosa para vigiar e punir os fiéis que ousassem colocar qualquer objeção ou desrespeitassem as inflexíveis leis e doutrinas impostas por ele.

Os olhos perscrutadores da polícia estão em todos os lugares. Alcançam as vielas, as matas, as igrejas, o interior das casas. Tudo é escarafunchado, nada escapa à determinação de se encontrar culpados. Culpados de sorrir, de brincar, de dançar, de guardar imagens de santos, de não ir ao culto, de divergir na interpretação das Escrituras, de cantar. Os semblantes, o gestual, os hábitos, a respiração, tudo está sob estreita vigilância.

A qualquer hora do dia ou da noite podia aparecer a polícia religiosa para visitar o lar de quem quer que fosse. Durante horas os moradores eram minuciosamente investigados para verificar se sabiam de cor as orações ou justificar eventual falta a uma das prédicas de Calvino.

Os vestidos das mulheres eram examinados para ver se estavam de acordo com a decência preconizada pelo mestre, o mesmo ocorrendo com os cabelos e com os anéis. A cozinha era vistoriada para saber se o regime alimentar permitido não fora transgredido. Remexiam as estantes em busca de livros proibidos e as gavetas em busca de imagens de santos. Os servos eram interrogados com relação aos seus patrões e as crianças sobre os seus pais.

Aos domingos, os policiais batiam de porta em porta a fim de verificar se algum preguiçoso deixou de ir ouvir a pregação de Calvino. Nas igrejas, espiões observavam aqueles que saíam antes da hora.

A vigilância não respeitava nem mesmo a intimidade das cartas. Todas as correspondências que saíam ou chegavam a Genebra eram violadas pelos atentos e profissionais esquadrinhadores.

Tamanho controle resultou em inúmeras e injustas condenações para os mais banais atos do cotidiano. Houve quem foi conduzido à prisão por ter sorrido durante um batismo; outro por ter dormido durante o culto ou por ter jogado bola, dados ou bebido uma taça de vinho. Certo homem, que ousou discordar da doutrina da predestinação defendida pelo mestre, foi açoitado em praça pública e depois exilado.

O procedimento de Calvino está perfeitamente ancorado nos princípios bíblicos, uma vez que, segundo ele, “Deus é impassível e vingativo” (LUZ, 2011), fato que justificaria qualquer violência praticada em seu nome.

1.1.3. O caso Gruet

Jacques Gruet, assim como aconteceria com Miguel Servet alguns anos mais tarde, foi um opositor de Calvino que infelizmente conheceu os efeitos da cruel insanidade do reformador protestante.

Em junho de 1547, Calvino encontrou em seu púlpito um cartaz com os seguintes dizeres:

Seu grande hipócrita! Você e seus companheiros pouco lucrarão com suas dores. Se não se salvarem, fugindo, ninguém irá impedir sua queda, e vocês amaldiçoarão a hora em que deixaram o mosteiro [...] Depois de sofrer durante muito tempo, o povo se vinga [...] (DURANT, 2002, p. 400).

Sob as ordens do insano Calvino, Gruet foi preso como suspeito de ser o autor do cartaz. Como não havia provas, torturaram-no, durante 30 dias, duas vezes ao dia até que confessou o suposto crime, após o que foi amarrado a um poste, seus pés pregados com pregos e sua cabeça decepada. Tudo de acordo com o estilo tolerante de ser do paladino da moral e dos bons costumes.

1.1.4. O caso Servet

Miguel Servet (1511-1553) foi um teólogo espanhol que se refugiou em Toulouse por causa da Inquisição. Adepto da Reforma Protestante, achava, contudo, que os

reformadores eram tímidos em demasia na tarefa de purificação do Evangelho. Não via sentido no dogma da Santíssima Trindade nem no batismo de crianças, por não saberem o significado do rito a que eram submetidas.

Põe-se a defender seu ponto de vista de forma frenética, fanática até. Procura os eruditos em Estrasburgo e Basileia, buscando convencê-los a abolir da igreja evangélica o falso dogma da Trindade. Não foi bem recebido e passa a ser chamado de judeu, turco, sacrílego e possesso do demônio.

O ingênuo Servet procura consolo com ninguém menos do que Calvino, justamente o mais radical e talvez o mais violento de todos os reformadores. Após receber uma correspondência de Servet, na qual ele defende as suas teses, Calvino escreve ao seu amigo Farel dizendo que, se Servet fosse a Genebra, não permitiria que dali saísse com vida.

Pois bem, quis o destino que Servet chegasse a Genebra. Foi visto e reconhecido por Calvino durante a sua pregação dominical. Imediatamente o mestre ordenou que Servet fosse preso após o culto. O pobre homem foi mantido preso com as mãos e pés acorrentados, em um cárcere úmido e gélido, como costumavam ser as prisões construídas durante o período medieval. Com o passar dos dias suas vestes apodrecem em contato com os seus próprios dejetos.

Calvino conduz pessoalmente os trabalhos do tribunal encarregado de julgar e condenar o “perigoso herege”, orientando o processo no sentido de se obter a condenação máxima. Como a voz do tirano é a própria lei, em 27 de outubro de 1553, às 11 horas da manhã, retiram o prisioneiro do cárcere para que tenha conhecimento da sentença:

Nós te condenamos, Miguel Servet, a seres agrilhado, conduzido à Praça de Champel e queimado vivo e contigo tanto o manuscrito de teu livro como o livro impresso, até que seu corpo esteja reduzido a cinzas; assim tens que terminar teus dias, a fim de dares um exemplo de advertência a todos os outros que queiram cometer tal crime (ZWEIG, 1956, p. 107).

Ouvida a sentença, Servet põe-se de joelhos e implora para que sua execução seja feita pela espada e não pelo fogo. Não tem o seu pedido atendido e a execução dá-se como se segue:

[...] uma procissão de magistrados e clérigos levou o homem ao campo de Champel, em Genebra, acorrentado e aturdido por golpes no rosto. De vez em quando gritava de indignação. O carrasco amarrou-lhe a cabeça com uma corda que passou várias vezes pelo pescoço. [...] a roupa, suja e rasgada pelos empurrões, estava bastante danificada na zona do abdome. Nos pés, alguém depositou um exemplar de seu livro *Christianismi restituito*, repudiado por cristãos e reformistas. [...] Duas horas mais tarde, as cinzas e os pedaços carbonizados foram jogados num lago próximo (BÁEZ, 2006, p. 149-50).

Calvino vale-se da execução de Servet para amedrontar e controlar o seu povo. Para que não fique nenhuma dúvida com relação ao que está destinado àquele que

ousar discordar de suas leis, faz a seguinte declaração:

Todo aquele que sustentar ser injustiça punir os hereges e blasfemadores torna-se cúmplice do crime deles [...] Não é questão aqui da autoridade do homem; é Deus quem fala, e é claro que Ele quis que aquela lei subsistisse na Igreja até o fim do mundo. Por que razão Ele exige de nós uma severidade tão excessiva, senão para mostrar-nos que não lhe tributamos a devida honra, enquanto não colocarmos o Seu culto acima de toda a consideração humana, e que não devemos poupar parentes nem sangue de quem quer que seja, renunciando a toda benevolência quando se trata de combater pela Sua glória (DURANT, 2002, p. 405).

Declara, também, que quando fazemos calar uma opinião contrária, não estamos exercendo uma coação, mas apenas agindo com equidade e servindo a uma ideia mais elevada, a honra de Deus.

Os seguidores de Calvino não tiveram escrúpulos em absorver o seu raivoso discurso. Teodoro de Beze, um dos seus sucessores, defende com fidelidade canina e o ardor próprio dos fanáticos as atrocidades cometidas pelo mestre: “A liberdade da consciência é uma doutrina diabólica. É preferível exterminar a fogo e a espada os homens a tolerar a presunção da liberdade de pensamento” (ZWEIG, 1953).

1.2. A atuação de Lutero

Ao contrário de Calvino, Martinho Lutero (1483-1546), sacerdote católico que se tornou figura central da Reforma Protestante, se permitia alguns prazeres: era tomador habitual de cerveja, gargalhava com os amigos e apreciava música. Certa vez chegou a dizer a um amigo: “se a esposa não quer, use a criada” (ZWEIG, 1953). As diferenças de caráter param por aí. Lutero era igualmente fanático e violento como demonstra um dos seus axiomas: “Não creio que a causa possa triunfar, sem tumulto, sem escândalo, sem rebelião. Nunca farás da espada uma pena, da guerra a paz. A palavra de Deus é luta, cólera, destruição e veneno” (*ibidem*, p. 186).

Em certa ocasião reconheceu ser mais violento do que convinha e, em razão disso, recomendava aos seus inimigos que não aticassem o cão. Noutra disse ter nascido para a guerra e para lutar com as facções e com os diabos, razão pela qual seus livros eram tempestuosos e belicosos (DURANT, 2002).

Antissemita convicto, muito admirado por Hitler, tinha o seguinte entendimento sobre os judeus: “Ninguém os quer [...] são tão duros como a madeira, a pedra, o ferro, como o próprio diabo. Em suma, são filhos do demônio, condenados às chamas do inferno” (JORGE, 2008, p. 183).

Em suas prédicas preconizava várias medidas contra os israelitas, tais como: confisco de bens, expulsão da comunidade, condenação a trabalhos forçados e queima de escolas judaicas e sinagogas (*ibidem*, p. 183). Tudo muito parecido com as práticas inquisitoriais e com as medidas que viriam a ser tomadas, quatrocentos anos depois, por Adolf Hitler.

Reformador que antecedeu e serviu de inspiração a Calvino, além de se posici-

onar contra o uso das indulgências e das simonias praticadas pelo catolicismo, defendia o emprego da violência como forma de se preservar a estrutura social vigente, recorrendo a preceitos bíblicos para justificar a perpetuação das injustiças.

No período em que ocorria a Reforma Protestante na Alemanha, os camponeses aderiram às teses de Lutero e, aprofundando a reforma, passaram a defender também uma reforma social, combatendo a concentração fundiária, a servidão, e os maus tratos praticados pelo clero católico e pela nobreza alemã.

Muitos pregadores passaram a defender a necessidade de o camponês se libertar da opressão que recaía sobre ele. Thomas Münzer, líder desses pregadores, comandou os camponeses na tomada da cidade de Mulhausen, estabelecendo um “Conselho Eterno” que pretendia governar no lugar dos nobres. Münzer escreveu uma carta pedindo apoio a Lutero e recebeu dele a seguinte resposta:

[...] Abraão e outros patriarcas não tinham escravos? [...] Portanto, vosso terceiro artigo é inoperante diante do Evangelho. Este artigo deveria tornar todos os homens iguais, e isto é impossível. Pois um reino terreno não pode sobreviver se não houver nele uma desigualdade de pessoas, de modo que algumas sejam livres, outras presas, algumas soberanas outras súditas (SEFFNER, *Op. cit.*, p. 46).

Os camponeses não atenderam a orientação de Lutero e continuaram com a revolta que distribuía terras e alimentos aos insurgentes. Lutero escreve um manifesto condenando a rebelião de forma ainda mais veemente:

Qualquer homem contra o qual se possa provar sedição está fora da lei de Deus e do Império, de modo que o primeiro que puder matá-lo está agindo acertadamente e bem. [...] Portanto, que todo aquele que puder, elimine, mate e apunhale, secreta ou abertamente, um rebelde (*ibidem*, p. 48).

Não havendo consenso, Münzer e cerca de dez mil seguidores foram esmagados com a aquiescência de Lutero que não disfarçou a sua alegria, vangloriando-se abertamente de ter sido o responsável pelo massacre (ZWEIG, 1953), afinal de contas, “o asno precisa de pauladas; a plebe deve ser governada com a força” (*ibidem*, p. 184). Ainda, segundo ele, a guerra era um ofício de origem divina e tão necessária e proveitosa ao mundo quanto o alimento e a água, razão pela qual Deus deu aos governantes não um rabo de raposa, mas sim uma espada.

Apesar de discordar da infalibilidade papal, Lutero foi capaz de proferir as seguintes palavras que, além de revelar um caráter contraditório, apontam para uma suprema megalomania: “Não admito que minha doutrina possa ser julgada por quem quer que seja, nem mesmo pelos anjos. Aquele que não aceita minha doutrina não pode ser salvo” (DURANT, 2002, p. 353).

Calvino não deixou por menos e também deixou a sua valiosa contribuição para engrossar as fileiras da intolerância: “Igreja e Estado são ambos divinos, destinados por

Deus a trabalharem em harmonia como corpo e alma de uma sociedade cristã: cabe à Igreja regular todos os pormenores da fé, do culto e da moral; cabe ao Estado, como braço físico da Igreja, fazer obedecer a essas regras” (*ibidem*, p. 388).

2. Conclusão

Como se percebe, o cristianismo, em suas mais diferentes faces, quase sempre assumiu uma postura beligerante e totalitária, supressora da liberdade de pensamento que pudesse abalar minimamente que fosse a estrutura social vigente. Os reformadores protestantes bradaram pela liberdade de consciência e pela livre interpretação das Escrituras, sofrendo, em consequência disso, o mais duro cerceamento de suas ideias e as sevícias das mais cruéis. No entanto, ao alcançarem o poder, replicaram o mesmo proceder católico.

Quanto mais próxima do fanatismo religioso a pessoa estiver, mais ela se fecha em torno de suas crenças e mais intolerante e discriminatória ela se torna. Não é por acaso que as teocracias tendem ao totalitarismo. É preciso ter isso sempre em mente, se não quisermos ver a intolerância, seja de qual tipo for, lançar novamente o mundo às trevas.

Referências

- BÁEZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- DURANT, Will. *A Reforma*. Tradução Mamede de Souza Freitas. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- JORGE, Fernando. *Lutero e a igreja do pecado*. 7 ed. Osasco: Novo Século, 2008.
- LUZ, Marcelo da. *Onde termina a religião?* Foz do Iguaçu: Editares, 2011.
- SEFFNER, Fernando. *Da Reforma à Contra-Reforma: o cristianismo em crise*. Coord. Marly Rodrigues e Maria Helena Simões Paes. 8 ed. São Paulo: Atual, 1993.
- ZWEIG, Stefan. *Os caminhos da verdade*. Rio de Janeiro: Delta, 1953.
- _____. *Uma consciência contra a violência*. Rio de Janeiro: Delta, 1956.

A dívida dos sentidos nas sociedades primitivas: o egoísmo como motor do processo de transição

Leonardo Eggres

Graduando de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
e-mail: leoeggres@hotmail.com

Resumo: A partir da análise da perspectiva de Nietzsche sobre o egoísmo inerente ao ser, contida no livro *Humano, demasiado humano*, postula-se este trabalho, inserindo algumas concepções filosóficas nas lacunas fragmentadas da história, referente ao processo de transição caracterizado pela modificação das sociedades primitivas para a constituição dos primeiros Estados, como o Egito. Nesse contexto, também ocorre uma mudança crucial no desencadeamento dos fatos, que atinge o alicerce central dessas organizações primitivas: a religião. Portanto, é fundamental também analisar a “Dívida do Sentido” e as implicações da mesma na sociedade e na constituição dos Estados, posto que, é por intermédio da sua deturpação – ligada à perspectiva de egoísmo do filósofo Nietzsche – que a sujeição moral igualitária dos indivíduos às divindades vai transformar-se em uma relação com um intermediador, alguém que vai interpor-se entre a divindade e o povo, como por exemplo, a figura do Faraó no Egito Antigo.

Palavras-chave: Egito; primeiras sociedades; Nietzsche; egoísmo.

Abstract: From the analysis of Nietzsche’s perspective about selfishness intrinsic to the being, contained in his book *Human, all too human*, this work is postulated, inserting some philosophical conceptions in the fragmented gaps of history, regarding to the transition process characterized by the modification of primitive societies to the formation of the firsts organizations led by sovereigns, such as the Egypt. In this context, it also occurs a crucial change in the onset of the facts, which reaches the central foundation of these primitive organizations: religion. Therefore, it is also essential to analyze the “Debt Sense” and the implications of it in society and in the constitution of the States, since it is through its misrepresentation – connected to Nietzsche’s perspective of selfishness – that the egalitarian moral subjection of the individuals to the deities will turn into a relationship with a mediator, someone that will come between the deity and the people, like, for example, the figure of the Pharaoh in the Ancient Egypt.

Keywords: Egypt; first societies; Nietzsche; selfishness.

1. Introdução

A elaboração do presente trabalho sobre a instituição da sujeição dos homens a outro homem, vinculada ao egoísmo, requer muito esforço, pois é referente a um as-

sunto com inúmeros óbices, dentre os quais se encontra a escassez de fontes e o ínfimo número de profissionais especializados no tema. Em contrapartida, é providencial o estudo do tema, porquanto a partir do momento em que se institui uma espécie de hierarquia, dá-se um salto colossal para o desencadeamento dos fatos que sucederam: a constituição do estado egípcio e a presença fundamental da religião nessa sociedade.

Logo, usando da metodologia do estudo comparado, redijo relacionando os dados existentes acerca do assunto com algumas concepções filosóficas, sobretudo as do alemão Nietzsche¹, para que, dessa forma, seja concluído o objetivo de entender o porquê desse salto substancial para a humanidade como um todo. Para a compreensão plena desse pensamento, é necessário entender primeiro o fator em comum das sociedades primitivas: a alta religiosidade.

2. As sociedades primitivas, a transição para o Estado e o Egoísmo

2.1. A dívida do sentido

Nas sociedades primitivas, a organização social era baseada na propriedade comunal da terra, sendo um produto da elevada religiosidade que permeava essas sociedades. Essa religiosidade era crucial, posto que para essas sociedades, as divindades interviam ou eram a causa e consequência dos mais diversos acontecimentos, desde o ciclo anual de chuvas até questões mais simples como o trajeto que a seta faria para atingir o animal desejado. Não obstante, esses indivíduos que viveram nessa época anterior à formação de um estado eram completamente sujeitos a divindade que os regia. Mas e como se dava essa relação? E por que de fato havia essa relação?

A associação que um determinado povo tinha com as suas divindades era hierárquica, bipartida e simples: todos – sem exceção ou distinção sexual, profissional ou funcional – eram *igualmente* sujeitos à fluidez dos acontecimentos ligados à entidade divina. Dessa forma, concebe-se uma submissão moral conjunta de todos os indivíduos a um ser que está hierarquicamente superior a eles nessas sociedades. Mas qual é a essência dessa subjugação?

Pois bem, intrínseco ao homem está o que alguns filósofos chamam de "necessidade metafísica", ou seja, é a necessidade do estudo do ser enquanto ser e a especulação em torno dos princípios e das causas primeiras do ser. Esse conceito remete à pergunta do por que havia essa interação entre uma sociedade inteira e uma ou mais divindades, haja vista que - como até hoje - naquela época também havia a preocupação com a origem do homem, o significado da vida, o que de fato era a vida, quem criou a natureza, questões das mais complexas sugestões e respostas hipotéticas, e para solvê-las eis que recorrem à explicação mais corriqueira: O mito.

Nesse contexto, eis que surge o mito fundador, uma tradição oral que resolve todas as lacunas existenciais no pensamento desses indivíduos. Nesses mitos, a origem do homem está ligada a acontecimentos complexos vivenciados por seres divinos, que

¹ Friedrich Nietzsche, (1844-1900) foi um filólogo, filósofo, crítico cultural, poeta e compositor alemão. Escreveu sobre diversas áreas temáticas, como religião, moral, filosofia e ciência.

implicaram a origem e significado do homem. É exatamente nesse ponto que compreendemos a completa sujeição igualitária de uma sociedade a uma ou mais entidades divinas, porquanto, ao justificar a existência do mundo e do homem com um mito, em que o motor fundamental é algo externo ao conhecido, ou seja, uma divindade, o ser humano acaba criando uma espécie de dívida para com estes que o conceberam.

Dívida do sentido: aquilo que durante milênios os homens reconheceram dever aos deuses, o que as sociedades, mais ou menos desde sempre, acreditaram dever às determinações dos outros, aos decretos do Além ou às vontades do invisível (GAUCHET, 1980, p. 51).

Gauchet postula um trabalho que circunda exatamente essa temática, afirmando que a sujeição moral às divindades ocorre em função da justificativa existencial que estas deram às origens e ações do homem - uma espécie de dádiva divina - e, destarte, esses indivíduos deveriam "sanar" essa dívida, através do culto, de cerimônias e, sobretudo, com sacrifícios. Nesse contexto, surge o estado para gerir a primeira separação de classes da história, fazendo com que ocorra a transferência da alteridade para dentro da sociedade, porquanto as primeiras sociedades se pensavam privadas de toda a ação eficaz sobre si mesmas e não reconheciam o direito de estabelecer sua ordem interna, logo, *não* eram "donos" de si, livres de sua organização e capazes de se transformar livremente.

Por suas relações com outros homens, o homem adquire um novo tipo de *prazer* que se junta às sensações de prazer que ele tira de si próprio; por este meio, estende consideravelmente o domínio do prazer em geral [...] As *manifestações similares* de prazer despertam a imagem da simpatia, o sentimento de ser semelhante: o mesmo fazem também os sofrimentos comuns, as mesmas tempestades, os mesmos perigos, os mesmos inimigos. Sem dúvida, é sobre isso que então se baseia a mais antiga aliança, cujo sentido consiste numa libertação e numa proteção comum de um dissabor iminente, em proveito de cada indivíduo. E desse modo o instinto social surge do prazer (NIETZSCHE, 2007, p. 97).

Nesse excerto, Nietzsche acresce Gauchet na conclusão de que existia uma sujeição moral igualitária, pois ao afirmar que havia uma aliança entre os homens em função de tempestades, perigos e inimigos, porque também não estender essa união ao âmbito religioso? Enfim, a questão é que havia essa sujeição moral igualitária nas sociedades primitivas, já que os cultos, sacrifícios e todas as outras manifestações de submissão ao invisível divino eram praticados coletivamente, sendo, por vezes, o motor das decisões acerca dos mais diversos fatores. Para entender plenamente essa subordinação dos povos às suas respectivas divindades, é providencial salientar que os seres humanos *sempre* atribuíram a sua existência aos deuses componentes dos mitos fundadores, concebendo, assim - conforme já mencionado -, uma dívida que deveria ser paga perpetuamente por todos, conjuntamente.

