

ENSAIO SOBRE O ESTRANGEIRISMO REFERENCIAL:
A AGRAVANTE DO PEDANTISMO NO BRASIL*

Elvis Rezende Messias**

Resumo: o objetivo deste artigo é refletir sobre o problema da formação intelectual no ambiente acadêmico brasileiro, a partir de uma crítica à ênfase constante aos referenciais teóricos estrangeiros e à pouca valorização dos pensadores do Brasil. Será problematizada a necessidade de formação constante do “espírito” do povo brasileiro a partir do contato comprometido com o nosso próprio solo cultural, de tal modo que referenciais não nacionais sejam bem acolhidos, desde que isso não aconteça à custa de um certo epistemicídio local. Para tanto, nos aportaremos a pensadores brasileiros e estrangeiros, tais como Darcy Ribeiro, Roberto Gomes, Michel de Montaigne, dentre outros, tomando de empréstimo alguns de seus núcleos conceituais centrais.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Epistemicídio. Estrangeirismo. Pedantismo. Pensamento brasileiro.

Resumen: el objetivo de este trabajo es discutir el problema de la formación intelectual en el entorno académico de Brasil, a partir de una crítica a la constante énfasis en los marcos teóricos extranjeros y poco aprecio de los pensadores de Brasil. Se problematiza la necesidad de una formación constante del "espíritu" del pueblo brasileño desde el contacto comprometidos con nuestro propio suelo culturales, de manera que no hay puntos de referencia nacionales son bienvenidos, siempre y cuando esto no ocurre a expensas de un cierto epistemicidio. Por lo tanto, aportaremos en los pensadores brasileños y extranjeros, como Darcy Ribeiro, Roberto Gomes, Michel de Montaigne, entre otros, tomando prestado algo de su núcleo conceptual central.

Palabras claves: Ciencias Humanas. Epistemicidio. Extrajería. Pedantismo. Pensamento brasileiro.

Introdução

A necessidade do reconhecimento de nossa ignorância parece estar, ao menos para a tradição filosófica, no princípio da sabedoria.

Fazemos perguntas na medida em que reconhecemos certa incompletude nas respostas que já adquirimos. Metaforicamente, pode-se até enxergar o próprio ser humano como sendo uma incógnita em busca de resposta, de sentido (*logos*) para sua existência mesma. Neste sentido, o questionamento aparece como um dado ontológico, caracterizando a natureza humana como essencialmente indagadora e em busca de (auto)conhecimento.

* Este texto traz e complementa extratos da dissertação (mestrado) *A educação na perspectiva da filosofia cética de Michel de Montaigne*, ICHL/UNIFAL-MG, 2016.

** Mestre em Educação pela UNIFAL-MG. Graduação e especialização em Filosofia pela UEMG e CEUCLAR, respectivamente. Professor convidado do Instituto Filosófico São José, Diocese da Campanha/MG, efetivo da SEE/MG e cooperado do Colégio União – COOPEC-TC. E-mail: elviscae@oi.com.br.

Um dos meios principais de aquisição de conhecimento para o ser humano é a educação, que nos possibilita o acesso a uma gama imensurável de saberes que foram construídos ao longo de nossa história. Neste processo, paradigmas nascem e são superados praticamente com a mesma constância e intensidade, bem como a tendência de querer dogmaticamente perpetuá-los.

Entretanto, uma vez que a produção humana de conhecimento é situada historicamente, também é preciso considerar que ela é situada social e culturalmente, de tal forma que a sua pretensa neutralidade é passível de questionamento, bem como os mecanismos e dosagens de sua comunicação. Isto se agrava, por sua vez, com o fato de podermos pensar também em uma geografia do conhecimento, pois movimentos de defesa territorial da própria capacidade hermenêutica e epistemológica parecem marcar boa parte da história dos saberes do homem. Há sempre referenciais a seguir, modelos a espelhar, paradigmas pelos quais se conduzir, autoridades às quais se apoiar, tornando o campo da sabedoria e dos signos humanos, paradoxalmente, o que Bakhtin³ (2014,

p. 47) chamou de uma verdadeira arena de batalha cultural e de luta de classes não só econômicas, mas também culturais que, não sem frequência, viu muito sangue ser derramado.

O alerta de Darcy Ribeiro, entretanto, se faz bastante atual: “a posição em que se encontra uma sociedade não corresponde a qualidades inatas ou a qualidades imutáveis de sua cultura, senão, em larga medida, a circunstâncias suscetíveis de transformação” (RIBEIRO, 2001, p. 135).

Evidencia-se, neste ponto, o fato de constantemente um dos recursos mais utilizados nesta luta cultural apontada ser a im-

problematizar o fato de que, frequentemente, tais autores são hipervalorizados em nossos ambientes acadêmicos – especialmente no campo das ciências humanas –, ao passo que nomes do pensamento brasileiro e latino-americano são, por vezes, quase esquecidos. Quem quer que tenha este texto em mãos não estranhe, deste modo, o fato de iniciarmos nossa reflexão com a citação de um pensador estrangeiro, compreendendo que aqui não fazemos guerra contra eles. Ao contrário, reconhecemos o inquestionável legado reflexivo que recebemos dos mais diversos nomes da tradição acadêmica estrangeira, mas também questionamos o estrangeirismo presente no processo de formação intelectual do Brasil que, não raras vezes, submeteu nossa reflexão a certos paradigmas marcadamente “fora de lugar”, que nasceram em contextos concretos e discutiram questões que muitas vezes nem são as nossas. Faremos uso destes autores, portanto, adequando suas ideias à perspectiva de nosso objeto, valorizando-as como – e tão somente como – auxílios para a nossa reflexão. Além do mais, conforme o exercício aqui proposto, nos reportaremos a determinados referenciais que nem sempre são destaque no cenário da pesquisa em Educação, Filosofia e Filosofia da Educação, como é o caso de Montaigne, talvez o único nome estrangeiro que realmente nos auxiliará no desenvolvimento deste artigo.

³ Atente-se o leitor para o fato de que faremos uso constante de diversos autores estrangeiros e nacionais, com a consciência de suas valiosas contribuições reflexivas. O presente artigo não se propõe a um ataque ao uso de referenciais internacionais, como se pode erroneamente pensar, mas procura

posição linguística e a exibição sofisticada da eloquência e da retórica: “