2.2. O Egito

Dessas sociedades primitivas da “proto-história” ocorre a transição para a constituição dos primeiros estados, dentre eles o eminente Egito, cuja estrutura de coerção divina será analisada no presente artigo. Assim como as sociedades primitivas supracitadas, o Egito também é caracterizado por uma alta religiosidade compondo um dos alicerces que estruturariam a sociedade, a economia e a política desse estado. Vale salientar que há discordâncias enormes já na formulação e compreensão dessa religiosidade tão peculiar que é a egípcia. Uns dizem que “a religião é produto da superposição e organização das divindades dos nomos” (CARDOSO, 1996, p. 87). Temos, portanto, a religião enraizada nesse processo de mudança que culminou com a formação do estado egípcio. Outros historiadores levantam e ao mesmo tempo refutam outras ideias, mostrando assim o quão há de ser complicado elaborar um estudo concreto desse período.

A explicação totêmica da religião não é plenamente satisfatória, primeiro porque o sistema egípcio não agrupa todos os elementos do totemismo. Ela se enquadra igualmente mal com a antropomorfização e com a passagem à abstração das cosmologias da época ou com o delicado problema da hipóstase, que está no coração do sistema teocrático. Isso não impede certos pontos de convergência com as concepções totêmicas, essencialmente africanas, embora não possamos falar de empréstimos estruturais feitos a esses sistemas (GRIMAL, 2012, p. 40).

Logo, para melhor compreender a relevância da dívida do sentido na sociedade egípcia, faz-se necessária uma breve elucidação sobre o funcionamento da religião na mesma:

A religião penetrava intimamente todos os aspectos da vida pública e privada do Antigo Egito. [...] Cerimônias eram realizadas pelos sacerdotes cada ano para garantir a chegada da inundação e o rei *agradecia* a colheita solenemente às divindades adequadas (CARDOSO, 1996, p. 92-93).

Flamarion Cardoso evidencia o quão inerente era a religião à sociedade dos egípcios; em contrapartida, é crucial salientar que agora há a figura do faraó e de seu corpo sacerdotal, que são nada menos que os interlocutores entre a voz divina e o povo, esses membros eram também responsáveis pela liderança espiritual. Nota-se bem quando Flamarion Cardoso postula que o rei “agradecia” a colheita às divindades – esse agradecimento era feito em nome do povo para o povo, haja vista que é um indício do prosseguimento da dívida dos sentidos, visto que era feito de tudo para agradar essas divindades, com cujas representações eram compostos os mitos fundadores. Não obstante, a sujeição referente à dívida não se reduzia apenas a agradecimentos e cerimônias, mas também eram misturados elementos físicos com elementos cosmológicos para produzir um conhecimento ou justificativa metafísica, por exemplo.

A ereção de templos era atribuição exclusiva dos faraós [...] os templos eram representações simbólicas do universo e a sede de operações mágicas destinadas a evitar a destruição cósmica (CARDOSO, 1996, p. 89-90).

Vemos então como uma estrutura física – como os templos – associada à cosmologia travestida em representações simbólicas do universo implicava questões metafísicas como a iminente destruição do universo pelo caos.

2.3. O cerne

A transformação dada pelo processo de formulação dos primeiros estados em detrimento de características primitivas acarretou inúmeras mudanças estruturais nos mais diversos âmbitos. Dentre elas se destaca no Egito, a mudança hierárquica caracterizada pela modificação de um sistema de igualdade na sujeição perante as divindades para um sistema hierarquizado em um formato tripartite onde se constituía um entreposto entre a divindade e o povo: o faraó.

[...] Por esse ângulo, a instituição faraônica pôs ordem no Egito ao colocar o faraó como intermediário entre o mundo divino e o mundo humano. Por patentear a ordem e a estabilidade [...] o faraó simbolizou – de maneira plástica inigualável – a oposição entre a ordem e o caos (BAKOS e BARRIOS, 1999, p. 18-19).

Essa mudança na relação *direta* entre os indivíduos e as divindades que os regiam é demasiada interessante de se analisar, visto que a igualdade na submissão existente primitivamente é substituída por uma relação *indireta* onde as ações e temperamentos das divindades eram passados ao povo por intermédio do faraó e de seu corpo sacerdotal; todavia, como isso ocorreu? Por que surge a figura do faraó em meio a uma sociedade igualmente submetida ao jugo moral das entidades divinas? Ou seja, por que alguém deu esse salto e saiu da igualdade perante todos e se interpôs entre seu próprio povo e a divindade, elevando-se na hierarquia moral? Ou melhor, como diria Gauchet (1980, p. 52),

limitamo-nos a perguntar: essa dessimetria entre senhores e súditos, esta distância instaurada entre governantes e governados, esta privação da comunidade em proveito dum poder que se separa dela, terão saído do nada?

Veja bem, não há consenso pleno entre os historiadores sobre o que de fato instigou alguém a assumir o controle social, político e, sobretudo, religioso. Alguns dizem que está ligado àquela questão circundante ao prestígio – ou seja, o reconhecimento de um indivíduo por suas habilidades como guerreiro, caçador ou atitudes –; outros simplesmente nem sequer fazem menção em seus "manuais" sobre o Egito a esse período de transitoriedade e completo vazio histórico, até porque também não há fontes concre-

tas e providenciais referentes a essa fase complexa. Portanto, todo e qualquer tratado ou afirmação acerca desse período – atualmente – é na sua acepção maior uma hipótese.

Para responder às perguntas supraelaboradas, não se pode recorrer a aspectos econômicos, sociais ou políticos, pois além de haver uma gama de discrepâncias entre as sociedades primitivas existentes – sejam elas as que futuramente iriam compor o Alto e o Baixo Egito, ou as sociedades primitivas numa visão global – também não há fonte material suficiente para constituir a resposta para essas perguntas. Destarte, o essencial para a descoberta do que de fato ocorreu deve ser algo intrínseco ao homem, que com toda certeza pertencia àqueles seres. Esse algo não pode ser físico de fato, pois pressuporia um resquício, que conforme supracitado, não há.

Então esse algo intrínseco ao ser e substancial para a elucidação das respostas, que tangem o porquê e a motivação para a derrocada da sujeição moral igualitária perante as divindades, abarca um âmbito que cada vez mais vem sendo explorado pelos historiadores: a filosofia. Nesse contexto, a filosofia do alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche é um bom suporte para tentar justificar esse processo de mudança, revelando aspectos intrínsecos e muitas vezes despercebidos da humanidade.

2.4. A filosofia e o homem

As indagações presentes na filosofia sempre foram inerentes ao homem. Nada mais plausível, então, do que conceber um estudo comparado reunindo tanto a filosofia quanto a história dos homens. Os filósofos postularam - em seus mais diversos estudos - inúmeras percepções acerca do homem, que podem ser extremamente úteis ao estudo do mesmo, logo, embasar-se em um pensamento de um filósofo pode sim ser uma prática para sustentar uma argumentação. No presente artigo, o principal filósofo em questão é Nietzsche. Niilista convicto, dedicou-se a estudar, dentre outros campos, a essência do homem e em diversos trabalhos afirmou que havia algumas características intrínsecas ao ser humano, destas, a que instigou a elaboração desse trabalho é o egoísmo.

A concepção de egoísmo para Nietzsche é branda, posto que sua obra é vasta e incompleta, tendo em vista que algumas obras foram publicadas postumamente. Destarte, foi necessária a segregação de uma obra em especial para a elaboração do trabalho, posto que, conforme o decorrer dos anos, o ser humano tende a amadurecer e mudar algumas ópticas, e por isso selecionou-se o livro *Humano, demasiado Humano* (1878), integrante da parte inicial de sua carreira, para tecer os argumentos. Nesse livro, o próprio autor refere-se ao mesmo como uma tentativa de estabelecer uma relação entre o passado bárbaro da humanidade com o pensamento filosófico, científico e religioso de sua época.

No decorrer do livro, Nietzsche questiona a ideia de altruísmo, valendo-se para isso do embasamento de alguns filósofos gregos como Aristóteles². Nietzsche aborda o altruísmo para desvendá-lo e classificá-lo como uma máscara para travestir o interes-

² Aristóteles, eminente filósofo grego, contribuiu para a perspectiva de Nietzsche acerca da ética e da moral humana ante a sociedade, sobretudo no livro *Ética a Nicômaco*.

se próprio e suas ideias produzem reflexões instigantes: existe mesmo altruísmo? A humanidade é altruísta? Para Nietzsche, o ser humano *é* egoísta, ou seja, o egoísmo não é simplesmente um estado ou uma ação isolada dita egoísta, mas sim uma característica *inerente* ao ser, capaz de incitar ou direcionar *todas* as ações dos indivíduos.

Em primeiro lugar, um ser que fosse capaz unicamente de ações desprovidas de todo egoísmo seria mais fabuloso ainda que a ave Fênix; nem sequer se pode conceber claramente esse ser, quanto mais porque qualquer ideia de "ação não egoísta" se esvai como fumaça se submetida a uma análise rigorosa. Jamais um homem fez o que quer que fosse exclusivamente para os outros e sem qualquer móvel pessoal; como poderia ele fazer o que quer que seja que não tivesse relação com ele, portanto, sem uma necessidade interior [...] Como o *ego* conseguiria agir sem o ego? (NIETZSCHE, 2007, p. 128).

Então, conforme supracitado, Nietzsche não acreditava que a humanidade fosse altruísta, ele sequer concordava que existia uma ação altruísta. Para ele uma pessoa não convive ou se relaciona com outra porque gosta dessa pessoa, ou porque sente algo *por ela*, mas sim se relaciona ou convive porque as sensações e sentimentos que ela sente na companhia dessa pessoa dão prazer para si próprio. Em outras palavras, as pessoas usam a companhia das outras para sentir prazer próprio. "Não amamos nem pai, nem mãe, nem mulher, nem filho, mas os sentimentos agradáveis que eles nos proporcionam" (NIETZSCHE, 2007, p. 128) Nessa perspectiva, o egoísmo estaria intimamente ligado ao ser humano, sendo para isso uma característica imutável; logo, as pessoas do século XXI agem sempre visando o próprio benefício, assim como os indivíduos anteriores ao estado. Percebemos no pensamento de Nietzsche aspectos das filosofias de Schopenhauer³ e de Aristóteles, este último já outrora postulava que uma das características pertencentes às ações humanas era o objetivo comum a todas: o "bem aparente", ou seja, as ações sempre visam o bem próprio, mesmo que mascarado sob uma ação considerada benéfica para outrem.

Pois bem, a perspectiva de Nietzsche do que é de fato o egoísmo no homem encaixa-se de tal modo que todas as questões acerca do processo de formação de um estado teocrático a partir de uma sociedade igualmente submissa a uma divindade são de-veras solvidas. Isso porque é extremamente pertinente e plausível que a derrocada do sistema de igualdade na submissão moral dos indivíduos às suas divindades, seja uma implicação do compilado de situações e ações egoístas dos seres daquela época. Esse processo de elevação de um ser ao status de soberano de um povo pode ter se dado por alguns fatores determinante.

O primeiro fator é o cenário. Uma sociedade com seus componentes intrinsecamente egoístas é um cenário altamente propenso ao acontecimento dos mais diversos entraves potencializados por pensamentos divergentes em função do interesse das pessoas envolvidas, ou seja, podemos dizer que

³ Arthur Schopenhauer (1788-1860) foi um filósofo alemão, que com sua obra influenciou uma longa lista de pensadores, como Nietzsche, Richard Wagner, Einstein, Freud, Jung, Tolstoi e Thomas Mann.

Cada qual considera a própria morte como se fosse o fim do mundo inteiro, enquanto sente a morte das pessoas que conhece com muita indiferença, ao menos quando não está nisso interessado. Na consciência que atingiu a mais alta perfeição, na consciência do homem, o egoísmo, bem como a inteligência, a dor e a alegria, deve ter adquirido o mais perfeito desenvolvimento e o conflito que provoca entre os indivíduos deve acentuar-se de modo espantoso, tendo o egoísmo como causa (SCHOPENHAUER, s.d., p. 440).

A tensão dentro das comunidades primitivas deve ter ascendido em virtude do prosseguimento nas execuções de ações egoístas no decorrer do tempo. Desse modo, uma sociedade onde há divisões internas é altamente inclinada ao rompimento de algum paradigma. Nesse caso, em virtude do egoísmo ter-se-ia cessado essa sujeição moral às divindades.

O segundo fator é o descrédito em uma divindade. Somando-se a problemática do caos dado pelo acúmulo de ações egoístas na sociedade, pode ter havido uma reflexão, por parte de um indivíduo aleatório, quanto a real existência de um deus. Mesmo sendo possível, não estou afirmando que existia um indivíduo ateu por excluir-se da crença comum da sociedade, mas sim que por consciência sobre a natureza do ser, sobretudo no tocante ao egoísmo inerente a existência do ser, concebe-se uma espécie de “agnosticismo” caracterizado pela percepção de que aquela divindade “convencional” pela sociedade primitiva não é coerente com as lógicas pré-concebidas.

Um Deus que, pelo contrário, é *todo* amor, como eventualmente se admite, não seria capaz de uma única ação não egoísta [...]. Mas se um homem desejasse ser inteiramente amor com esse Deus, fazer e querer tudo pelos outros, nada para si, isso também é impossível, quanto mais não seja, porque teria que fazer *muito* para si, para poder chegar a fazer alguma coisa pelos outros (NIETZSCHE, 2007, p. 128-129).

Destarte, uma divindade regendo uma sociedade é inconcebível seguindo a lógica de que todo ser, como ser, é egoísta, porquanto essa divindade tomaria suas decisões sempre em seu proveito, isso partindo do pressuposto de que realmente havia uma divindade – é claro. Não obstante, um indivíduo consciente da inevitabilidade do egoísmo é plenamente capaz de se questionar quanto à legitimidade dessa submissão moral de todos os indivíduos a uma divindade e usá-la em seu proveito e dos demais a quem lhe interessar, para auferir seus objetivos pessoais, tais como postergar a ordem vigente e interpor-se entre o povo e a divindade, numa posição hierárquica que, doravante, poderia tranquilamente ser nomeado como soberano, quiçá como faraó em algumas sociedades que depois formariam o Egito. O Estado é, portanto, produto do egoísmo humano e herculeamente interessado nas implicações do mesmo para a sua manutenção enquanto sistema organizacional, haja vista que

não é, contudo, o egoísmo que o Estado visa, mas apenas as consequências funestas do egoísmo, visto que, graças à multiplicidade dos indivíduos, todos egoístas, cada um está exposto a sofrer no seu bem estar; é este bem estar que o Estado tem em vista (SCHOPENHAUER, s.d., p. 458).

Dessa forma compreende-se a relação fundamental entre egoísmo e Estado, advindo das relações entre as divindades e seus respectivos povos. Em contrapartida, uma relação não exclui a outra, vide o quão perene é a Dívida do sentido, pois ainda há nos Estados atuais a sujeição moral às divindades, como por exemplo, a relação entre adeptos da igreja católica apostólica romana e o seu Deus, onde há um mito fundador – história de Adão e Eva – e também há um “pagamento” por essa dívida existencial: as orações, os cultos e as confissões, muito em virtude também do medo da ida para o purgatório ou para o inferno cristão.

3. Conclusão

No decorrer do presente trabalho, foi concebido um estudo comparado entre os estudos históricos compilados até hoje, com as perspectivas acerca do egoísmo de alguns filósofos como Nietzsche. Evidenciou-se como o egoísmo inerente ao ser humano pode ter sido fator determinante na transição das sociedades primitivas para a consolidação dos primeiros Estados. Essa nova perspectiva mostra o quão providencial pode ser comparar os conhecimentos das mais diversas áreas humanas, e também pode servir de alicerce para estudos inovadores acerca dessa época tão fragmentada e tão escassa em fontes.

4. Referências

- BAKOS; Margareth e BARRIOS, Adriana. *O povo da esfinge*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. *O Egito Antigo*. 9 ed. Brasiliense, 1996.
- GAUCHET, Marcel. A dívida do sentido e as raízes do Estado, in: CLASTRES, P. et al. *Guerra, religião e poder*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- GRIMAL, Nicolas. *História do Egito Antigo*. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. 2 ed. São Paulo: Escala, 2007.
- SCHOPENHAUER. Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Lisboa: Res, s.d.

A importância da afetividade para o aspecto cognitivo dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria da Consolação Brant

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

Edite da Glória Amorim Guimarães

Professora orientadora.

Mestre em Educação pela UFU e Professora do Curso de Pedagogia (UNIPAM)

Resumo: Esta investigação tem como escopo realizar algumas reflexões sobre a postura de educadores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na relação professor/aluno na sua prática pedagógica, para responder as questões como: por que o aluno tem medo de fazer perguntas ao professor? Por que a presença do professor, por vezes, causa embaraço na aprendizagem do aluno? Por que o aluno encontra empecilhos no seu processo de aprendizagem? Assim, optamos por realizar esta pesquisa, com o intuito de encontrar respostas para as questões postas e contribuir com o professor na sua prática pedagógica, evidenciando o aspecto afetivo nas relações interpessoais, na sala de aula. Com esta investigação buscamos elucidar como o cotidiano da sala de aula e suas nuances interferem na aprendizagem de modo positivo ou negativo. A relação professor/aluno, quando se dá de forma negativa, pode causar bloqueios ao discente no processo ensino/aprendizagem e, portanto, aversão à escola e aos conteúdos das disciplinas. A metodologia utilizada nesta pesquisa é a bibliográfica, além da pesquisa de campo, em que aplicamos um questionário a 10 (dez) educadores de uma escola da rede pública de ensino. Para facilitar a coleta de dados, optamos por inserir no questionário questões objetivas. Na pesquisa bibliográfica, utilizamos autores como Wallon, Saltini, Chalita, Freire, Ribeiro, Tissato e outros, que subsidiam o aspecto teórico da investigação sobre a afetividade e sua importância para que a aprendizagem escolar ocorra de modo eficiente e eficaz para o aluno, tendo o professor como um mediador neste processo. Pretendemos com os resultados alcançados conscientizar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a importância do aspecto afetivo para a dimensão cognitiva do aluno.

Palavras-chave: afetividade; professor-aluno; afeto; emoção; aprendizagem

Abstract: This investigation aims at thinking about the attitude of educators of High School, considering the relation between teacher and student in the pedagogical practice, so as to answer questions such as: Why is the student afraid to make questions to his teacher? Why does the teacher's presence sometimes brings embarrassment to the student's learning? Why does the student find impediments in his process of learning? This way, we decided to do this research to find answers to all these matters and contribute to the pedagogical practice, evidencing the affective aspect in the interpersonal relations in the classroom. With this research, we tried to clarify how the everyday life in the classroom and its nuances interfere in the pro-

cess of learning in a positive or negative way. The relation between teacher and student, when it comes in a negative way, may bring obstacles to the student in the process teaching/ learning, and consequently, some kind of hatred to school and to the contents of the disciplines. The methodology used in this research is bibliographic, besides a field research, in which we applied a questionnaire to 10 educators of a public school. To as to make easier the collect of the data, we opted to insert objective points in the questionnaire. In the bibliographic research, we used writers such as Wallon, Saltini, Chalita, Freire, Ribeiro, Tissato and others, that help to support the theoretical aspect of the investigation about the affectivity and its importance, so the school learning way happen in an efficient and efficacious way for the student, being the teacher a mediator in this process. With the results, we intent to aware the teachers of high schools about the importance of the affective aspect in the cognitive dimension of the students.

Keywords: affectivity; teacher-student; friendship; emotion; learning.

Considerações iniciais

Falar sobre a afetividade na relação interpessoal educador/educando é fundamental para o processo de ensino aprendizagem e relevante para que o aluno consiga um bom desempenho no seu desenvolvimento.

No dicionário *Aurélio*, a afetividade é definida como um “conjunto de fenômenos psíquicos que manifestam sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza” (FERREIRA, 1994-1995, p. 21). Alguns autores como Saltini (1999, p. 19) definem a afetividade como “atitudes, valores, comportamentos moral e ético, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, motivação, interesse e atribuição, ternura, empatia, sentimentos e emoções”.

Diante das definições citadas, podemos verificar que a afetividade pode ser demonstrada por meio de manifestações que envolvem emoções, sentimentos e paixões da vida afetiva. Faz-se necessário, então, que os professores propiciem um clima de cordialidade e respeito mútuo, para que, desta forma, os alunos tenham autoestima e obtenham resultado positivo no aspecto cognitivo na escola e fora dela.

Acredita-se que, ainda hoje, muitos educadores não percebem a importância da afetividade em sua prática pedagógica, levando em consideração somente a transmissão de conteúdos. Entretanto, sabemos que a educação está além do aspecto cognitivo. Sabe-se que existem muitas formas de ensinar, pois “o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor” (CHALITA, 2001, p. 11).

Assim, o interesse em pesquisar sobre o tema da afetividade surgiu diante da relação de minhas filhas com algumas professoras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (muitas vezes percebi a falta de interesse e de prazer delas ao frequentarem as aulas), e também por intermédio das aulas de Estágio Supervisionado que realizei, quando percebi a falta de motivação dos alunos em sala de aula.

Desse modo, um professor, ao estar em seu ambiente de trabalho, deve conhecer suas funções e levar em consideração a importância de ser simpático, sensível e

amigo de seus alunos. Motivando-os assim, com certeza os conduzirá a vencer obstáculos e desafios além de avançar em suas curiosidades.

Portanto, um professor deverá não só passar conhecimentos, mas também conseguir despertar interesses e a atenção das crianças. Para isso acontecer, é preciso que o educador pense em algo que estimule e facilite a aprendizagem. Conforme Ribeiro, “os alunos aprendem melhor quando são estimulados pelos professores a construir seu próprio conhecimento; portanto, lembre-se: aprender é adquirir novas formas de ação, é evoluir” (2002, p. 45).

Dessa forma, a importância de se trabalhar a afetividade reside no fato de que a escola deve ser um espaço onde se constroem relações humanas, mesmo sabendo que tem sua função apenas de ensinar conteúdos e de ajudar na formação de cidadãos. É importante que a instituição se preocupe com o tema da afetividade para que, assim, a relação entre mestre e aprendiz aconteça em um ambiente de harmonia, e para que a aprendizagem, desse modo, possa fluir com mais facilidade, pensando-se que o desenvolvimento do aluno e a interação com os pais e professores podem facilitar no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Dantas, La Taille e Oliveira afirmam:

O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e razão está ao seu serviço (1992, p. 65).

Essa investigação realizou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica para a compreensão da importância da afetividade na relação professor-aluno em seu processo de ensino. Além do mais, foi elaborado um questionário com cinco questões objetivas, aplicado a dez educadores de uma escola, da rede pública de ensino de Patos de Minas.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo conscientizar os educadores sobre a importância do afeto e do amor para o ato de educar, considerando-os elementos marcantes na relação pedagógica e na vida do ser humano.

É importante mencionar o quanto o mundo de hoje está globalizado, o que tem levado as pessoas a enfrentar sérios problemas como a questão cultural, a tecnologia, os problemas financeiros, a separações de pais, e muitos outros, o que acaba refletindo nas crianças, causando transtornos e prejudicando-as em seu meio escolar.

Faz-se importante então o conhecimento por parte do professor das dificuldades de aprendizagem do aluno, podendo elas estar relacionadas ou não com a emoção. Acreditamos que a afetividade é o caminho para se obter bons resultados tanto no desenvolvimento emocional quanto social do educando. Para tanto, um professor precisa saber lidar com situações imprevisíveis, que poderão surgir com a criança.

Assim, para exercer sua função, é preciso que o professor não se preocupe apenas com o conhecimento através de informação, mas também com as necessidades de cada aluno, ou seja, com seus sentimentos, como amor, afeto e motivação, para que assim o aluno sinta desejo de “aprender”. “Um professor que faz a experiência de ser

acolhido, na sua integridade, com o que é como ser humano, dará novo brilho ao seu campo de atuação” (TISSATO, 2002, p. 42). Para Wallon, “o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade” (1995, p. 43).

Portanto, a maneira que cada um sente suas emoções é extremamente pessoal, e deve ser levada em conta a experiência de vida social e familiar que cada um tem. A escola, representada pelo professor, deve compreender o aluno em seu universo, o que é de grande eficácia para seu trabalho como educador.

Na perspectiva de Wallon, (1995, p. 43-44), há cinco estágios de desenvolvimento do ser humano:

- Impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida: a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê, as pessoas, as quais intercedem na sua relação com o mundo físico;
- Sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano: o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilita-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços, e outro marco fundamental é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem;
- Personalismo, que ocorre dos três aos seis anos, em que a criança forma sua personalidade: a construção da consciência de si dá-se por meio das interações sociais, reorientando o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas;
- Categorical: por volta dos seis anos, os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior.

Dessa forma, é importante a relação entre os atores escolares para a formação integral do sujeito, pois muitos alunos, quando vão à escola, levam problemas que são detectados pelo professor, antes mesmo que na própria família. Contudo, muitas vezes são constatados, condenados ou esquecidos, rapidamente, em função do conhecimento formal, do currículo escolar, não se determinando tempo para o trabalho com a dimensão afetiva do(a) aluno(a).

Segundo Chalita, “é importante que o professor tenha entusiasmo, paixão, que vibre com as conquistas de cada um de seus alunos, não discrimine ninguém, não se mostre mais próximo de alguns alunos, deixando os outros a deriva” (2001, p. 177). Para o autor, o professor que se busca construir é aquele que consegue de verdade ser um educador, que conhece o universo do educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. De acordo com Silva,

a escola comete erros porque desconhece as características do funcionamento da mente humana em suas fases de desenvolvimento; erra por não conhecer conteúdos culturais

que possam contextualizar concretamente os alunos, e erra ainda, por desconhecer as histórias de vida de cada um (2002, p. 57).

A partir desses conceitos, é preciso que a educação brasileira aponte para políticas públicas que tenham como meta uma escola de qualidade para todos. Contudo, percebemos que além dos conteúdos ministrados, para uma educação de qualidade, o professor deve estar consciente do seu papel na relação professor/aluno, bem como dos aspectos afetivos para a formação de um cidadão que se relaciona e interaja com os outros. A afetividade é um sentimento gerador de energia que envolve as crianças desde seu nascimento, influenciando em seu processo de aprender, e assim, em sua formação.

Nesse sentido, o professor deve acolher seu aluno, e isto é uma habilidade fundamental no que se refere às relações humanas. Para que isso ocorra, é preciso que o professor mude sua postura no ato de educar, tendo clareza de que ensinar é um gesto que deve ser aplicado através de atos como direcionar, oportunizar, orientar, motivar e construir conhecimentos. Deve, também, o educador levar em consideração o importante desejo do aluno de se autodescobrir para aprender, fator imprescindível no início de sua aprendizagem significativa. Com isso, promoverá o desenvolvimento equilibrado dos recursos da inteligência que o aluno tem e não apenas da memória. Acerca desse assunto, Masseto (*apud* Kullok) afirma que

quando pensamos em ensinar, as idéias associativas nos levam a instruir, a comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer, saber mostrar, guiar, orientar, dirigir ações de um professor que aparece como agente principal e responsável pelo ensino (2002, p. 10).

Assim, sabemos que para ocorrer a aprendizagem, é preciso que seja em uma relação de amizade, solidariedade e respeito mútuo entre professor e aluno. É preciso que a afetividade esteja presente em cada momento, nesse processo, para que possa promover o desenvolvimento integral e harmonioso do educando, para assim, facilitar a aprendizagem através de seus conhecimentos.

Além do mais, enfatizando a ideia da importância do ambiente escolar no processo ensino aprendizagem é que Nogueira, afirma:

[...] O ambiente escolar na sua forma mais clássica, os métodos por muitos empregados e a leitura que alguns professores fazem dos alunos como sendo uma “tabula rasa”, desprovido de origem, histórias, conhecimentos prévios e que, por consequência, está em sua sala de aula para ouvir passivamente as informações do detentor do conhecimento, são as principais fontes geradoras da desmotivação. Com estes procedimentos educacionais a possibilidade de o aluno estar ativo ao meio e a ação é totalmente coibida, e desta forma acreditamos que a única motivação intrínseca que o alunos pode ter é a de reagir não aprendendo (2001, p. 36).

Entretanto, é importante ressaltar ainda que os educadores, como profissionais

ligados à educação, atuem conscientes de seu dever, tendo em vista que sua responsabilidade se dá pelo fato de estar lidando com pessoas, exigindo por isso que o processo de ensino seja ministrado com seriedade, mas também com afetividade, por ser de suma importância nesse processo. Para Freire, ensinar é

uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade e competências. O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a paixão do conhecer que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Lidamos com gente, com criança, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-las ou prejudicamos nessa busca (2002, p. 10-11).

A afetividade é um aspecto no qual se inserem grandes manifestações que devem ser praticadas em todo lugar. No cotidiano escolar, espaço onde a criança fica maior parte de seu tempo com o professor, na maioria das vezes muitos conflitos acontecem, levando tanto o educador quanto o aluno a desajustes emocionais, como raiva, medo, desespero, angústia, insegurança. Portanto, as emoções dos alunos devem ser observadas com mais atenção. Por isso, toda criança, assim como o adulto, necessita interagir mais fortemente “um com o outro”. Deste modo, é importante entre os seres humanos uma troca de afetividade que traz grandes benefícios às pessoas, bem como contribui para que as relações interpessoais aconteçam de modo harmonioso.

Wallon afirma que, nas interações marcadas pela elevação da temperatura emocional, cabe ao professor “tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-las, invertendo a direção de forças que usualmente se configura: ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com sua racionalidade” (1995 p. 105).

Neste viés, a escola, por ser um meio social onde se constroem diferentes relações, deve propor atividades que promovam oportunidades aos alunos de questionar, fazer opções, relatar seus sentimentos positivos ou negativos.

Cabe ao professor, em seu âmbito de trabalho, propiciar ao educando situações em que ele participe ativamente das atividades e, assim, elaborar conceitos, construir valores para que possa aperfeiçoá-los a partir de seus próprios conhecimentos. Assim, por meio do diálogo do professor com o aluno, a escola será mais atuante e mais significativa na vida da criança.

É preciso também, neste momento, que a atitude do educador seja bastante equilibrada, sem autoritarismo, mas sem o professor perca sua autoridade de professor. Para Silva (1996, p. 19), para achar o meio termo entre essas posições, o professor deverá:

- Lembrar-se de que seu papel é transformar outra pessoa, mas sem moldá-la à sua própria imagem;
- ter atitudes acolhedoras;
- respeitar o aluno, estar atento ao esforço dele e cultivar sua confiança;
- relacionar-se com cada um e ao mesmo tempo com toda a turma;

- ser hábil na escolha e apresentação de atividade e envolver-se no trabalho junto com a classe;
- criar estratégias indiretas de controle;
- ter boas expectativas em relação à turma toda;
- discutir com os colegas, com o orientador e com a própria classe (desde que isso não piore as coisas) os conflitos que você tem com a turma.

Desta forma, devemos ressaltar que, no processo da relação entre sujeitos, é fundamental a busca do conhecimento, e isso só será alcançado se houver um processo em que haja interação entre professor (ensino) e aluno (aprendizado), que tem como objetivo produzir mudanças. Segundo Rogers (apud Ribeiro),

mudar o foco do ensino para a facilitação da aprendizagem, ou seja, não se preocupar tanto com as coisas que o aluno deve aprender ou com aquilo que vai ser ensinado, mas sim com o como, por que e quando aprendem os alunos, como se ouve e se sente a aprendizagem, e quais as suas conseqüências sobre a vida do aluno (2002, p. 47).

De acordo com o autor, também o professor deve buscar identificar, nos fatores implicados em cada situação, aqueles que agem como combustíveis para o agravamento da crise, tendo em vista a suscetibilidade das manifestações emocionais às reações do meio social. Acredita-se que os encaminhamentos de professor, se adequados, podem influir decisivamente sobre a redução dos efeitos desagregadores da emoção.

Contudo, muito se tem discutido hoje sobre a superficialidade das relações humanas na vida social, em que as pessoas têm cada vez mais deixado seus sentimentos de lado. O mundo hoje está dominado pelo jogo de interesses, pelo consumismo, pela luta pela sobrevivência, entre outros que têm contribuído para uma humanidade em que há falta de afeto.

Faz-se necessário, então, que o educador conheça bem seu aluno, no que diz respeito a suas inseguranças, dificuldades, bem como o contexto de vida em que ele se encontra, suas relações familiares, sua relação com os colegas, até mesmo com seu professor. “Para educar o ser humano é fundamental conhecê-lo profundamente, bem como respeitar seu desenvolvimento, tendo a percepção correta de como esse ser se desenvolve” (MENDONÇA, 2005, p. 13).

Neste sentido, um professor sensato é aquele que tem plena consciência de sua postura dentro da sala de aula, levando em consideração sua relação com o aluno. O educador deve proporcionar um ambiente harmonioso, numa relação de respeito e, assim, o desenvolvimento da criança será melhor em todos os aspectos.

Além do mais é importante também que o profissional na área da educação busque inovar sempre seus conhecimentos a partir dos já adquiridos. Então, o professor na sua prática pedagógica deve realizá-la, observando o aspecto afetivo, deixando seu aluno expor suas ideias, como forma de auxiliar na relação professor aluno e também em sua aprendizagem.

Assim, Saltini diz que “a escola deveria também saber que em função dessas articulações, a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elemento energizante do conhecimento” (1999, p. 20).

O autor fala também que o hábito de expor o que sentimos afetivamente nos dá condições de operar constantemente o mundo interior das fantasias e dos desejos e conseqüentemente das configurações interiores. Dessa forma, é fundamental que a escola, na figura do educador, esteja consciente da importância do desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos da criança para que, assim, seja capaz de “detectar” se o aluno tem alguma dificuldade no aspecto cognitivo ou mesmo problemas de ordem afetiva. Assim, o professor pode fazer intervenções adequadas. Sob esse enfoque é que Weil (1969, p. 74) fala que quando surgem problemas de incompreensão geral ou localizada em certa matéria, o professor tem de investigar as causas dessas insuficiências, achando caminhos para preencher as lacunas e ajudar os alunos.

Desse modo, podemos perceber que a relação afetiva tem sua relevância na interação interpessoal das pessoas, bem como do professor/aluno. Vygotsky considera a afetividade de suma importância no funcionamento psicológico do ser humano, pois o sentimento pode conduzir à aprendizagem. O professor deve ter então uma conduta que conduza seu aluno a um aprendizado que dê prazer à criança, além de despertar sua imaginação e seu gosto pelo aprender. Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre:

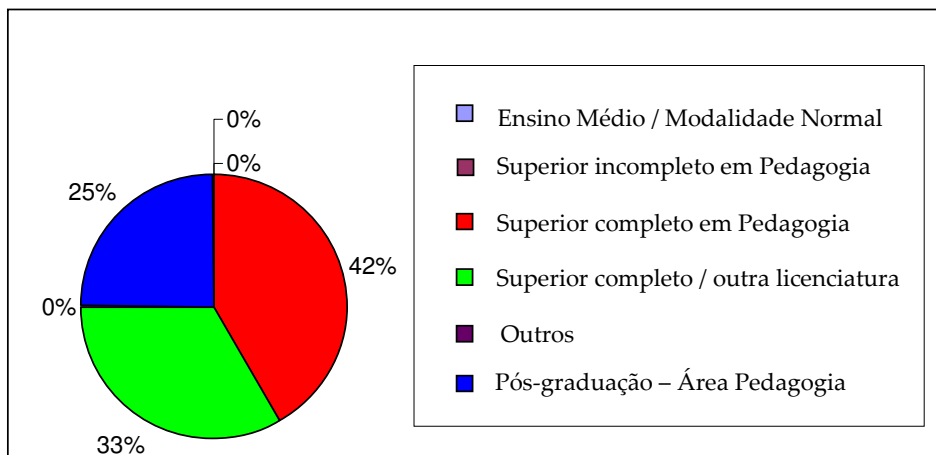
Quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, que de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista da vida, as experiências emocionais, são muito mais significativas do que a imaginação ou o devaneio (1992, p. 83).

Resultados e discussão da pesquisa de campo

O objetivo deste estudo foi suscitar a importância da relação interpessoal entre professor/aluno, bem como da influência da afetividade, como sentimento fundamental para a formação da criança no ambiente escolar e fora dele, dando ênfase especialmente na relação positiva entre mestre e aprendiz, que pode determinar o sucesso ou insucesso do educando.

Foi distribuído um questionário aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública, e posteriormente, procurou-se averiguar as concepções que os mesmos possuem sobre o tema em estudo.

Gráfico 1: Nível de Formação



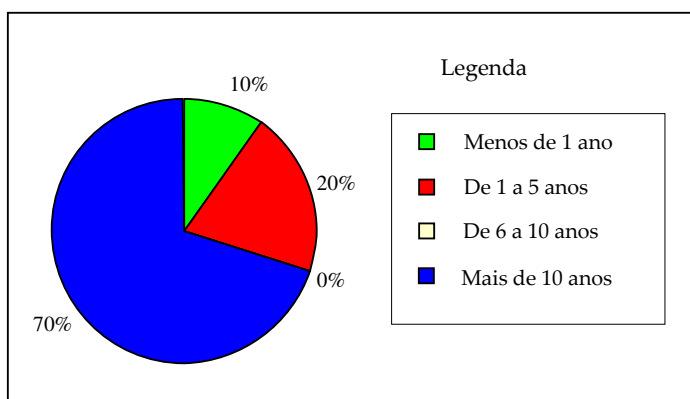
Fonte: Questionário aplicado

Inicialmente procurou-se saber sobre o nível de formação dos professores pesquisados: 42% (quarenta e dois por cento) têm curso superior completo em pedagogia; 33% (trinta e três por cento) têm superior incompleto, mas outra licenciatura; 25% (vinte e cinco por cento) fizeram pós-graduação em áreas pedagógicas. É preciso enfatizar que nesse item do questionário, alguns professores pesquisados deram mais de uma resposta.

Observou-se um nível de formação satisfatório entre os professores pesquisados, necessário para a efetivação do seu trabalho com clareza e eficiência, estando eles qualificados de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases LDB n.9394/96 no título VI que regulamenta em seu artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação. Será admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 22).

Gráfico 2: Tempo de atuação profissional

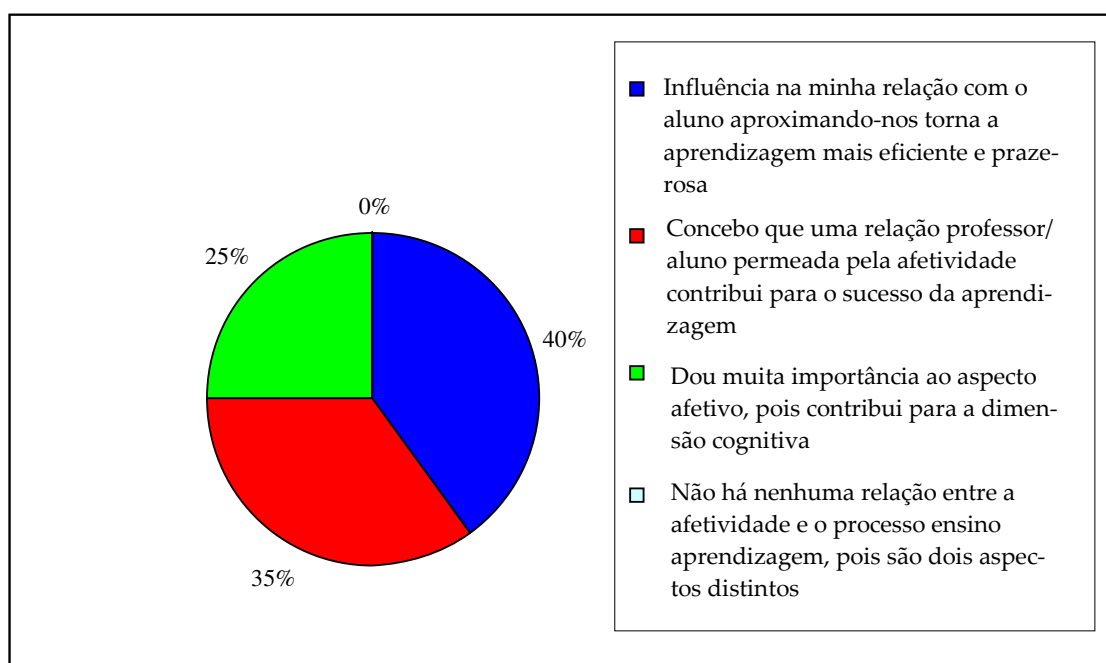


Fonte: Questionário aplicado

Quanto ao tempo de atuação profissional dos professores entrevistados, 70% (setenta por cento) já atuam na educação há mais de 10 anos; 20% (vinte por cento) dos entrevistados trabalha entre 1 a 5 anos; e 10% (dez por cento) há menos de 1 ano.

Analisando o perfil dos sujeitos consultados, percebeu-se pela qualificação e experiência dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que o trabalho realizado em sala de aula está sendo levado à sério. O tempo de regência das mesmas remete à ideia de que elas têm uma experiência ampla na condição do processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 3: Importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Questionários aplicados

Foi questionado aos educadores pesquisados sobre a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem: 40% (quarenta por cento) acreditam que existe influência na sua relação com o aluno, o que facilita a aproximação e torna a aprendizagem mais eficiente e prazerosa; 35% (trinta e cinco por cento) afirmaram que uma relação professor/aluno permeada pela afetividade contribui para o sucesso da aprendizagem; 25% (vinte e cinco por cento) afirmaram dar muita importância ao aspecto afetivo, pois ele contribui para a dimensão cognitiva.

É importante lembrar que nesse item nenhum educador escolheu a opção que afirma que a afetividade e a aprendizagem são aspectos distintos. Diante disso, pode-se inferir que os professores pesquisados reconhecem a importância do vínculo afetivo, sendo necessário para que ocorra o interesse e prazer pelo aprender. “Crianças com bom relacionamento afetivo são mais seguras, mais interessadas pela realidade e pelo aprender. Sentem-se mais felizes na escola” (CARRACA, 2005, p. 19).

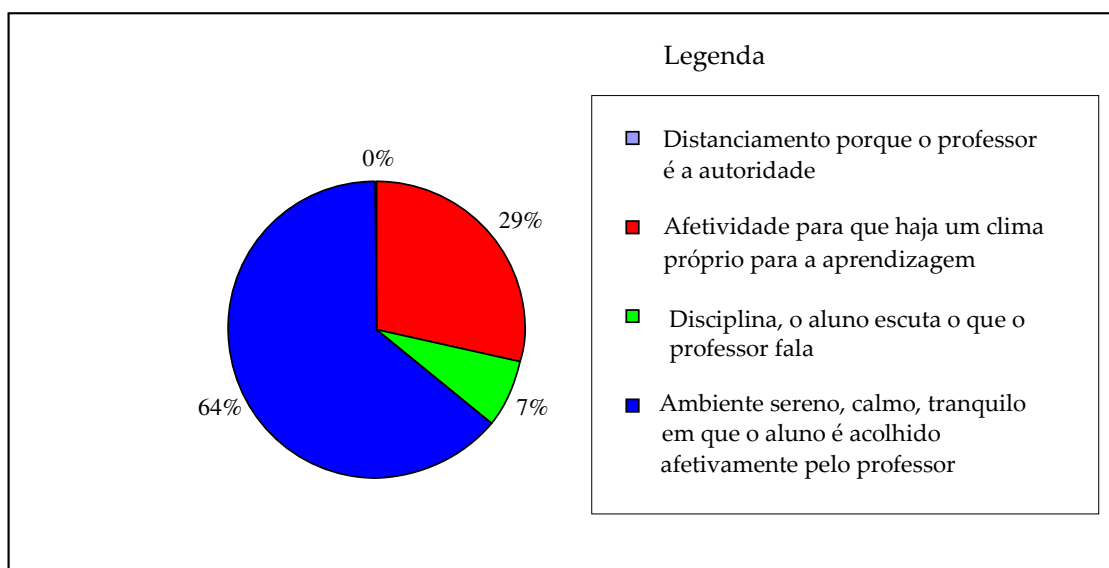
O papel do professor é de suma importância no que se refere ao processo de en-

sino do aluno, mas é preciso que o educador introduza nessa relação um pouco de amor, dedicação e respeito, aspectos estes que auxiliam no desempenho escolar e na vida da criança. Nesta perspectiva é que Chalita (2001, p. 248) afirma:

Os alunos precisam de afeto. E só há educação onde há afeto, onde experiências são trocadas, enriquecidas, vividas. O professor que apenas transmite informação não consegue perceber a dimensão do afeto, de atenção. A família cada vez mais distribuída gera filhos, ainda mais complicados, tristes, ressequidos, carentes de um mestre que estenda a mão e não tenha medo de dar amor. Não se quer com isso desprezar a importância dos pais, nem tentar cobrir sua ausência e indiferença na vida dos filhos. Entretanto, como não dá para reclamar apenas, alguma coisa precisa ser feita, que o professor minimize esse sofrimento e auxilie o desenvolvimento harmônico do aluno.

Desse modo, todo educador deve reconhecer a importância de sua postura no ambiente escolar, na tarefa de educar, levando em consideração a “afetividade” tão fundamental na formação humana.

Gráfico 4: Opinião sobre o principal aspecto na relação professor/aluno



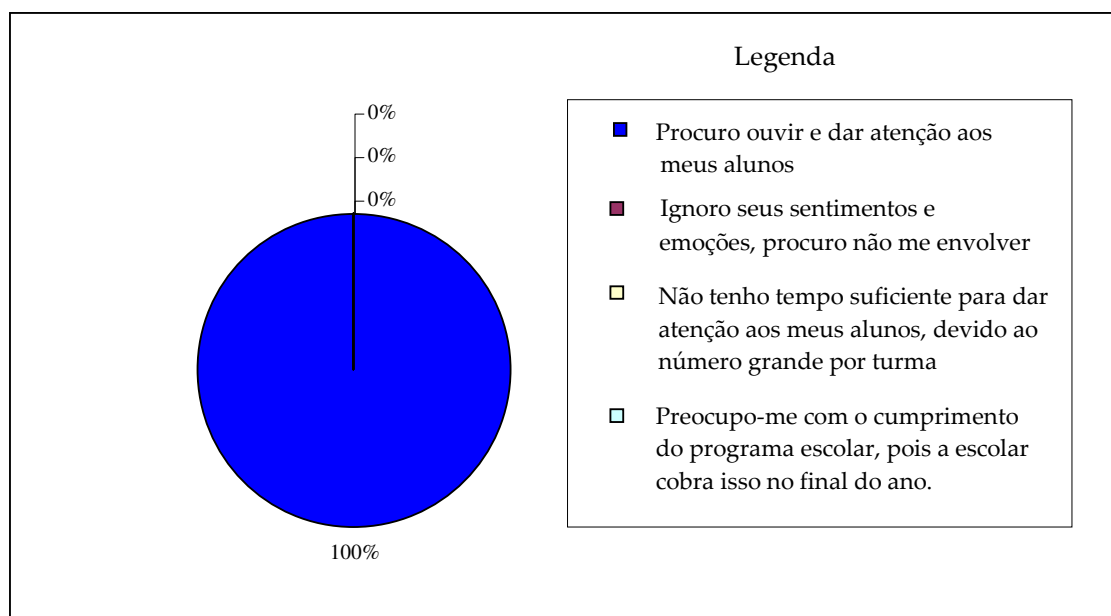
Fonte: Questionários aplicados

Quanto à opinião dos educadores sobre o principal aspecto na relação professor/aluno: 64% (sessenta e quatro por cento) dos educadores afirmaram que é necessário um ambiente sereno, calmo, tranquilo, em que o aluno é acolhido afetivamente pelo professor; 29% (vinte e nove por cento) dos entrevistados disseram que é preciso afetividade para que haja um clima próprio para a aprendizagem acontecer; já 7% (sete por cento) dos sujeitos pesquisados acreditam que é necessária a disciplina, pois assim o

aprendiz escuta o que o mestre fala. Nesse item, os educadores escolheram mais de uma opção.

Segundo Cury (2003, p. 125), “a sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espectadores passivos. Todos são atores da educação. A educação deve ser participada”. Nesta condição, o papel que o educador desempenha na educação interfere na formação social, emocional e cultural do aluno. Assim é preciso que o professor estabeleça um bom relacionamento com a criança, possibilitando oportunidades de ter melhores condições na aprendizagem.

Gráfico 5: Forma de lidar com as emoções dos alunos em sala de aula (raiva, alegria, satisfação, tristeza, etc)



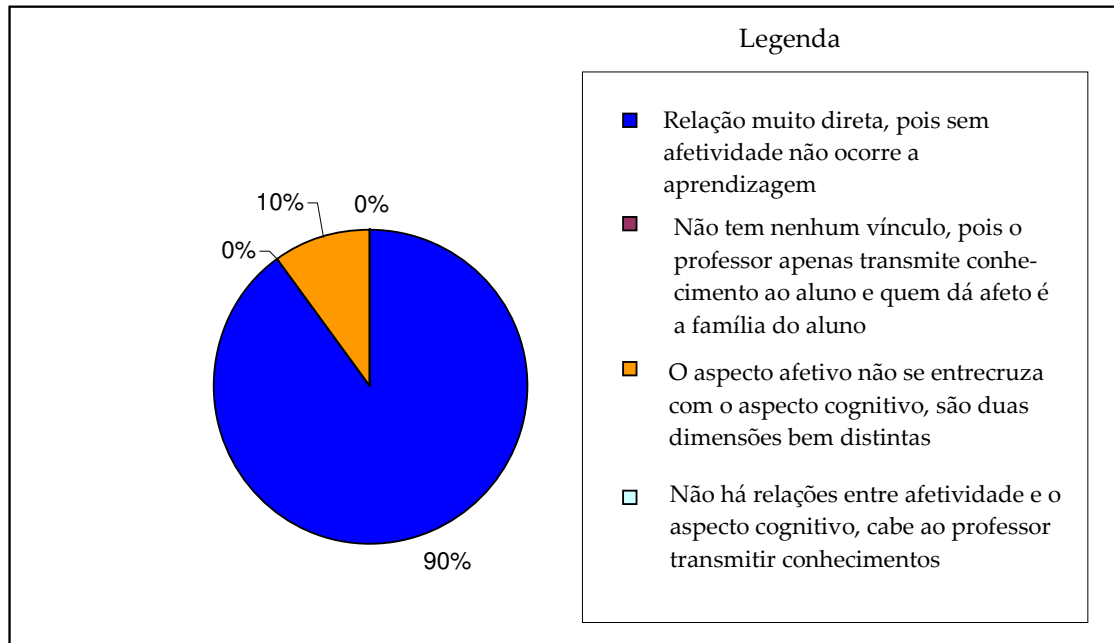
Fonte: Questionários aplicados

Quando questionados sobre a forma de lidar com as emoções dos alunos em sala de aula, todos os professores pesquisados, ou seja, 100% (cem por cento) responderam que procuram ouvir e dar atenção aos seus alunos. Com base nas respostas, podemos concluir que os educadores são conscientes da importância de deixar que seus alunos expressem suas ideias e emoções, para que assim a criança se sinta importante, elevando sua autoestima, e que o educador esteja também sempre atento em seu aluno, pronto para ouvir suas carências, auxiliando-o assim no processo de ensino e em sua vida pessoal.

O educador não pode ser aquele indivíduo que fala horas a fio a seu aluno, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade

que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar idéias e colocá-las ao serviço de sua vida (SALTINI, 1999, p. 60).

Gráfico 6: Opinião dos pesquisados sobre a relação entre afetividade e cognição



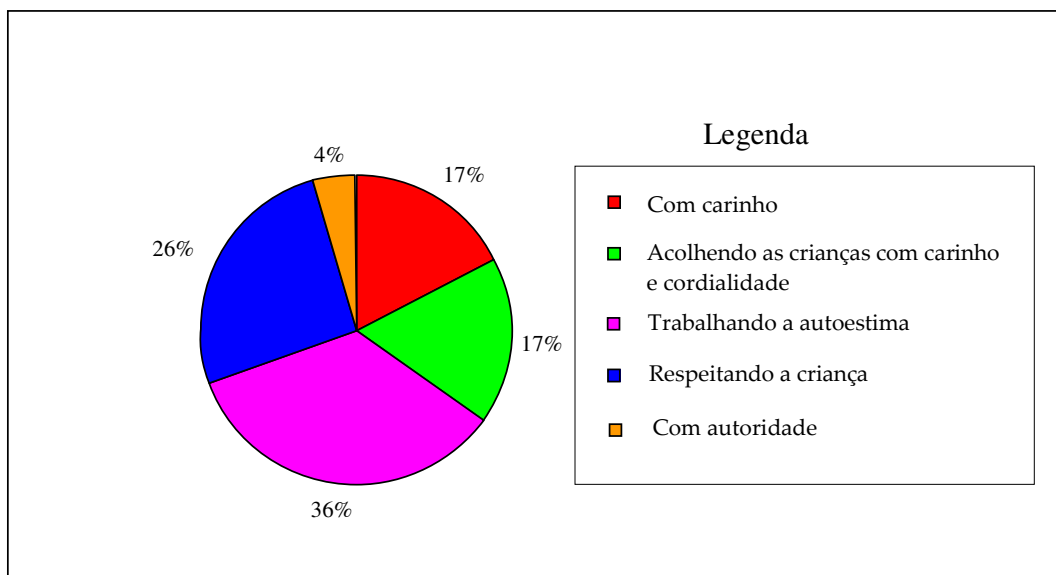
Fonte: Questionários aplicados

A opinião dos educadores sobre a relação entre afetividade e cognição foi que 90% (noventa por cento) dos entrevistados afirmaram que existe uma relação muito direta, pois sem afetividade não ocorre a aprendizagem de forma eficaz; 10% (dez por cento) disseram que o aspecto afetivo não se entrecruza com o aspecto cognitivo, pois são duas dimensões bem distintas.

O aspecto cognitivo das condutas consiste na sua estruturação e o aspecto afetivo na sua energética. Esses dois aspectos são, ao mesmo tempo, irreduzíveis, indissociáveis e complementares, não é, portanto, muito para admirar que se encontre um notável paralelismo entre as suas respectivas evoluções (PIAGET, 1997).

Fica evidente então a importante presença do afeto no que se refere ao funcionamento da inteligência, pois sabemos que sem afetividade, o aluno acaba perdendo o interesse, a motivação pelo aprender.

Gráfico 7: Forma de trabalhar a prática pedagógica envolvendo o aluno afetivamente



Fonte: Questionários aplicados

Questionou-se aos discentes sobre a forma de trabalhar a prática pedagógica, envolvendo o aluno afetivamente: 36% (trinta e seis por cento) dos educadores acreditam que trabalhando a autoestima da criança, haverá uma relação positiva com o aprender, o que deve favorecer sua aprendizagem; 26% (vinte e seis por cento) dos entrevistados disseram que respeitam a criança no seu desenvolvimento da aprendizagem; 17% (dezessete por cento) dos sujeitos pesquisados disseram acolher seu aluno com carinho e cordialidade; 17% (dezessete por cento) dos professores disseram que em sua prática pedagógica é trabalhada sempre com carinho; 4% (quatro por cento) dos docentes entrevistados acreditam na importância da autoridade em sala de aula e não exercem uma relação afetiva com as crianças, embora isso seja necessário para o processo de ensino e o rendimento escolar do aluno, já que uma criança, com a autoestima elevada, acaba por um desenvolvimento mais saudável, o que reflete, assim, em seu ensino. Libâneo fala que

a motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de disciplina (1992, p. 253).

Nessa perspectiva, acredita-se que é papel do professor motivar seus alunos rumo a uma aprendizagem que dê interesse e prazer em aprender. O professor deve saber também que em função disso precisa criar condições, deixando que o aluno se expresse, como forma de elevar sua autoestima.

Considerações finais

“Um ambiente de serenidade, bem-estar e limpeza moral favorece a educação de crianças e jovens, permite gerar energias que proporcionem à mente melhores condições para o desenvolvimento do ser, estimulando o pensar e o sentir consciente” (MORAIS, 2008, p. 24). Levando em consideração a grande importância do ambiente escolar para a formação das crianças é que realizamos uma pesquisa sobre a relevância da afetividade na relação professor/aluno. Assim, a falta da prática desse sentimento pode levar a vários prejuízos tanto para a criança quanto para o educador, podendo influenciar na aprendizagem, na autoestima e em outros fatores que envolvem principalmente o desenvolvimento do aluno.

Entretanto, é preciso que todo educador, sendo ele o que mais tempo fica próximo do aluno, esteja atento ao seu comportamento, quando muitas vezes a criança leva consigo problemas de sua vivência familiar, o que acaba refletindo negativamente em sua educação e na relação com os colegas e professor. De acordo com Chardelli (2000),

a todo momento a escola recebe crianças com auto-estima baixa, dificuldades em aprender ou se entrosar com os coleguinhas, e as rotulamos de complicados, sem limites ou sem educação e não nos colocamos diante delas a seu favor, não compactamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menor conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim. A escola facilita o papel da educação nos tempos atuais que seria construir pessoas plenas priorizando o ser e não o ter, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho. (Psicopedagogia on line/artigo).

O professor, muitas vezes, por não saber lidar com estas situações, acaba tendo atitudes como autoritarismo, inimizade e total desinteresse em entender tais comportamentos dos alunos. Isto significa, portanto, que a ação educativa teve penetrar no mundo interno de cada criança e intervir em suas relações pessoais, para que possa conduzir o aluno a uma aprendizagem com segurança, com interesse e prazer, contribuindo ainda para desenvolvimento escolar. Sob essa perspectiva, Barbosa fala que

não se trata de afirmar que a escola seja a solução para todas as dificuldades existentes do ser humano, porém, espera-se que, como órgão educacional que é, tem como função principal o auxílio na formação do cidadão como sujeito construtor do seu contexto histórico. Deve, portanto, nesse sentido, ressaltar aos seus educadores que a afetividade é uma atitude que abrange algo além de um simples momento de atenção e de desvelo. Representa, sobretudo, uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e comprometimento (2006, p. 13-14).

Diante do exposto, é essencial que o educador proporcione situações de diálogo com seus alunos. Nesse sentido, cabe ao professor não ser somente instrutor, mas também um pesquisador das frustrações, vontades e ideias de seu aluno.

O resultado desta pesquisa nos mostra que os educadores compreendem a afetividade como um importante aspecto que deve ser desenvolvido com os alunos para que a aprendizagem ocorra com base no interesse e na motivação pelo aprender. A chave de ouro na educação [...] consiste em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar para sua fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagem que as fecundem e elevem [...] (LANZ, 1979, p. 44).

É importante ressaltar que o educador deve ter uma postura equilibrada, criando em seu ambiente de trabalho, climas acolhedores de prazer, amizade e companheirismo, mas sem perder o seu papel de educador.

Constata-se por meio dos dados coletados e analisados do referido estudo que a afetividade no ambiente escolar é importante para o desenvolvimento e para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Referências

BARBOSA, Eduardo Fernandes. *Elementos básicos da pedagogia logosófica: uma concepção de educação baseada no conhecimento de si mesmo*. São Paulo: Editora Logosófica, 2008.

BARBOSA, Viviane Amaral. *As relações afetivas entre crianças e professoras*. Monografia apresentada ao UNIPAM. Patos de Minas, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96*. Brasília MEC/SEF, 1996.

CARRACA, João Alfredo. *Pedagogia da afetividade: uma educação para a felicidade*. Disponível em <<http://www.linhadireta.com.br>>. Acesso em 20/10/2008.

CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. 8 ed. São Paulo: gente, 2001.

CURY, A. J. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. 3 ed. Rio de Janeiro: sextante, 2003.

DANTAS, Heloisa; LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget, Vigostsk, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. Trad Marta Kohol de Oliveira e Heloisa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira. (fascículos folha de São Paulo), 1994/1995.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 11 ed. São Paulo: Olhos D'Água, 2002.

KULLOH, Maisa Gomes Brandão. *Relação professor/aluno: contribuição à prática pedagógica*. Maceió: Edufal, 2002.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Summus, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

MENDONÇA, Mônica Marques. *A importância da afetividade na relação professor/aluno*. 2005, 36p. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, Centro Universitário de Patos de Minas.

MORAIS, Juliana Zaroni Rabelo. Elementos básicos da pedagogia Logosófica. *A Importância do ambiente escolar na formação da criança e do jovem*. São Paulo: Editora Logosófica, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Erica, 2001.

PIAGET, Jean. *A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. [1997] Traduzido por Magda Medeiros Schu. Disponível em http://www.ufrgs.br/faced/edu01136/piaget_a.htm. Acesso: 18/10/2008.

RIBEIRO, José Geraldo Gomes da Cruz. *Relação professor/aluno: contribuição à prática pedagógica*. Maceió: Edufal, 2002.

RIBEIRO, Marcos Aurélio de Patrício. *Papel do professor: procedimentos para democratizar o processo educativo em sala de aula*. *Revista do Professor*. Porto Alegre, 2002.

RODRIGUES, Mônica D. et all. *A importância da afetividade no desenvolvimento segundo Pestalozzi*. Disponível em: www.cpge.aedb.br/arquivos/normal/monicarodrigues.pdf Acesso:18/10/2008.

SALTINI, Claudio J.P. *Afetividade e inteligência: a emoção na educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SILVA, Adriana Vera. Afetividade: será que sua classe enxerga você assim? *Revista Nova Escola*, 1996.

SILVA, Roza Maria Santos. *Relação professor/aluno: contribuição à prática pedagógica*. Maceió: Edufal, 2002.

TISSATO, Nara Lúcia. Educação e afeto: importância das relações interpessoais na orientação pedagógica. *Revista do professor*. Porto Alegre, 2002.

WALLON, Henrin. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

WEIL, Pierre. *A criança, o lar e a escola*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp

A Escola de Frankfurt e a filosofia de Theodor W. Adorno: indústria cultural e sociedade

Mateus Paulo da Silva

Aluno do 2º período do Curso de História do UNIPAM.

Orientação: Prof. Me. Marcos Antônio Caixeta Rassi

Resumo: Este artigo analisa parte da obra do filósofo Adorno, especialmente o livro *Indústria Cultural e Sociedade*. Membro da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno busca apontar alguns aspectos negativos do Iluminismo e do progresso técnico, aspectos estes que seriam fundamentais para o nascimento de uma grande indústria, a Indústria Cultural. A Indústria Cultural fomenta e propicia a formação de conflitos sociais, leva a uma estilização da cultura, a uma dominação de classes sobre classes e a uma coisificação do outro, em que o homem perde sua identidade de sujeito e passa a ser um mero objeto que produz para essa Indústria Cultural e que também vem a consumir os produtos criados por ela.

Palavras-chave: Escola de Frankfurt; Indústria Cultural; Theodor W. Adorno

Abstract: This paper analyzes the work of the German philosopher Theodor Adorno, especially his book *Culture Industry and Society*. Member of the School of Frankfurt, Theodor W. Adorno seeks to point some negative aspects of the Enlightenment and of the technical progress, aspects that would be fundamental for the creation of a great industry, the culture industry. The culture industry promotes and propitiates the formation of social conflicts, leads to a cultural stylization, to a dominion of classes over classes and to the reification of the other, in which man loses his subject identity and becomes a mere object that produces to this culture industry and consumes the products created by it.

Keywords: School of Frankfurt; culture industry; Theodor W. Adorno

1. Introdução

Ao mapear a Filosofia do século XX, torna-se mais que necessário falar sobre a Escola de Frankfurt, que foi uma instituição alemã ligada à Filosofia e à pesquisa social. Dentro da Filosofia produzida por esta Escola encontra-se a de Theodor Adorno.

Adorno é um dos principais filósofos do século XX, e é sobre ele que este artigo tratará e, mais especificamente, sobre sua obra *Indústria Cultural e Sociedade*. Para abordar a referida obra, é necessário primeiro perpassar pela criação da Escola de Frankfurt

e pela biografia de Theodor Adorno, para que o leitor possa compreender melhor o que o filósofo alemão sistematizou em sua obra.

Perpassando por consultas web gráficas e bibliográficas, tencionamos apresentar o contexto da criação da Escola de Frankfurt, a biografia básica de Theodor W. Adorno e algumas nuances propriamente do livro *Indústria Cultural e Sociedade*. Concluímos que os reais efeitos da Indústria Cultural são profundamente negativos para a cultura e conseqüentemente para a sociedade contemporânea.

2. A Escola de Frankfurt

Criada em 1924 e com sede no Instituto de Pesquisa Social, a Escola de Frankfurt marca o que pode ser considerado como a quinta grande fase da Filosofia Alemã. Essa escola reuniu em torno de si um seleto grupo de estudiosos que tinham uma mentalidade notoriamente marxista, mas também foi profundamente marcada pela influência de filósofos como Kant, Hegel, Nietzsche, Schopenhauer, Heidegger e Husserl.

Entre os criadores desta escola, encontra-se Félix Weil, que foi o financiador do grupo; Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Hebert Marcuse que, a princípio, administraram-na em conjunto. A Escola de Frankfurt também contava com a observação, embora distante, de Ernest Bloch e Erich Fromm.

Surgida durante a República de Weimar, a Escola de Frankfurt contava com membros que haviam presenciado, embora ainda fossem bastante jovens, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa de 1917 e que viriam também a presenciar a Segunda Guerra Mundial, guerra na qual um de seus principais membros, Walter Benjamin, viria a morrer ao tentar atravessar os Pirineus.

A doutrina da Escola de Frankfurt foi profundamente marcada pelo materialismo marxista, pela psicanálise freudiana e contava com uma grande abertura a outros filósofos como Nietzsche e Schopenhauer. Também a Segunda Guerra Mundial marcou definitivamente a trajetória da Escola de Frankfurt, principalmente após a morte de Walter Benjamin em 1940.

Perseguidos pelo regime nazista, os membros desta escola viram-se obrigados a saírem da Alemanha. Neste “exílio forçado” os membros da Escola passaram por Genebra, por Paris e então foram para os Estados Unidos da América, onde se fixaram na Universidade de Columbia (Nova York).

A obra *Estudos sobre Autoridade e Família*, feita em Paris durante o “exílio”, tem uma notória importância, pois nesta obra eles criticam a questão operária e buscam esclarecer e apontar se o proletário realmente teria vocação para uma revolução social.

2. Theodor Adorno

Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903 na cidade de Frankfurt (Alemanha), e morreu em Visp, em 6 de agosto de 1969.

Durante a juventude, Adorno estudou música com sua meia irmã, e cursou sua educação básica no Kaiser-Wilhelm-Gynasium, onde se tornou notório como estudante. Em suas tardes de sábado, Adorno estudava a Filosofia de Kant com seu amigo Siegfried Kracauer, que era especialista em Sociologia do Conhecimento. Mais tarde, Adorno diria que deve mais a estas leituras de que a seus professores universitários.

Na universidade, Adorno estudou Filosofia, Musicologia, Psicologia e Sociologia. Completou rapidamente os seus estudos ao defender, em 1924, sua tese sobre Husserl (*A transcendência do objeto e do neomático na fenomenologia de Husserl*). Ainda na universidade Adorno veio a conhecer dois de seus principais parceiros intelectuais: Max Horkheimer e Walter Benjamim.

Em 1925, Adorno conhece pessoalmente um dos filósofos que mais o influenciou até aquele momento, Lukács, o qual posteriormente viria a decepcionar Adorno ao rejeitar as suas obras de juventude (*A teoria do romance*, por completo, e *História e consciência de classe*, em sua maior parte). Estas obras foram de grande importância no pensamento de Adorno e por isso o próprio Adorno terá alguns conflitos com Lukács devido ao seu “desvio” filosófico.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, Adorno foi um dos filósofos que mais desejaram a volta do Instituto de Pesquisas Sociais para a Alemanha. Durante a sua vida, escreveu diversas obras que perpassavam de assuntos como Filosofia, Sociologia, Arte e Estética. Dentre suas principais obras, destacamos *A Dialética do Esclarecimento e Indústria Cultural e Sociedade*.

3. Alguns aspectos da obra *Indústria Cultural e Sociedade*

Na obra *Indústria Cultural e Sociedade*, Theodor W. Adorno busca analisar a ideologia capitalista e forja o conceito de Indústria Cultural. Adorno retrata a ideologia do capitalismo e a Indústria Cultural de um modo crítico e cético, pois acreditava que elas contribuíam para a falsificação das relações humanas. Discorrendo sobre sua formação, busca remeter argumentos de que a Indústria Cultural beneficia-se do avanço técnico e científico para manipular as pessoas, tornando-as dóceis e passivas.

Para contextualizar a referida obra, Adorno retorna ao Iluminismo, apontando o avanço técnico como destruidor das relações humanas, uma vez que tal avanço permitia uma dominação racional sobre a natureza que por sua vez levava a uma dominação irracional sobre o homem.

3.1. *Indústria Cultural?*

Indústria Cultural é uma expressão criada para substituir o “batido e enganoso” termo *cultura de massas*. Cultura de massas pressupõe que a cultura é produzida pelas massas, quando o que realmente acontece é o oposto disso, os produtos e expressões culturais são produzidos por uma elite e lançado para as massas. Essa cultura leva a sociedade a um estágio em que as classes subalternas repetem os discursos das elites.

A Indústria Cultural pode também ser a responsável pela estilização das ex-

pressões culturais, desmentindo assim o que seria o chamado caos cultural que supostamente teria surgido após o iluminismo.

A tese sociológica de que a perda de apoio na religião objetiva, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização técnica deram um lugar a um caos cultural é cotidianamente desmentida. A cultura moderna a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza entre si e todos entre si (ADORNO, 2002, p. 5).

A estilização, segundo Adorno, está tão presente no cotidiano de quem convive com a Indústria Cultural que “o esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados revelam-se, no final das contas, sempre o mesmo” (ADORNO, 2002). Até mesmo os objetos mecânicos seguem um padrão, os produtos consumidos por toda a imensa maioria das massas são, embora de marcas diferentes, padronizados, implicando, assim, uma normatização dos produtos.

3.2. A Indústria Cultural como criadora de diferenças sociais

Para Adorno a racionalidade técnica da Indústria Cultural também remete diretamente à diferenciação social existente nas sociedades. A Indústria Cultural é fruto do mundo capitalista e é composta por uma elite que se beneficia em detrimento de classes menos favorecidas, causando uma relação de dependência. A Indústria Cultural para sobreviver precisa, desesperadamente, de que seus produtos sejam consumidos. Um exemplo desta relação de parasitismo da Indústria Cultural é descrita na obra de Adorno.

Os palácios colossais que surgem por toda parte representam a pura racionalidade sem sentido dos grandes carteis internacionais a que já tendia a livre iniciativa desenfreada, que tem, no entanto, os seus monumentos nos sombrios edifícios circundantes – de moradias os de negócios – das cidades desoladas (ADORNO, 2002, p. 7-8).

3.3. A Indústria Cultural e a coisificação

A Indústria Cultural pode ser também responsabilizada pela superficialidade das relações entre humanos e objetos. Adorno deixa isso extremamente bem situado ao dizer: “enquanto os novos bangalôs às margens das cidades cantam [...] louvores ao progresso técnico, convidando a liquidá-las, após um rápido uso como latas de conserva” (ADORNO, 2002, p. 8).

Pelo que foi exposto, é possível apontar a Indústria Cultural como causadora de diversos problemas sociais. A estilização imposta por essa indústria é responsável pela padronização das produções artísticas levando assim a uma estagnação de formas.

Essa estagnação de formas é prejudicial ao desenvolvimento da própria cultura em si, uma vez que, para serem divulgadas pelos meios de veiculação de informações

em massas, elas devem obedecer aos padrões impostos. Mais uma vez, a estilização vence.

A Indústria Cultural, ao impor em seus “programas” um padrão social, fazendo com que os seus espectadores desejem atingir aquele determinado “*status quo*”, estão automaticamente contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade desigual, onde as pessoas buscam, por causa da influência exercida pelas grandes mídias culturais, consumir tudo o que podem para serem membros da desejada classe social tão indiscriminadamente chamada de elite.

Ao consumirem estes objetos que os farão parecer membros de uma determinada elite, as pessoas estarão apenas contribuindo para a manutenção da desigualdade, uma vez que este consumo contribuirá apenas para manter a “verdadeira elite” mais rica e cheia de privilégios.

A coisificação imposta é claramente vista nas relações de pessoas com pessoas e objetos. Para a Indústria Cultural, as pessoas passam a ser meros objetos que devem consumir cada vez mais produtos, tornando-se assim mais dóceis, frágeis, alienadas e despolitizadas.

A Indústria Cultural coloca um estereótipo, levando a uma busca narcísica pela beleza, uma busca hedonista pelo prazer. Assim, as relações entre as pessoas tornam-se superficiais e elas buscam apenas suprir os seus desejos, não buscando uma verdadeira relação de convívio e sim apenas explorar o outro em busca de seu prazer.

4. Conclusão

A filosofia de Theodor W. Adorno, desenvolvida principalmente durante as décadas de 40 a 60 do século XX, é extremamente crítica e em momento algum perde os seus cunhos sociais. Ele, por meio de estudo sistemático das mídias e dos padrões culturais, buscou e apontou a corrupção de caráter da Indústria Cultural. Aponta também os problemas que podem ser causados pela influência maléfica das veiculações das mídias ligadas à Indústria Cultural.

Seu cunho marxista faz com que ele tenha uma conexão direta com o estudo da sociedade, ao qual ele atribui boa parte de seus estudos filosóficos, demonstrando através dele o caráter pernicioso da Indústria Cultural.

6. Referência

ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

7. Referências web gráficas

http://pt.wikipedia.org/wiki/Theodor_W._Adorno

<http://www.filosofia.com.br/bio-popup.php?id=62>

<http://www.infoescola.com/filosofia/escola-de-frankfurt/>

A educação e o desenvolvimento de competências

Sílvia Elaine Almeida Lima

Graduanda em Pedagogia pela FACED (Faculdade de Educação), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). e-mail: silvia.ufba@hotmail.com

Resumo: Este artigo busca compreender de que forma a educação pode contribuir na formação dos educandos no que tange ao desenvolvimento de competências. Sabemos que numa sociedade competitiva em que vivemos, a ideia de formação escolar é fundamental para a inserção no mercado de trabalho; para tanto, é imprescindível que os educadores reflitam acerca de sua prática pedagógica, uma vez que a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas que são necessárias para enfrentar a realidade da sociedade atual. Nessa perspectiva, vale frisar a necessidade e importância por parte dos educadores em organizar e dirigir as situações de aprendizagem no que diz respeito à sua programação de atividades, bem como ao estabelecimento de objetivos, ao uso das tecnologias, aos planejamentos didáticos, à aplicação de atividades e à forma de avaliação a fim de promover meios favoráveis para o desenvolvimento de competência de seus educandos, sendo o educador consciente de suas competências docentes.

Palavras-chave: educação; competência; formação.

Abstract: This paper seeks to understand how education can contribute to the students' education in relation to skills development. We know that in the competitive society we live, the idea of school formation is essential for the labor market. This way, it is essential for educators to reflect about their practice, since the training school should provide people with basic skills that are necessary to face the reality of contemporary society. From this perspective, it is worth underlining the need and the importance of the educators in organizing and directing the learning situations with respect to its programming activities, as well as the setting of goals, the use of technology, the educational planning, the implementation of activities and the forms of evaluation, so as to promote favorable means for the development of the competences of their students, the teacher being aware of his teaching abilities.

Keywords: education; competence; formation.

Considerações iniciais

As reflexões que configuram as abordagens desta temática perpassam pelo questionamento do papel da educação no desenvolvimento de competências. Para tanto, é preciso considerar a concepção de competência e de educação a fim de entender a

relação da educação com o desenvolvimento de competências.

Sabemos que educar não é tarefa fácil, os educadores necessitam apropriar-se de metodologias, recursos, tecnologias, entre outras ferramentas em prol da educação.

Uma questão relevante a ser considerada no que concerne à educação é refletir se realmente ela está tendo o seu papel concretizado, uma vez que sua finalidade precisa estar associada com as competências do professor, e tais competências são adquiridas no decorrer da sua formação acadêmica e na sua constante atualização de seus saberes docentes que farão parte de sua práxis pedagógica. Compreender que a educação tem o papel de desenvolver competência de seus alunos implica dizer que os educadores precisam conhecer quais competências possuem e quais precisam adquirir para contribuir na formação de seus alunos.

Desse modo, a escola deve promover situações favoráveis de aprendizagem capazes de desenvolver em seus alunos competências básicas necessárias para enfrentar a realidade da sociedade em que estão inseridos.

Portanto, esse artigo traz contribuições de importantes teóricos que abordam o papel da educação, as competências que são desenvolvidas no âmbito escolar e os saberes docentes próprios na formação dos professores.

Concepção de educação

Educação é um processo formativo que envolve ensinar e aprender. Educar é um ato de doação, é permitir uma troca constante de experiências. Educação não está somente presente em espaços formais de aprendizagens (escola), educação constitui-se de relações interpessoais em diversos âmbitos da sociedade, a exemplo, no seio familiar.

Na escola, educar é um processo pedagógico no qual a equipe docente se apropria de métodos e estratégias a fim de orientar o seu trabalho numa tentativa de promover a aprendizagem de seus alunos.

Para Paulo Freire (1996), educar é um processo de construção e libertação do homem, partindo do pressuposto de que é preciso levar em consideração a realidade do educando, ou seja, o indivíduo a ser educado traz para dentro da escola a sua história, a sua cultura. Educar não consiste numa transferência de conhecimento, mas numa soma de saberes; dessa forma, a escola é um espaço de excelência capaz de promover a transformação social e é nesse espaço que o indivíduo encontra a oportunidade de fazer contato com novos saberes.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 1996, p. 26).

Segundo Paulo Freire (1996), educar não é transmitir conhecimentos, mas partilhar tais conhecimentos, sendo capaz de estimular o senso crítico do educando, pois faz parte do processo educativo criar condições favoráveis para o aprender criticamente, e essas condições implicam em tornar presentes na sala de aula educadores com formação crítica que tenham ou já tiveram experiência com produção de certos saberes, conscientes de que ensinar não é transferir informações, conscientes de que é preciso e possível instigar seus alunos a terem uma postura crítica diante daquilo que lhes é apresentado, uma vez que a crítica permite que o educando leia o seu mundo em diferentes perspectivas, tornando-os capazes de transformar o meio em que estão inseridos.

O papel da educação

Como dizia Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento”. Na verdade educar não é apenas passar seu conhecimento, educar exige rigor, é preciso criar situações coerentes para a aprendizagem, ou seja, dar oportunidade dos educandos se desenvolverem com autonomia. A escola vai oferecer um espaço propício para a construção do conhecimento e o professor vai apontar caminhos para alcançar tais objetivos, mas o sujeito da ação é o próprio educando.

A relação professor-aluno não deverá ser hierarquizada, o aluno deverá construir seu conhecimento e o professor mediá-lo; assim sendo, não há docência sem discência (FREIRE, 1996).

Educar exige criticidade, paciência, pesquisa e, principalmente, respeito aos saberes dos educandos. O professor não pode considerar o educando um “ser vazio” pronto para ser preenchido, os alunos, ao chegarem ao espaço comum que é a escola, já trazem consigo bagagens relevantes e que, de maneira alguma, podem ser rejeitadas. Será que é só o professor que tem algo a passar? Por acaso o professor não aprende com o aluno? (FREIRE, 1996).

É preciso (re) desenhar a imagem do professor, não mais como o detentor do saber, ser professor não é apenas ensinar é também aprender, na verdade não somos todos alunos, não estamos sempre aprendendo? (FREIRE, 1996).

Algo muito importante a ressaltar é que a educação precisa articular a teoria com a prática, sem reduzi-la ao simples fato de ensinar para conseguir um bom emprego ou passar no vestibular. A educação deve ser voltada para a formação integral do Ser Humano, bem como em seus aspectos cognitivos, profissionais e, principalmente, cidadão, preparando-os para viver em sociedade, coisa que a educação fragmentada não proporcionaria (FREIRE, 1996).

Portanto, faz-se necessária uma avaliação criteriosa acerca do que venha a ser educação, que papel deve ser desenvolvido pelo educador para facilitar a aprendizagem dos educandos, o saber fazer, como atraí-los para a sala de aula.

Com certeza, se toda essa reflexão for feita, teremos pelo menos dado um pequeno passo muito importante para reconfiguração do ato de educar, pois educar quer dizer pensar, escutar e melhorar (FREIRE, 1996).

Concepção de competência

O dicionário *Webster* (1981, p. 63) define *competência*, na língua inglesa, como “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”. Podemos encontrar no Dicionário *Aurélio* de língua portuguesa, definições semelhantes, a saber: capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e introduz outro: capacidade legal para julgar pleito.

Competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que juntos permitem a resolução de uma situação-problema. Competência é uma palavra comumente utilizada para definir a qualificação de uma pessoa para a realização de determinada coisa.

Fleury e Fleury (2000) afirmam que, nos últimos anos, o tema competência passou a ser centro das discussões acadêmicas e empresariais. Nas organizações, percebemos que as empresas estabelecem estratégias em função das competências, ou seja, se um indivíduo quer fazer parte da empresa, ele será analisado quanto aos seus conhecimentos, habilidades e atitudes.

Usualmente nas empresas a palavra competência é denominada como *core competences*, são as competências essenciais. Segundo Hamel e Prahalad (1994, p. 203, apud MOURA e BITENCOURT, 2006 p. 3), “as competências essenciais são o conjunto de habilidades e tecnologias que habilitam uma companhia a proporcionar um benefício particular para os clientes, mais do que habilidade ou tecnologia”.

Percebemos então que, independente de qualquer definição, competência está ligada às habilidades para resolver determinadas situações a partir dos conhecimentos que possui e às atitudes a serem tomadas.

Na educação se discute acerca da competência do professor em orientar seus trabalhos pedagógicos no que concerne à articulação da teoria à prática.

Para Perrenoud, competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Dessa forma, competências se desenvolvem a partir de uma situação - problema em que precisa ser solucionada, ou seja, uma tentativa de adaptação ao mundo. Assim,

as situações- problemas propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar recursos, ativar esquemas e tomar decisões. Contudo, há uma diferença, por exemplo, entre essa tarefa e a realizada pelas máquinas. As máquinas ou tecnologias também resolvem problemas e realizam tarefas, mas os objetivos em uma máquina correspondem ao comando desencadeado por alguém ou por algum dispositivo que define respostas ou realização de ações com duração e sequencias programadas (PERRENOUD, 2002, p. 125-126).

Perrenoud ainda nos mostra que competência implica em apropriar-se de recursos para tomar decisões quando surge uma situação-problema. Quando falamos em competência no sentido de adaptar-se ao mundo, trazemos como exemplo a tecnologia.

No mundo que cada vez mais se torna tecnológico, o que é importante a ser analisado não é a capacidade de as máquinas operarem e realizarem determinadas tarefas ou processar informações, o que é analisado é a competência do indivíduo em saber usar recursos e dispositivos capazes de resolver uma situação-problema em relação a uma determinada tecnologia, como por exemplo, a máquina.

Dessa forma, tomar decisões envolve, além de resolver um problema, mobilização de valores, raciocínios, formulações de julgamentos diante da sociedade que estamos inseridos. E na educação, é importante avaliar de quais recursos adequados o professor deve se apropriar a fim de realizar atividades pedagógicas capazes de desenvolver as competências de seus alunos, sendo que o professor necessita ter competência conforme as suas somas de saberes e experiências durante sua formação, compreendendo a importância de estar em constante contato com os conhecimentos que lhe dão subsídios em suas práticas educativas.

Os quatro pilares da educação x competências

Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (*A educação: um tesouro a descobrir*, 1998).

A educação precisa proporcionar saberes capazes de promover a evolução do sujeito a fim de que este adquira competências necessárias para seu desenvolvimento tanto cognitivo quanto comportamental no meio em que está inserido, quer seja no âmbito social, profissional ou escolar.

Nessa perspectiva, é válido abordar os quatro pilares da educação discutidos em relatório para a UNESCO a fim de entender de que forma a educação contribui no desenvolvimento de competências do sujeito.

Aprender a conhecer (*Educação: um tesouro a descobrir*, 1998): é necessário que o sujeito aprenda para conhecer, principalmente, aprender a aprender, é preciso conhecer o que acontece a sua volta para que o sujeito se aproprie de instrumentos capazes de promover transformações na sociedade, que reconheça a importância de aprender para conhecer. Conhecer é uma prática inerente ao ser humano, desde tempos remotos percebemos que o ser humano sente a necessidade de construir conhecimentos a fim de interferir em situações do cotidiano, resolver problemas, dentre outras necessidades. No mundo atual, vemos que conhecer é um ato infundável, pois com os avanços tecnológicos, o homem cria a todo momento novas necessidades e para suprir a sua necessidade ele busca cada vez mais o conhecimento. Sabemos, assim, que é de extrema importância se atualizar com o que acontece no mundo e que o mercado de trabalho exige competências do indivíduo a fim de que este seja capaz de ocupar um cargo ou uma função dentro da empresa, a qual busca pessoas preparadas. É nesse sentido que a educação tem o papel de formar o sujeito com criticidade, consciente de que é preciso aprender a conhecer para não ficar à margem da sociedade, compreender que a educação trará benefícios para a sua vida. Cabe à escola conscientizar o sujeito da importância do ato conhecer.

Aprender a fazer (Educação: um tesouro a descobrir, 1998): é importante explicitar que aprender a fazer não se restringe apenas em se preparar profissionalmente, não é somente se qualificar para o trabalho, saber realizar determinadas tarefas ou operar máquinas etc. Aprender a fazer é, antes de tudo, desenvolver competências que habilite o indivíduo a atuar no meio em que está inserido, é ser capaz de se comunicar com eficácia, trabalhar em equipe, ser motivado na execução de tarefas, ter espírito de liderança, dentre outras competências. Nos âmbitos organizacionais, existem cargos que requerem alguns requisitos para que a pessoa venha a ocupá-los, exigindo competências como visão sistêmica, foco, liderança, comprometimento entre outras competências que o sujeito dever ter para se tornar um profissional de sucesso e trazer benefícios para a empresa.

Aprender a viver juntos (Educação: um tesouro a descobrir, 1998): a escola é um dos espaços onde convivemos com a diferença, ou pelo menos precisamos saber conviver, respeitando as diferenças de cada um para que possamos viver em harmonia, afinal ninguém vive só, estamos sempre nos comunicando, realizando tarefas em grupo. Enfim, o ser humano está sempre em contato com outros, quer seja na família, na escola, nas organizações, assim é necessário aprender a viver juntos, pois vivemos em sociedade. A escola tem o papel crucial de promover nos indivíduos a consciência de que é fundamental saber viver juntos e se respeitarem: é um desafio que precisa ser trabalhado pelos professores e pela escola em prol de um mundo melhor, de paz e sem conflitos, compreendendo que o ser humano tem seus limites, seus desejos, suas culturas, sua orientação sexual, religiosa etc.

Aprender a ser (Educação: um tesouro a descobrir, 1998): o indivíduo precisa se autoconhecer, saber de suas potencialidades, compreender o que quer e aonde quer chegar, procurar os caminhos que lhe proporcionarão cumprir seus objetivos. É necessário, cada vez mais, que o sujeito seja capaz de agir com autonomia, trilhar seu caminho com responsabilidade e comprometimento, o indivíduo deve ser capaz de compreender que é a educação que lhe possibilitará a se preparar para a vida, que é ela que contribui para sua personalidade e caráter, compreender que não precisa ser egoísta para conseguir o que quer ou passar por cima dos outros para “subir” na vida. A educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, bem como o espírito, a intelectualidade, a estética, a sensibilidade em perceber o outro, a sua responsabilidade, o seu pensamento, a sua consciência em se tornar um sujeito crítico e autônomo.

Os quatro pilares da educação nos permitem compreender de que forma a escola pode contribuir no desenvolvimento de competências do sujeito. Nessa perspectiva, é válido pensar de que forma o professor pode trabalhar em sala de aula a fim de que seu aluno adquira competências, ou seja, de que metodologias, atividades e ferramentas o docente pode se apropriar para contribuir na formação de seus alunos. Se relacionarmos os quatro pilares da educação (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser) às competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), poderíamos fazer um *link* da seguinte forma: Aprender a Conhecer – Conhecimentos; Aprender a fazer – Habilidades; Aprender a viver juntos e Aprender a ser – Atitudes.

Saberes docentes: competências para ensinar

A formação docente compreende os saberes e conhecimentos construídos durante a formação acadêmica, sendo necessária a constante atualização por parte dos educadores, uma vez que a sua formação não se encerra ao concluir um curso de graduação, pois, na sociedade atual, com o avanço da ciência e da tecnologia, em um mundo globalizado é preciso cada vez mais que os educadores continuem pesquisando, estudando e agregando conhecimentos para melhor desenvolverem sua práxis pedagógica.

Para Tardif (2000), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). Isso exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Dessa forma, o saber docente é constituído por vários saberes, os acadêmicos e os cotidianos, sendo tais saberes somados e incorporados na sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, é perceptível que o educador precisa refletir acerca de suas competências para ensinar, ou seja, a sua postura, os seus conhecimentos, a sua metodologia fazem parte da sua formação profissional e é o que o difere de outros profissionais.

Para Tardif (2000), os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

Sendo assim, os educadores precisam assumir uma postura crítica-reflexiva frente ao saber, uma vez que a sua prática pode refletir de forma negativa ou positiva na aprendizagem dos educandos, o que pressupõe que o professor precisa traçar objetivos, selecionar os conteúdos e viabilizá-los metodologicamente.

Para Tardif (2000), é válido refletir quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes, conhecimentos, competências, habilidades que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos.

Perrenoud (2000) lista dez competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos educadores, a saber: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão 10) Administrar sua própria formação contínua. Discutiremos neste artigo as competências de números 1, 2, 3, 4, 5 e 8.

Para Perrenoud (2000), organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem. Para essa competência, o autor diz que é intrínseco conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, tra-

balhando a partir das representações dos alunos, dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, bem como construir e planejar dispositivos e sequências didáticas e envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Para administrar a progressão das aprendizagens, Perrenoud considera a necessidade de administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, estabelecendo laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem, bem como observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, ou seja, o professor precisa promover situações-problema de acordo com a capacidade de abstração de seus alunos, ou seja, a partir da realidade do educando, o professor pode problematizar, elaborar suas atividades a fim de que os alunos levantem hipóteses, argumentem suas conjecturas, estabelecendo conexão com o conteúdo a ser ensinado e, a partir daí, avaliar de que forma o educando interage com o objeto de conhecimento.

No que tange a conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, Perrenoud fala que para que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo, com bastante frequência, em situação de aprendizagem ótima para ele, para tanto é preciso administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos que possuem dificuldades e desenvolver a cooperação entre os colegas.

Sabemos da diversidade de formas de aprendizado existente na composição de uma sala de aula; logo, não se pode garantir que todos aprendam da mesma forma, aplicando métodos iguais para todos.

O ensino mútuo não é uma ideia nova, já florescia no século passado na pedagogia inspirada por Lancaster. O professor tinha 100 ou 200 alunos de todas as idades sob sua responsabilidade e, evidentemente, não podia ocupar-se de todos, nem propor uma única lição a um público tão vasto e heterogêneo. O grupo era então organizado em subconjuntos, que ficavam a cargo de “subprofessores”, frequentemente alunos mais velhos ou monitores sem formação pedagógica. O papel do professor era fazer com que o conjunto funcionasse, mais do que ensinar diretamente a todos (PERRENOUD, 2000, p. 62).

Entende-se, assim, que não devemos tratar os alunos de forma igual, esquecendo as suas particularidades. Infelizmente, vemos muitas práticas em que, em uma sala de aula lotada de alunos, o professor tenta ensiná-los de forma linear.

No que concerne a envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, o autor propõe que o educador suscite o desejo de aprender, explicitando a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolva no educando a capacidade de autoavaliação. Ele ainda diz que

os programas são concebidos para alunos cujo interesse, desejo de saber e vontade de aprender são supostamente adquiridos e estáveis. Seus autores não ignoram que faltam esses pré-requisitos a certos alunos, mas apostam para uma motivação “extrínseca”, imaginando que trabalharão sob ameaça de uma nota ruim, de uma sanção [...] (PERRENOUD, 2000, p. 69).

Portanto, para que os alunos adquiram interesse pelo que lhe é apresentado, é preciso que o educador se aproprie de métodos que os atraiam, afinal, em um mundo repleto de tecnologias admiráveis, fazer com que o aluno preste atenção em uma aula monótona será algo cada vez mais difícil de acontecer.

Trabalhar em equipe é uma competência que necessita cada vez mais ser desenvolvida, seja pelo professor, seja pelo aluno, uma vez que estamos evoluindo cada vez mais para uma sociedade que exige cooperação profissional.

Perrenoud (2000, p. 88) diz que

o desejo difuso de trabalhar de maneira cada vez mais cooperativa daria, com mais frequência, origem a uma equipe, se as competências requeridas para sustentar essa dinâmica fossem melhor partilhadas. Muitas vezes, a gênese de uma equipe aborta por falta de habilidade, excesso de precipitação, ausência de escuta ou de organização, de memória ou de método.

Ou seja, trabalhar em equipe é uma competência que carece em muitos profissionais, devido às más vivências em que a equipe não partilha as suas ideias, não escuta o outro, não cede lugar à cooperação.

Numa realidade repleta de tecnologias, saber utilizar tecnologias é uma das competências exigidas pelos profissionais da educação.

Perrenoud (2000) afirma que cada vez mais os CD-ROMs e os sites multimídia fazem uma séria concorrência aos professores, se estes não quiserem ou não souberem utilizá-los para enriquecer seu próprio ensino.

Os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-las de modo bastante marginal. Neste último caso, não será por ignorância, mas porque pensaram prós e contras, depois julgaram que não valia a pena, dado nível de seus alunos, da disciplina considerada e do estado das tecnologias. (PERRENOUD, 2000, p. 138).

Nessa perspectiva, cabe ao professor compreender a importância de saber utilizar as tecnologias em prol do ensino-aprendizagem, pois não dá para competir com um universo atraente de tecnologias que hoje dispomos com aulas enfadonhas que não atraem os alunos. As tecnologias auxiliam no dinamismo das aulas e, sabendo aproveitar os seus recursos, elas só tendem a contribuir no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídias, ou para mudar de paradigma e concentrar-se, na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Saber utilizar as tecnologias é uma competência que auxiliará no desenvolvimento de outras competências que o educador necessita, com o auxílio tecnológico o professor saberá como organizar e dirigir situações de aprendizagem, envolverá cada vez mais os seus alunos nas atividades, observando a interação de seus alunos nos trabalhos que serão desenvolvidos.

O papel da educação na formação de competências

Segundo Perrenoud (2000), uma das características da noção de competência é desafiar o sujeito a mobilizar recursos no contexto de uma situação-problema para tomar decisões favoráveis ao seu objetivo ou às suas metas.

Promover situações-problema no âmbito escolar é um dos caminhos possíveis de desenvolver as competências dos alunos, é por meio de situações problemas que o aluno poderá ser levado a tomar decisões, a trabalhar em equipe, saber utilizar as tecnologias, enfim, a agir de diversas formas a fim de resolver algum problema que lhe é apresentado.

Uma situação problema requer o enfrentamento e, se possível, a resolução de um obstáculo previamente identificado pela classe. Ou seja, uma situação problema deve ser identificada, o obstáculo deve ser reconhecido e ter sentido de aprendizagem. O interessante na ideia de situação-problema é que há desejo de resolver, há intenção de alcançar um bom resultado, embora nem sempre as decisões tomadas sejam bem sucedidas (PERRENOUD, 2002, p. 119).

Dessa forma, a escola se torna um espaço propício para a formação de competências do sujeito, é nesse espaço que o indivíduo aprende o sentido de cidadania, os seus direitos e deveres, o seu papel na sociedade, a importância de tornar um ser autônomo e crítico. A escola também contribui na formação do indivíduo para o mercado de trabalho, pois o aluno, ao sair da escola, se depara com uma realidade em que ele precisa saber interagir para garantir seu espaço no mundo do trabalho. Para tanto, é necessário que a educação assuma o seu papel de forma efetiva através das atitudes coerentes advindas das práticas pedagógicas.

A pretensão é que os alunos, mesmo no contexto de uma prova, possam aprender, possam ser desafiados por intermédio de questões cujas respostas requeiram análise, compreensão, tomadas de decisão, questões que sejam bem formuladas e instigantes. Formas de avaliação que sejam um convite ao raciocínio, ao compensar perturbações, no sentido de escolher a melhor alternativa para uma situação problema tal como foi proposta. Apesar das dificuldades de sua elaboração, vale a pena considerar contextos de avaliação que se realizem como oportunidades de aprendizagem. (PERRENOUD, 2002, p. 121).

Para que os alunos sejam levados a tomar decisões diante de uma situação-problema, é necessário que o educador tenha um fio condutor da aprendizagem dos mesmos, ou seja, os planejamentos didáticos do professor deverão permitir que os alunos, efetivamente, formulem suas hipóteses e argumentem suas conjecturas. Assim sendo, para que as competências dos alunos sejam desenvolvidas ou identificadas, o professor, antes de tudo, precisa prover meios e situações favoráveis.

Portanto, cabe ao professor programar suas atividades, estabelecer seus objetivos, selecionar bem os conteúdos e viabilizá-los metodologicamente e avaliar o que se pretende ao promover determinadas situações e ao aplicar determinadas atividades, ou seja, o professor, ao avaliar os alunos, precisa compreender o que se deseja avaliar, se é a interação em grupo, a responsabilidade, o envolvimento e comprometimento nas atividades etc.

Saber programar atividades que gerem aprendizagem não é uma tarefa fácil, mas é uma preocupação que vem crescendo por parte dos educadores, pois é através das atividades que o educador pode ou não despertar o interesse em aprender por parte dos discentes.

Programar atividades exige que o professor se dedique ao máximo, pesquise conjuntamente com outros professores, elabore seus planejamentos didáticos de forma que não lhe falte um fio condutor. É a partir da programação das atividades que o professor poderá selecionar os conteúdos, traçar objetivos e formas de avaliação, ou seja, organizar e dirigir as situações de aprendizagem.

Perrenoud (2002) diz que na programação das aprendizagens não basta compreender os objetivos e saber desmembrá-los para ser capaz de traduzi-los em sequências de aprendizagem. Nessa perspectiva, os planos de estudos não mais prescrevem o que os professores devem ensinar, e sim o que os alunos devem aprender.

Segundo Perrenoud (2000), na escola, os alunos aprendem formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos para, por exemplo, efetuar uma divisão por escrito ou resolver uma equação do segundo grau, o autor nos aponta a seguinte reflexão: quando o aluno toma posse de tais conhecimentos, ele saberá realmente em que circunstâncias e em que momento aplicá-los? Acrescenta-se que é na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência. O autor ainda diz que

as observações didáticas mostram que a maioria dos alunos extrai da forma e do conteúdo das instruções recebidas índices suficientes para saber o que fazer, ou seja, parecem competentes e eles os são, se considerarmos, imediatamente, que essa competência limita-se a situações bastante estereotipadas e exercício e de avaliação escolares e que a escolha, por exemplo, de uma operação aritmética decorre, com frequência, mais de uma transposição analógica, a partir de problemas com a mesma forma, do que de uma compreensão intrínseca do problema (PERRENOUD, 2002, p. 32).

Sendo assim, é válido refletir de que forma a educação pode contribuir na formação das competências dos educandos, refletir que competência o aluno deve possuir

para enfrentar o mercado de trabalho, enfim são inúmeros questionamentos para reflexão a fim de que a educação possa de fato contribuir na formação de seus alunos.

Para Perrenoud (2002), a meta da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento das competências pessoais, que está hoje no centro das atenções, pois a personalidade é a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência.

Todavia, a escola organiza-se basicamente em termos de conhecimento apresentado sob a forma de conteúdos disciplinares. Os espaços curriculares são loteados entre as diferentes matérias, e os tempos são subdivididos em doses diárias - as aulas. Porém, conhecer é conhecer o significado, e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal (PERRENOUD, 2002, p. 141).

Nessa perspectiva, a escola define por meios das disciplinas os conhecimentos julgados necessários, e os alunos apreendem de forma pessoal, mas é preciso avaliar quais competências os alunos desenvolvem, já que cada aluno é um ser singular. Perrenoud cita algumas competências que o aluno pode adquirir a partir dos conhecimentos que lhes são apresentados. Duas seguem demonstradas abaixo.

A capacidade de expressão. A alguém que lê um livro, diz que entendeu tudo, porém não consegue expressar de alguma forma o que leu ou sentiu, falta tal competência. Segundo Perrenoud, a capacidade de expressão é desenvolvida por meio de disciplinas. A língua materna, a matemática, a educação física, as artes ou a música, todas as disciplinas podem servir de meio para o desenvolvimento da competência em se expressar adequadamente.

Outro exemplo de competência é a capacidade de argumentar. Para Perrenoud, não basta a um advogado estar convencido da inocência de seu cliente; é preciso ser competente para evidenciá-lo por meio de uma argumentação convincente, recorrendo a diversas disciplinas, como a lógica e a retórica. Enfim, as pessoas devem ser capazes de se expressar, de argumentar, de negociar etc., e as disciplinas escolares devem servir de meios, de instrumentos para o desenvolvimento de tais capacidades.

Uma formação profissional que vise ao universo do trabalho, tal como hoje se configura, deve necessariamente situar no foco das atenções algo que não é novo, que sempre existiu, mas que produzia seus efeitos de modo coadjuvante ou colateral: as competências básicas a serem desenvolvidas dizem respeito à formação pessoal, às capacidades pessoais que transcendem os temas estudados, que sobrevivem às transformações cada vez mais rápidas nos cenários dos equipamentos e da produção material (PERRENOUD, 2002, p. 152)

Portanto, em uma sociedade na qual o conhecimento é bastante valorizado, torna-se imprescindível que a educação efetive o seu papel quanto à formação de competência de seus alunos, pois cada vez mais a realidade do mundo do trabalho se torna competitiva. Logo, se as pessoas não encontram na escola situações que promovam o

desenvolvimento de determinadas competências, ficará cada vez mais difícil conquistar um espaço nesta sociedade.

Considerações Finais

Sem pretender esgotar as reflexões, a escola enquanto espaço propício para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem é também um espaço propício para a formação de competências de seus alunos. Partindo deste pressuposto, a noção de competência quando aliada à educação, precisa ser analisada quanto à formação profissional e os saberes docentes, bem como a relação do professor com os conteúdos, as suas metodologias, entre outros saberes inerentes à formação docente, que conferem ao professor competências necessárias à sua prática pedagógica.

Quando se fala em desenvolvimento de competência no âmbito escolar, não se pode perder de vista as competências do próprio professor-educador, ou seja, para que o professor seja capaz de desenvolver as competências de seus alunos é preciso, antes de tudo, (re)descobrir as suas reais competências para ensinar, a fim de enxergar, sentir, ver e avaliar os seus alunos de forma a favorecer o seu crescimento e promover a sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, as competências profissionais permitirão que os educadores, em seu cotidiano escolar, contribuam na formação de competência de seus educandos a partir de situações problemas que poderão ser propostas para que os alunos sejam capazes de buscar soluções através de estratégias que lhes serão oportunizadas no contexto escolar.

Dessa forma, a escola precisa oferecer situações diversas de aprendizagens em prol do desenvolvimento de competências dos educandos, para que, assim, as experiências proporcionadas pelo ambiente escolar os preparem para a realidade da sociedade atual.

Referências

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Brasília: DF: MEC/ UNESCO, 1998.

FLEURY, Maria Tereza; FLEURY, Afonso. *Construindo o conceito de competência*. São Paulo, RAC, 2000, p. 183-194.

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

MOURA, Maria Cristina Canovas de ; BITENCOURT, Claudia Cristina. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. *RAE – eletrônica*. São Paulo, v. 5, n. 1, art. 3, jan./jun. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. 2000, p. 5-21.

A ciência como fonte objetiva de valores

Wallace de Oliveira Roque

Aluno do 2º período do Curso de História do UNIPAM.

e-mail: wallaceroque@unipam.edu.br

Resumo: O contexto científico e suas vertentes podem ser complexos à primeira vista, mas ao aprofundarmos o nosso conhecimento, ele se torna muito interessante e prazeroso. Ao analisarmos as suas origens e a sua evolução, com o decorrer dos séculos, poderemos analisar os seus benefícios em diversos aspectos. Para que isso aconteça, analisaremos os conceitos básicos de alguns aspectos que às vezes acabam entrando em contradição com as evidências. A existência de bons e maus motivos para *acreditar* ou *saber* é fator imprescindível para chegarmos a um senso comum. Muitos pensadores e cientistas têm aspectos semelhantes e distintos que nos servirão de base para analisarmos o universo. Tais conceitos nos levam à compreensão de nossas origens não só por meio da razão biológica, mas também física, filosófica, histórica, psicológica e social. Somente ao compreendermos o mundo pelo pensamento crítico e não de maneira superficial (como a maioria tende a fazer), baseando-se em evidências, tendo como finalidade superar o fundamentalismo religioso, poderemos extinguir a superstição e consequentemente buscar o fim da intolerância e do sofrimento humano.

Palavras-chave: ciência; ciência da moralidade; filosofia; religião; Sam Harris.

Abstract: The scientific context and its ways can be complex at first sight, but when we get deep in our knowledge, it becomes interesting and pleasant. When we analyze its origins and evolution, in the course of centuries, we may analyze its benefits in a lot of aspects. So this can happen, we will analyze the basic concepts of some aspects that sometimes may contradict the evidences. The existence of good and bad reasons to *believe* and *know* is indispensable to get the common sense. Many thinkers and scientists have similar and different aspects that will serve us as the base to analyze the universe. Such concepts take us to the understanding of our origins not only through the biological reason, but also through the physical, philosophical, historical, psychological and social sense. Only when we understand the world through the scientific thought and not in a superficial way (as the majority tends to do), based on evidences, aiming to overcome the religious fundamentalism, can we extinguish the superstition and consequently reach the end of intolerance and human suffer.

Keywords: science; moral science; philosophy; religion; Sam Harris.

1. Introdução

Este artigo consiste em uma análise teórica sobre os pressupostos que orientam os valores humanos, baseando-se em evidências comprovadas por meio de estudos científicos e do simples ato de pensar e questionar a existência do mundo natural, ten-

do como propósito buscar uma compreensão da complexidade da vida. Parte-se de uma contextualização histórica sobre o conceito de valores humanos, objetivando principalmente evidenciar o conhecimento como única causa verdadeira e justificada deste conceito, conseqüentemente relacionando os perigos que a negação da ciência pode nos causar atualmente. Nesse contexto, analisaremos as ideias básicas de alguns cientistas e pensadores ao longo da história, sobre qual o propósito da vida, e se realmente é possível à ciência responder questões morais por meio dos estudos atuais, substituindo as religiões organizadas pelo autoconhecimento. Trata-se de uma teoria constantemente defendida por Richard Dawkins (1941-), Sam Harris (1967-), Daniel Dennett (1942-), entre outros¹.

2. *Propositadamente sem propósito*

O preferível não é o desejo de acreditar, mas o desejo de descobrir, que é exatamente o oposto
(Bertrand Russell)²

Atualmente, ao analisarmos o mundo contemporâneo, percebemos que passou a existir uma carência de responsabilidades sociais, ecológicas e de valores éticos por parte da sociedade, em que apenas o presente contínuo interessa e o passado e o futuro são renegados constantemente.

Por muitos séculos, o homem desejou e usou de todos os meios possíveis buscar a felicidade, a liberdade, a democracia, o poder. Essa busca utópica fez com que a humanidade se deparasse com uma encruzilhada na qual a vida caracteriza-se por uma crise de identidade, ou por certo vazio existencial. Mas a vida ou o universo realmente teria um propósito?

Afirmar que o universo tenha um propósito implica em um resultado desejado. Mas quem faria o desejo? E o que o resultado desejado seria? Que a vida baseada em carbono é inevitável? Ou que primatas sencientes são o auge neurológico da vida? É claro que os humanos não estavam por aqui para responder essas perguntas pelos 99.9999%

¹ Clinton Richard Dawkins é um etólogo, biólogo evolutivo e escritor britânico. Ele é fellow emérito do New College, da Universidade de Oxford, e foi Professor para a Compreensão Pública da Ciência em Oxford entre 1995 e 2008.

Sam Harris. Escritor, filósofo, e neurocientista americano. É o autor de *O fim da fé*, laureado com o prêmio PEN/Martha Albrand em 2005, e de *Carta a uma nação cristã*, uma resposta elaborada às críticas que o livro anterior recebeu.

Daniel Clement Dennett é um proeminente filósofo estadunidense. As pesquisas de Dennett se prendem principalmente à filosofia da mente e da biologia. Dennett é ainda um dos mais proeminentes ateus da atualidade.

² Bertrand Russell. Fragmentos de seus pensamentos. Fonte: <http://ateus.net/citacoes/>

da história cósmica. Logo se um propósito do Universo foi criar os humanos, então o Cosmos foi vergonhosamente ineficiente ao fazê-lo. E se o propósito do Universo fosse criar um berço fértil para a vida, então o nosso ambiente cósmico conseguiu uma maneira esquisita de mostrá-lo. A vida na Terra, durante mais de 3,5 bilhões de anos de existência, foi constantemente agredida por fontes naturais de caos, morte e destruição [...]. (TYSON, Neil deGrasse. *O Universo Tem um Propósito?* <http://www.youtube.com/watch?v=xR6iqHZFQWA>)

Se buscarmos uma base epistemológica para analisarmos essa questão, assim como Neil deGrasse Tyson³ (1958-) assinala, chegaremos à conclusão de que é improvável. Muitas pessoas afirmariam que sim, e se baseariam em *dogmas religiosos* ou até mesmo em *alguns ramos da filosofia*. Ao longo da história humana, todos que usaram esses métodos, fracassaram ao tentar compreender o funcionamento do universo e o nosso lugar nele, sem terem alguma evidência confiável para responder a tal questão, pois apenas teriam o simples desejo de acreditar em algo que as faça sentir mais confortáveis, e conseqüentemente, guiá-las em questões morais, questões sobre o bem e o mal, o certo e o errado.

[...] E sobre a vida humana? Se você é religioso, poderia declarar que o propósito da vida é servir a Deus. Mas se você fosse uma das 100 bilhões de bactérias vivendo e trabalhando em um único centímetro do seu intestino grosso, você poderia ao contrário dizer que o propósito da vida humana é fornecer a você um habitat anaeróbico escuro, porém idílico, de substância fecal. Assim na ausência da arrogância humana, o Universo se parece mais e mais aleatório. Sempre que supostos eventos ocorrem para o nosso melhor interesse, serão tão numerosos a outros eventos que tão logo nos matariam. Então a intenção é difícil, se não impossível, de afirmar. Assim enquanto eu não posso afirmar saber com certeza se o Universo tem um propósito ou não, o argumento de que não tenha é forte, e visível para qualquer um que observe o Universo como ele é, mais do que as pessoas desejariam que fosse. (TYSON, Neil deGrasse. *O Universo Tem um Propósito?* <http://www.youtube.com/watch?v=xR6iqHZFQWA>)

A superficialidade com quem a maioria das pessoas analisa a evolução humana faz com que elas não queiram compreender o mundo como ele realmente é, e sim como gostariam que ele fosse. Para buscarmos respostas para essas questões, podemos relacionar a ciência com os valores humanos, o que nos servirá como base para analisarmos questões morais, questões sobre o bem e o mal, o certo e o errado, mas não de maneira dogmática como citado anteriormente. Segundo Sam Harris, essas são “questões sobre as quais a ciência oficialmente não possui opinião” (2010). Para ele, “nós pensamos que a ciência pode nos ajudar a conseguir o que valorizar, mas não pode nos dizer

³ Neil deGrasse Tyson é um divulgador científico e astrofísico dos Estados Unidos. É atualmente o *Diretor Frederick P. Rose* do Planetário Hayden no Centro Rose para a Terra e o Espaço, e investigador associado do Departamento de Astrofísica no Museu Americano de História Natural.

o que devemos valorizar” (2010). Mas a ciência seria capaz de responder questões morais?

2.1. *Recordar é viver!*

Para que possamos melhor compreender como seria ou como funcionaria essa *ciência da moralidade*, voltaremos ao passado, mais precisamente ao século XIX, para encontrarmos o utopista filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900). Sendo assim usaremos um método histórico-filosófico para compreendermos uma das possíveis raízes para autoconhecimento atual, que conseqüentemente nos fornece uma base para conceituarmos a *ciência da moralidade*.

Ao longo da história humana, os conflitos entre povos e nações mudaram seus motivos, porém mantiveram seu traço de absurdo. Se somos seres dotados de razão e interessados em encontrar a felicidade, por que então vivemos em guerra, seja ela física ou moral? Como basearmos nossos valores em algo tão difícil de conceituar como o *bem-estar*? E onde Nietzsche entra nessa história?

Conheço minha sina. Um dia meu nome será ligado à lembrança de algo tremendo – uma crise como jamais houve sobre a Terra, da mais profunda colisão de consciência, de uma decisão conjurada contra tudo o que até então foi acreditado, santificado, querido. Eu não sou um homem, sou dinamite (NIETZSCHE, 1995, p. 109).

Com um pensamento visionário, Nietzsche previa a crise da fé religiosa que assolava o continente europeu no final do século XIX. Ele foi o primeiro pensador a compreender algo totalmente novo na história da humanidade, *a ideia de liberdade absoluta do homem como sendo a única medida coerente da realidade*.

Ao analisarmos os seus escritos, perceberemos que o seu principal objetivo era descrever as dores do nascimento do mundo moderno, pois ele queria desmascarar todos os preconceitos e ilusões do gênero humano. Ao compreendermos o pensamento nietzschiano, encontraremos uma possível base filosófica para o autoconhecimento, pois Nietzsche não queria que todos pensassem igual a ele, ele desafiava a todos a pensarem por si mesmos. Ao conceituarmos a sua filosofia, veremos que ela nos instiga a ousar, olhar, duvidar, questionar sem temor aquilo que se esconde por trás de valores universalmente aceitos, para melhor entendermos aqueles que são pré-estabelecidos pelas sociedades passadas e atuais.

Deus está morto! Deus permanece morto! E quem o matou fomos nós! Como haveremos de nos consolar, nós os algozes dos algozes? O que o mundo possuiu, até agora, de mais sagrado e mais poderoso sucumbiu exangue aos golpes das nossas lâminas. Quem nos limpará desse sangue? Qual a água que nos lavará? Que solenidades de desagravo, que jogos sagrados haveremos de inventar? A grandiosidade deste ato não será demasiada para nós? Não teremos de nos tornar nós próprios deuses, para parecermos apenas dignos dele? Nunca existiu ato mais grandioso e, quem quer que nasça depois de nós, pas-

sará a fazer parte, mercê deste ato de uma história superior a toda a história até hoje! (NIETZSCHE, 2001, p. 125).

Antes de Nietzsche, a Igreja era tida como o juiz da moral, a defensora da verdade moral. Sua filosofia descaracteriza tal dogma, pois parte-se da ideia de *que não existe uma verdade absoluta e imutável*. Tal pensamento influenciou muito as gerações seguintes, pois atualmente aceitamos mais ou menos a ideia de que não somos determinados por forças exteriores e de que a vida está aí para construirmos, fazermos escolhas (sejam essas escolhas certas ou erradas), nos desenvolvermos e sermos responsáveis por tudo isso.

Em sua obra *Assim falou Zaratustra* (1883), Nietzsche usa um lendário sábio persa para relatar a sua filosofia e dizer que a crença em Deus não faz sentido. Conceituando a morte de Deus, o filósofo afirma que somente sem a religião, os homens podem reconhecer o valor deste mundo e assumir sua própria liberdade.

Por meio da imagem de *Übermensch*⁴, Nietzsche descreve qual deveria ser o real papel do homem em uma sociedade, um ser livre dos valores morais que regem uma sociedade, como por exemplo, as crenças religiosas. Sendo assim, esse ser nunca poderá viver dentro desses valores, e sim, viver além ou sob essas leis. Para ele, o filósofo tem como obrigação questionar todos os valores existentes, o que significa que ele deve viver fora ou além de qualquer regra. E se não puder fazer isto, se como filósofo, achar que esta tarefa é grande demais, então deve criar outra lei ou, do contrário, lhe restará apenas uma única alternativa, buscar refúgio na loucura.

Ao analisarmos essa premissa de Nietzsche, encontramos uma possível base filosófica para explicar por que atualmente Sam Harris argumenta e refuta a ideia de que a ciência pode determinar os valores humanos e de como ocorreria esse processo.

Primeiramente, quero ser muito claro sobre a minha tese geral: não estou sugerindo que a ciência possa nos dar um relato evolutivo ou neurobiológico daquilo que as pessoas fazem em nome da “moral”. Nem estou simplesmente dizendo que a ciência pode nos ajudar a conseguir o que quisermos na vida. Seriam preposições demasiado banais – a menos que você calhe de duvidar da verdade da evolução, ou da ligação entre mente e cérebro, ou da utilidade geral da ciência. O que estou argumentando é que a ciência pode, em princípio, ajudar-nos a entender o que *deveríamos* fazer e *deveríamos* querer – e, portanto, o que *outras pessoas* deveriam fazer e querer para viver a melhor vida possível (HARRIS, 2013, p. 34).

⁴ *Übermensch*, ou Super Homem, é o termo originado do alemão, descrito no livro *Assim Falou Zaratustra* (*Also sprach Zarathustra*), do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, que explica os passos através dos quais o Homem pode se tornar um “*Super-Homem*” (*homos superior*, como no inglês a tradução também pode ser compreendida como super-humano). “Minha alegação é que existem respostas certas e erradas para questões morais, assim como existem respostas certas e erradas para questões da física, e que tais respostas poderão um dia estar ao alcance das ciências da mente” (HARRIS, 2013, p. 34).

Para Harris, atualmente a comunidade científica paga um alto preço por não ter se posicionado sobre questões morais ao longo dos séculos. Consequentemente, tal fato fez com que ela parecesse cada vez mais distanciada dos assuntos mais importantes da vida humana, fazendo com que em dias atuais *na visão da cultura popular, a ciência frequentemente pareça não ser muito mais do que uma chocadeira para a tecnologia.*

2.2. Fatos e valores

Para entendermos o porquê de a comunidade científica ter relutado em se posicionar em determinados assuntos, teremos que voltar no tempo, mais precisamente ao século XVIII, período em que viveu filósofo escocês David Hume (1711-1776) e compreendermos um pouco de sua filosofia, pois ela é a base para tal consenso filosófico.

Hume foi um dos mais importantes pensadores do iluminismo⁵ ocidental e é considerado um dos pais do empirismo⁶. Dentre seus conceitos filosóficos, Hume ficou conhecido pelo célebre argumento segundo o qual *nenhuma descrição da maneira como o mundo é (fatos) jamais poderia nos dizer como o mundo deveria ser (valores)*. Posteriormente, vários pensadores influentes como, por exemplo, G. E. Moore⁷ (1873-1958) e Karl Popper⁸ (1902-1994), aderiram a esse argumento.

Nesse sentido, para Harris, *o efeito de tal consenso filosófico foi a criação de um muro entre fatos e valores em nosso discurso intelectual*. Segundo Sam Harris, esse tabu criado faz com que pensemos que a ciência não pode nos fornecer uma base para a moralidade e os valores humanos, porque ela lida com fatos, e *fatos e valores* tendem a pertencer a esferas diferentes. Pare ele, esse conceito não pode ser considerado plausível, pois os valores podem sim ser considerados um tipo de fato. São fatos sobre o bem estar de criaturas conscientes.

⁵ O Iluminismo, ou Esclarecimento, foi um movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII que procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento herdado da tradição medieval. Promoveu o intercâmbio intelectual e foi contra a intolerância e os abusos da Igreja e do Estado.

⁶ Na filosofia, empirismo é uma teoria que afirma que o conhecimento vem apenas, ou principalmente, a partir da experiência sensorial. Um dos vários pontos de vista da epistemologia, o estudo do conhecimento humano, juntamente com o racionalismo, o idealismo e o historicismo, o empirismo enfatiza o papel da experiência e da evidência (especialmente da experiência sensorial), na formação de ideias, sobre a noção de ideias inatas ou tradições. Empiristas podem argumentar, porém, que as tradições (ou costumes) surgem devido às relações de experiências sensoriais anteriores.

⁷ George Edward Moore, mais conhecido como G. E. Moore (1873-1958) foi um filósofo britânico educado em Dulwich College.

⁸ Karl Raimund Popper (1902-1994) foi um filósofo da ciência austríaco naturalizado britânico. É considerado por muitos como o filósofo mais influente do século XX a tematizar a ciência. Foi também um filósofo social e político de estatura considerável, um grande defensor da democracia liberal e um oponente implacável do totalitarismo.

Apesar da reticência da maioria dos cientistas no tema do bem e do mal, o estudo científico da moralidade e da felicidade está em pleno curso. Essas pesquisas fatalmente colocarão a ciência em conflito com a ortodoxia religiosa e com a opinião popular – como fez nosso crescente entendimento da evolução –, porque a separação entre fatos e valores é ilusória em pelo menos dois sentidos: (1) o que quer que possa ser descoberto sobre como maximizar o bem-estar de criaturas conscientes – o que é, como argumentei, a única coisa que podemos valorizar – deve traduzir-se em fatos sobre o cérebro e sua interação com o mundo à sua volta; (2) crenças sobre fatos e crenças sobre valores que parecem surgir dos mesmos processo do nível cerebral: um sistema comum para julgar verdadeiro e falso aparentemente governa ambos os domínios. Portanto, em termos daquilo que há para ser conhecido e dos mecanismos cerebrais que nos permitem conhecer, a fronteira entre fatos e valores parece não existir (HARRIS, 2013, p. 19).

Ao começarmos a conceituar essa *ciência da moralidade*, muitos de nós questionamos como poderemos basear nossos valores em cima de um conceito tão complexo, o *bem-estar*? Mas, ao compreendermos a sua designação no aspecto psicológico, que se remete a uma parte subjetiva da saúde mental, que se opõe a sua parte objetiva (ausência de transtorno mental), encontraremos uma base de análises que se refere tanto a aspectos positivos quanto negativos.

2.3. Não deseje acreditar, deseje saber

Quem somos nós? De onde nós viemos? Para onde nós iremos? Qual o sentido da vida? Por que cremos, descremos e temos incertezas? Por que é quase impossível saber o que outra pessoa quer ou em que ela acredita? Por que é tão difícil mudar o que outra pessoa quer ou em que acredita?

Poderíamos passar horas descrevendo as inúmeras dúvidas que o ser humano possui sobre si mesmo e sobre tudo o que o rodeia. Tais questionamentos servem como base para desenvolvermos ou não o nosso intelecto. Claro que isso dependerá do que seria a verdade para cada ser consciente desse planeta chamado Terra.

Como já vimos até aqui, muitas pessoas cometem um erro ao tentar explicar algo que ainda não compreendemos ou sobre o que a ciência ainda não possui uma explicação plausível por meio de argumentos mítico-sobrenaturais. Não só a ciência, mas todos os seres humanos vivem de dúvidas, e o fato de não conseguirmos entender tudo, saber de tudo, não implica dizer que não poderemos levar uma vida feliz e completa. Devemos preferir viver em dúvida a sermos enganados por uma ilusão.

Da mesma maneira também podemos concordar que o direito da ciência de nos dar conselhos sobre valores morais é algo no mínimo problemático. Mas será que Gould realmente quer ceder à *religião* o direito de nos dizer o que é bom e o que é ruim? O fato de que ela não tem nada *mais* a contribuir para a sabedoria humana não é razão para dar à religião uma permissão total para nos dizer o que fazer. E qual religião? Aquela sob a qual por acaso fomos criados? A qual capítulo, então, de qual livro da Bíblia devemos recorrer? Pois eles estão longe de ser unânimes e alguns deles são horrendos, por qualquer padrão racional. Quantos literalistas leram o suficiente da Bíblia para saber

que ela prescreve a pena de morte para o adultério, por recolher gravetos no dia de descanso e por ser insolente com os pais? Se rejeitarmos o Deuteronômio e o Levítico (como fazem todas as pessoas modernas e esclarecidas), por quais critérios devemos decidir, quais valores morais da religião devemos *aceitar*? Ou devemos vasculhar todas as religiões do mundo até encontrar uma cujos ensinamentos morais nos sejam adequados? Se for assim, devemos perguntar novamente, por quais critérios vamos escolher? E, se tivermos critérios independentes para escolher entre as moralidades religiosas, por que não eliminar os intermediários e ir direto à escolha moral sem a religião? (DAWKINS, 2007, p. 70).

Um dos principais problemas atuais é o fato de ainda existirem pessoas que pensam que a religião pode nos servir como base para um guia-moral, assim como vemos na análise de Dawkins sobre tal caso. Podemos também parar para analisar se realmente tais doutrinas podem ser úteis em dias atuais. Será que realmente elas podem ser úteis em um mundo tão corrompido como vemos dia após dia pelos noticiários? Ou será que, com o passar dos séculos, podemos considerar que a religião se tornou uma distorção da moralidade para favorecer os interesses de determinadas sociedades?

Poderíamos aprofundar mais e mais nesse tema por meio de várias análises tanto dos que são contra quanto dos que são a favor de tal fato, não só considerando a sua importância, mas principalmente o seu contexto histórico-social. Infelizmente, devido à complexidade existente, este artigo busca abordar apenas alguns questionamentos e situações que remetem aos problemas existentes entre ciência e religião. Assim para melhor compreensão, a leitura dos best-sellers *Quebrando o encanto*, de Daniel Dennett, *A paisagem moral*, de Sam Harris, *Deus não é grande*, de Christopher Hitchens⁹ (1949-2011), e *Deus, um delírio*, de Richard Dawkins, entre outros do mesmo gênero, serão muito úteis.

3. Ciência e religião

*Eu sou um firme crente de que, sem especulação,
não há observações boas e originais
(Charles Darwin)¹⁰*

Ao voltarmos no tempo, mais precisamente em meados do século XVI, veremos que até então, a religião era a detentora da explicação mais plausível quando pensávamos na ideia de justificar os mistérios que estavam ligados a nossa origem. Tal monopólio religioso começou a se fragmentar a partir das obras de Copérnico (1473-1543) e

⁹ Christopher Eric Hitchens (1949-2011) foi um jornalista, escritor e crítico literário britânico.

¹⁰ Fragmentos, pensamentos de Darwin.

Fonte: http://pensador.uol.com.br/frases_charles_darwin/

de Galileu (1564-1642), quando o milagre da metafísica começou a ser substituído pela realidade da física.

Conseqüentemente, a partir do século XVII, quando Newton (1643-1727) desenvolveu a sua teoria explicando que o movimento dos planetas poderia ser compreendido por meio das leis da física de maneira simples e que isso não necessitava de nenhuma intervenção divina para tal fato, tudo começou a mudar com o passar dos séculos. Desde então, houve um avanço considerável das ciências naturais (física, química, biologia) que começaram a nos esclarecer tanto o funcionamento da matéria quanto os fenômenos biológicos. Devido a tais avanços da ciência, a religião entrou em declínio em relação a sua importância para determinar tais fatos.

A religião em si causa um mal que na maioria das vezes passa despercebido por muitas pessoas, e seus dogmas nos forçam a cometer um *suicídio intelectual*. Para benefício próprio, ela sempre procurou desassociar os fatos como, por exemplo, quando ela diz ter as respostas mais básicas sobre o Universo e sobre a vida dos seres antes mesmo de essas perguntas serem feitas. Outro aspecto negativo que contrapõe a ciência e a religião é o fato de ela afirmar de forma contundente que as suas respostas são verdades inquestionáveis. Por outro lado, a dúvida, a curiosidade, o questionamento são os propulsores da ciência.

[...] Por que isso é importante? Por que eu iria gostar de fazer isso? “Porque esse é o único diálogo que vale a pena ter”, e se esse diálogo continuará ou não após eu morrer, eu não sei... Mas eu sei este diálogo que eu quero manter enquanto eu ainda estiver vivo. O que significa que, para mim, a proposta de “absoluta certeza”, a proposta de “total segurança”, a proposta de uma fé impermeável, de que não se pode abrir mão é uma proposta de algo que não vale a pena ter. Eu quero viver minha vida arriscando o tempo todo, que eu ainda não sei o suficiente, que ainda não entendo o suficiente, que não seja possível que eu ainda saiba o suficiente, onde eu sempre seguirei faminto, as margens de uma possível colheita abundante de futuro, conhecimento e sabedoria. Eu não faria de nenhuma outra maneira! E eu os instigo a olhar para aquele que lhes dizem... Aquelas pessoas que lhe dizem... Em nossa época! Que você está morto até que você acredite como “eles creem”. Que coisa terrível para contar para as crianças! E que você só poderá viver... Você só poderá viver se aceitar uma “autoridade absoluta”. Não pense nisso como um presente. Pense nisso como um cálice envenenado. Empurre-o de lado, por mais tentador que seja! Corra o risco de pensar por si mesmo. Muito mais felicidade, verdade, beleza e sabedoria virão até você dessa maneira (HITCHENS, Christopher. *Trecho de um debate realizado entre Christopher Hitchens e William Dembski em 18 de novembro de 2011*. <http://www.youtube.com/watch?v=Qyjc4tIJK4Q>).

Ao observarmos esse pensamento de Hitchens, vemos o quanto podemos estar errados em relação ao que sabemos sobre nós mesmos e sobre a criação que recebemos, criação que na maioria das vezes nos remete a absorver uma verdade imutável e pré-estabelecida pelas sociedades anteriores. Não devemos cometer o mesmo erro ao qual fomos submetidos. Devemos mostrar a importância de questionar tudo e todos para as gerações futuras, não temos que aceitar nada pré-estabelecido sem saber o porquê, quais os aspectos negativos e positivos que determinados atos nos trarão, não apenas

para nós mesmos, mas para todos os seres humanos. Todos nós temos a consciência de que ainda não temos todas as respostas e que as que temos não são verdades definitivas.

Mas, será que encontraremos todas as respostas para todas as incógnitas existentes? Só o tempo e os avanços científicos dirão. Exatamente por esse motivo, não devemos nos acomodar com as respostas obtidas até aqui por meio dos estudos científicos, não devemos nos preocupar apenas com *o gozo imediato*. Devemos sempre ter em mente que não são as respostas que movem o mundo, e sim, as perguntas. E que se realmente existe um criador divino, atualmente ele se tornou redundante para a nossa era, pois se o Universo se originou de uma intervenção sobrenatural, esse criador certamente deixou de se preocupar com os desígnios do cosmos após criá-lo (há aproximadamente 13,7 bilhões de anos), pois tudo que ocorreu desde então pode ser explicado pela ciência.

Para melhor compreensão dessa abordagem, best-sellers como *O grande projeto*, de Hawking¹¹ (1942-) e Mlodinow¹² (1954-) e *A universe from nothing*, de Lawrence Krauss¹³ (1954-), serão muito úteis. Ambos têm como base buscar uma compreensão plausível sobre alguns questionamentos como, por exemplo: por que existe tudo em vez de nada? Por que somos regidos por um conjunto específico de leis físicas e não por outro? Por que nós existimos?

Tais explicações retratadas nessas duas obras (e em muitas outras do mesmo gênero) são fundamentais para frear e modificar a base fundamental no que diz respeito a alguns pensamentos filosóficos, religiosos e científicos ultrapassados, pois pelas apresentações de evidências mais recentes, podemos compreender de uma forma mais coerente como o nosso universo evoluiu e quais as implicações para o fim de tudo isso.

4. Ilusão, imaginação e superstição

A ciência não é uma ilusão, mas seria uma ilusão acreditar que poderemos encontrar noutra lugar o que ela não nos pode dar.
(Sigmund Freud)¹⁴

Ilusão, imaginação e superstição: três aspectos que têm significados distintos. Ao serem relacionados através de suposições, pode ou não passar a existir certa coe-

¹¹ Stephen William Hawking (1942-) é um físico teórico e cosmólogo britânico e um dos mais consagrados cientistas da atualidade.

¹² Leonard Mlodinow (Chicago, 1954-) é físico, autor de livros de divulgação científica estadunidense, e escreve uma coluna para o *New York Times*. Escreveu roteiros de séries como *MacGyver* e *Star Trek*.

¹³ Lawrence Krauss (Nova Iorque, 1954-) é um físico norte-americano, defensor do ceticismo científico, da biologia educacional e da ciência da moralidade.

¹⁴ Sigmund Freud, Fragmentos de suas análises. Fonte: http://pensador.uol.com.br/frases_freud/

rência entre ambas, semelhanças que nos levarão a questionamentos sobre sua veracidade por se tratar de aspectos subjetivos. Para que possamos tentar buscar uma resposta para tal incógnita, nos remeteremos a um simples questionamento: qual seria o valor da verdade para você?

Todo ser consciente faz suposições o tempo todo, suposições essas que o fazem buscar por uma verdade, seja ela absoluta ou não. Qual seria o valor da verdade para cada ser humano? A sua importância estaria ligada à obtenção de conhecimento sobre a mesma e a aceitá-la naturalmente, independentemente de qual ela seja? Ou você quer apenas acreditar?

Gostaria muito de crer que ao morrer voltarei à vida, que parte de mim há de prosseguir: pensando, sentindo, lembrando. Mas, por mais que queira crer, e apesar das velhas tradições que nos garantem que existe um além, não conheço nada que sugira que isto seja mais que ilusão ou desejo.

O mundo é tão primoroso em termos de amor e profundidade moral, que não há motivo para iludir-nos com fábulas bonitinhas, das quais não se tem evidência confiável. A mim parece que seria bem melhor, dada a nossa vulnerabilidade, fitar a morte nos olhos, e todo dia ser grato, pela bela e magnífica oportunidade que a vida nos dá. (SAGAN. *Aproveite a vida em tudo que puder*. <http://outrosquadrinhos.com.br/hq/lapis-zen/carl-sagan-aproveite-em-vida-tudo-que-puder/>).

Ao analisarmos esse fragmento de Carl Sagan¹⁵ (1934-1996), podemos questionar e buscar uma conceituação da verdade para o ser humano: como podemos saber o que é verdade? E o que supostamente acreditamos como verdade não poderá ser simplesmente um desejo confortável? Podemos considerar esta incógnita um grande problema antigo da filosofia e sem qualquer resposta plausível até os dias atuais.

Durante a Idade Moderna, René Descartes (1596-1650) procurou analisar esse problema, partindo do questionamento de todo o conhecimento humano, concluindo que não podemos ter certeza absoluta de qualquer um deles. Consequentemente Descartes chegou a questionar a sua própria existência concluindo que "*Dubito ergo cogito, ergo sum*" ("Eu duvido, logo penso, logo existo"). Ou seja, a única certeza absoluta que podemos ter sobre algo que exista é a nossa própria existência. No mais, não podemos ter certeza absoluta de mais nada.

Os seres humanos podem ansiar pela certeza absoluta; podem aspirar a alcançá-la; podem fingir como fazem os partidários de certas religiões, que a atingiram. Mas a história da ciência ensina que o máximo que podemos esperar é um aperfeiçoamento sucessivo de nosso entendimento, um aprendizado por meio de nossos erros, uma abordagem assintótica do Universo, mas com a condição de que a certeza absoluta sempre nos escapará.

(SAGAN. *Reflexões*. <http://jamesmanuel.blogspot.com.br/2010/11/carl-sagan.html>).

¹⁵ Carl Edward Sagan (1934-1996) foi um cientista, astrobiólogo, astrônomo, astrofísico, cosmólogo, escritor e divulgador científico norte-americano.

Provavelmente nunca alcançaremos a certeza absoluta assim como Sagan deduz, mas podemos nos aproximar o máximo por meio de questionamentos e de uma investigação criteriosa, crítica e honesta dos fatos.

Ao usar uma lógica racional, devemos deixar de lado o que absorvemos quando criança e passar a aprofundar o nosso conhecimento em cima daquilo que acreditamos, pois só assim podemos contribuir beneficentemente com a sociedade. Não são as respostas que movem o mundo, e sim, as perguntas! Newton queria saber por que as coisas caíam no chão; Darwin, por que os animais eram diferentes em lugares diferentes. Em relação à pergunta que intriga a todos os cientistas, poderíamos indagar: a origem da vida na Terra é apenas uma feliz coincidência? Não será na religião que encontraremos essas respostas!

5. Ciência da moralidade

Reconhecer que minha mente consciente nem sempre vai originar meus pensamentos, intenções e ações não muda o fato que pensamentos, intenções e ações de todos os tipos são necessários para uma vida feliz
(Sam Harris)¹⁶

Como já vimos até aqui, o conhecimento é forma mais coerente de buscarmos respostas para as incógnitas existentes e suprimos os nossos questionamentos em diversos temas abordados. Evidentemente, essa busca pelo saber tende a ser mais complexa do que aceitar verdades pré-estabelecidas e imutáveis, mas essa busca pode se tornar muito mais interessante e prazerosa a partir do momento em que deixarmos as nossas crenças pessoais de lado. No início deste artigo, abordamos os princípios básicos para compreender a ciência da moralidade, que ainda está começando a se desenvolver por intermédio de vários cientistas renomados, e atualmente se encontra em pleno curso.

Em si, essa ciência, assim como as citadas anteriormente, também apresenta um aspecto em comum: a busca do *saber*, que nos remete a compreender o funcionamento da mente humana através de estudos mais aprofundados. Consequentemente ela está começando a derrubar alguns tabus tanto filosóficos quanto religiosos, como por exemplo, os estudos recentes que sugerem a ilusão do livre-arbítrio.

O desenvolvimento da Neurociência¹⁷ tem colaborado de forma considerável para compreender o todo poderoso cérebro humano. Tais estudos sugerem, por exem-

¹⁶ HARRIS, Sam. Fragmento de suas análises em relação ao livre-arbítrio. Fonte: <http://www.bulevoador.com.br/2011/01/ciencia-da-moralidade/>

¹⁷ Neurociência é o estudo científico do sistema nervoso. Tradicionalmente, a neurociência tem sido vista como um ramo da biologia. Entretanto, atualmente ela é uma ciência interdisciplinar que colabora com outros campos como a química, a ciência da computação, a engenharia, a antropologia, a linguística, a matemática, a medicina e disciplinas afins, a filosofia, a física e a psicologia.

plo, algumas descobertas: quando cremos estar fazendo escolhas conscientes, tais decisões já foram tomadas pelo nosso cérebro antes mesmo de pensarmos nelas, ou quando uma pessoa pensa que está racionalizando, e que faz um investimento baseado em dados, está na verdade agindo pela emoção¹⁸. Esses estudos também têm servido de base para aprofundar o porquê da crença, da descrença e da incerteza na mente humana.

Podemos usar como exemplo dos significantes avanços das ciências da mente as descobertas sobre a ilusão que possuímos a respeito do tão conhecido livre-arbítrio. Tais pesquisas vêm sendo realizadas há anos, e a partir de exames de ressonância magnética em um número determinado de voluntários, os cientistas conseguiram mapear a existência da atividade cerebral antes mesmo de a pessoa ter consciência do que ela iria fazer. Ou seja, o cérebro já sabia o que seria feito, mas a pessoa ainda não. Como não é possível abordar todos os aspectos relevantes dessas pesquisas pelo simples fato de ela ainda estar em curso, o livro *Who's in Charge?*, de Michael S. Gazzaniga¹⁹ (1939-) será muito útil para melhor compreensão desse aspecto cognitivo.

Para que possamos entender de forma simples e objetiva a importância dessa nova ciência que está em constante evolução, devemos ter a consciência de que tais estudos têm como principal objetivo compreender a mente humana e suas variáveis que afetam a nossa experiência do mundo, tanto para o bem, quanto para o mal. Para Harris, uma das principais preocupações atuais é entender o *bem-estar* humano (assim como queremos fazer usando os princípios do conhecimento): que pessoas sejam racionais, que avaliem as evidências, que sejam intelectualmente honestas e que não sejam guiadas por ilusões. Nesse aspecto, a *ciência da moralidade* pretende aumentar as possibilidades da felicidade humana. Para que possamos alcançar o tão sonhado *bem-estar*, devemos ter a consciência de que não existe ninguém e nada existente cujas opiniões não sejam sujeitas a questionamentos e que as pessoas não devem se sentir ameaçadas com os novos avanços científicos que remetem à busca pelo *saber*.

Se nosso bem-estar depende da interação entre eventos em nosso cérebro e eventos no mundo exterior, e se há maneiras melhores e piores de garantir esse bem-estar, então algumas culturas tenderão a produzir vidas melhores de viver do que outras; algumas convicções políticas serão mais esclarecidas do que outras; e algumas visões de mundo estarão erradas, de modo a causar sofrimento humano desnecessário. Quer cheguemos ou não a entender na prática o sentido da vida, a moral e os valores, tentei aqui mostrar que deve haver algo a descobrir sobre essas questões, em princípio. E estou convencido de que a simples admissão disso já será capaz de transformar a maneira como enxergamos a felicidade e o bem-comum (HARRIS, 2013, p. 190).

¹⁸ Fonte: <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/o-livre-arbitrio-nao-existe-dizem-neurocientistas>

¹⁹ GAZZANIGA, Michael S. *Who's in Charge?* New York: Ecco, 2012 (em português: *Quem está no comando?*). Michael S. Gazzaniga (1939-) é um psicólogo, neurocientista e professor de psicologia estadunidense. Na Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, dirige o novo centro do SAGE para o estudo da mente. É um dos principais pesquisadores sobre neurociência cognitiva, o estudo da base neural da mente.

Assim como Harris afirma, não sabemos se algum dia teremos todas as respostas possíveis para que possamos alcançar o tão sonhado bem-estar e o bem-comum. Devemos compreender que, no decorrer do avanço científico para tais fins, todos os seres humanos (independentemente da cultura, religião e condição social) sejam capazes de reconhecer suas aplicações a questões mais relevantes da existência humana; e que a princípio, a melhor maneira de ajudar uma pessoa é ensiná-la a pensar, pensar por si mesma, a questionar, a não acreditar em tudo que se ouve sem ter uma evidência plausível para justificar tal fato, e que o melhor caminho para que isso ocorra é pela difusão do conhecimento em todos os aspectos possíveis. Para melhor compreensão, podemos encontrar similaridades com o pensamento de Edgar Morin²⁰ (1921-), que define buscar os saberes necessários por meio dos estudos de caráter inter-poli-transdisciplinar²¹, para que possamos ter análises satisfatórias de tais complexidades existentes no mundo atual. E a princípio, a ciência da moralidade pode nos fornecer uma base relevante para que possamos tentar compreender e conseqüentemente reverter tal situação.

A compreensão do funcionamento da fonte dos princípios do raciocínio (cérebro), a difusão do conhecimento sem nenhuma restrição e do discurso civilizado, fazem atualmente a crença na evolução quase que obrigatória.

Devemos negar a existência ou existir para negar? O valor moral é real? O que o define? Devemos adaptar a mudança ou persistimos no erro? Devemos amar para sermos amados ou se amar para ser respeitado?

O problema mais gritante de sistemas absolutistas, como os Dez Mandamentos, é que, quando há mais de uma regra absoluta, torna-se possível o surgimento de conflitos entre elas. Assim, poderíamos perguntar se é algo apropriado assassinar para prevenir um roubo. É permitido roubar para prevenir um assassinato? Deveríamos mentir se tivéssemos uma boa razão para acreditar que a verdade faria com que o indivíduo morresse de ataque cardíaco? É apropriado mentir para evitar ser assassinado? É lícito quebrar o sábado santo para salvar a vida de alguém? Seria correto roubarmos um carro se soubéssemos que isso evitaria que seu dono trabalhasse no sábado santo ou matasse alguém? Deveríamos honrar a vontade de nossos pais se eles nos pedissem para quebrar

²⁰ Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum (1921-), é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu de origem sefardita.

²¹ Inter-poli-transdisciplinar é um método que consiste em relacionar quatro tipos diferentes de disciplinas que têm aplicação no campo do ensino.

Multidisciplinaridade: os conteúdos escolares se apresentam como matérias independentes, como um somatório de disciplinas, sem explicitação de relação entre si.

Pluridisciplinaridade: a organização dos conteúdos expressa a existência de relações entre disciplinas mais ou menos afins, como, por exemplo, as diferentes ciências experimentais.

Interdisciplinaridade: é a interação de duas ou mais disciplinas, implicando uma troca de conhecimentos de uma disciplina com a outra (conceitos, leis, etc.), gerando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar. O conhecimento do meio, no Ensino Fundamental, pode ser um exemplo de interdisciplinaridade.

Transdisciplinaridade: é o grau máximo de relações entre as disciplinas, a busca de uma integração global dentro de um sistema totalizador que possibilite uma unidade interpretativa.

algum dos outros mandamentos? Deveríamos roubar nossos pais se, ao fazê-lo, talvez estivéssemos prevenindo um assassinato? Todos os tipos de dilema como esses são possíveis. (...) Isso demonstra que não podemos viver baseados em princípios absolutos e abstratos. Precisamos relacioná-los à vida e às necessidades humanas (EDWARDS, Frederick. <http://ateus.net/citacoes/>).

Ao analisarmos esse fragmento de Frederick Edwords²² (1948 -), percebemos que as verdades absolutas devem ser renegadas pelo simples fato de não serem suscetíveis a mudanças e não condizerem com a realidade em si. Mas a partir dessa conclusão, chegaremos a outro questionamento: podemos refutar todos os valores existentes assim como Nietzsche pensava? Mas como nos basearmos no que pode ser considerado coerente em um mundo em que a diversidade cultural é extensa?

Já sabemos que valores abstratos não podem ser considerados a melhor base idealista para se criar uma lei como guia moral, pois elas se contradizem e acabam entrando em conflito umas com as outras para que se possa satisfazer o desejo humano. Se devemos alcançar um propósito e compreender a sua origem, desenvolvimento e funcionamento, qual seria o melhor meio para analisarmos se não por meio das ciências da mente?

Mas e quanto ao imperativo darwiniano de sobreviver e reproduzir-se? No que concerne ao comportamento cotidiano, não existe esse imperativo. Há quem fica assistindo a um filme pornográfico quando poderia estar procurando um parceiro, quem abre mão de comida para comprar heroína, quem posterga a gestação dos filhos para fazer carreira na empresa, quem come tanto que acaba indo mais cedo para o túmulo. O vício humano é prova de que a adaptação biológica, na acepção rigorosa do termo, é coisa do passado. Nossa mente é adaptada para os pequenos bandos coletores de alimentos nos quais nossa família passou 99% de sua existência, e não para as desordenadas contingências por nós criadas desde as revoluções agrícola e industrial. Antes da fotografia, era adaptativo receber imagens visuais de membros atraentes do sexo oposto, pois essas imagens originavam-se apenas da luz refletindo-se de corpos férteis. Antes dos narcóticos em seringas, eles eram sintetizados no cérebro como analgésicos naturais. Antes de haver filmes de cinema, era adaptativo observar as lutas emocionais das pessoas, pois as únicas lutas que você podia testemunhar eram entre pessoas que você precisava psicanalisar todo dia. Antes de haver a contracepção, os filhos eram inadiáveis, e status e riqueza podiam ser convertidos em filhos mais numerosos e mais saudáveis. Antes de haver açucareiro, saleiro e manteigueira em cada mesa, e quando as épocas de vacas magras jamais estavam longe, nunca era demais ingerir todo o açúcar, sal e alimentos gordurosos que se pudesse obter. As pessoas não adivinham o que é adaptativo para elas ou para seus genes. Estes dão a elas pensamentos e sentimentos que foram adaptativos no meio em que os genes foram selecionados (PINKER, Steven. <http://ateus.net/citacoes/>).

²² Frederick Edwords (1948-) é um agnóstico e líder humanista. Atualmente diretor nacional dos Estados Coalition of Reason. Ele é o ex-diretor de comunicação, e atualmente é diretor de Planejamento da Associação Humanista Americana.

Harris e Pinker (1954-)²³ se assemelham ao retratar o grande equívoco existente na relação que traçamos entre moral e as outras formas do conhecimento humano, fato esse que os leva a mostrar a importância de se inovar a ciência atual, como se fosse uma bússola que nos orienta a encontrar o caminho mais coerente que nos leva aos saberes necessários. Assim sendo, podemos concluir que o grande erro ocasionado pelas ciências tanto naturais quanto humanas foi o de ter criado por quase um século um relativismo moral dando às religiões o título autoproclamado e quase incontestado de única fundação da sabedoria moral²⁴.

De modo geral, todos os defensores do autoconhecimento afirmam que *somente quando as funções da sabedoria moral forem transferidas da religião para a razão, quem sabe as sociedades parem de se engalfinhar por causa de assuntos como o casamento gay e passem a debater problemas importantes para o mundo contemporâneo, como a proliferação nuclear, as mudanças climáticas e o colapso do sistema educacional.*

6. Conclusão

Portanto em virtude dos fatos mencionados, percebemos que alguns seres humanos ainda acreditam em explicações místicas que podem ser consideradas profundas e benéficas para todos, mas não se dão conta de que, ao fazerem isso, estão incentivando as pessoas a serem prisioneiras de uma ilusão e aceitar a vida como ela é, e apenas existir como muitos fazem, pois acham que praticando o bem estarão garantindo uma suposta recompensa em outra vida. Se pensam dessa forma, não são bondosas, pois podemos definir tal ação como egoísmo. Em uma sociedade civilizada, nenhuma ideia religiosa, política ou filosófica pode exigir tratamento especial ou ser colocada fora do alcance das evidências que a suportem ou a refutem. Todos têm o direito de ter e mudar de opinião quantas vezes quiserem, e somente o conhecimento como única causa verdadeira e justificada nos dará essa liberdade e somente por ele podemos fazer um mundo melhor.

Em tempos de *modernidade líquida*, a religião não é mais tida como o âmbito da verdade e do saber. Se no passado ela era o lugar em que as pessoas iam para aprender a lidar com questões como a mortalidade, amor, trabalho e problemas familiares, felizmente hoje as pessoas tendem a suprir cada vez mais as suas necessidades na cultura e no conhecimento, conseqüentemente causando a “morte de Deus” em uma visão nietzschiana.

Não sabemos se a ciência da moralidade (juntamente com as outras ciências naturais e humanas) encontrará todas as respostas para as nossas dúvidas, e só o tempo e os avanços científicos dirão. E justamente por esse motivo, não devemos nos acomodar e nos satisfazer com as respostas obtidas pela ciência. Devemos sempre ter a consciência de que nunca saberemos tudo, nunca conheceremos tudo, mas assim como dizia

²³ Steven Arthur Pinker (1954-) é um psicólogo e linguista canadense, da Universidade de Harvard, e escritor vários de livros de divulgação científica.

²⁴ Definição de Sam Harris para a desassociação atual da moralidade.

Bertrand Russell (1872-1970): “O preferível não é o desejo de acreditar, mas o desejo de descobrir que é exatamente o oposto”²⁵.

7. Referências

DAWKINS, Richard. *Deus, um delírio*. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

HARRIS, Sam. *A morte da fé*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *A paisagem moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HAWKING, Stephen e MLODINOW, Leonard. *O grande projeto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

HITCHENS, Christopher. *Deus não é grande*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. *Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RUSSELL, Bertrand. *História da Filosofia Ocidental. A filosofia entre a religião e a ciência*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1997.

Sites

<http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/o-livre-arbitrio-nao-existe-dizem-neurocientistas>

<http://www.str.com.br/Scientia/apetite.htm>

<http://www.youtube.com/watch?v=xR6iqHZFQWA>

<http://www.youtube.com/watch?v=OrTYmOSgYzY>

²⁵ RUSSELL, Bertrand. *Fragments de seu pensamento*. Fonte: <http://ateus.net/citacoes/>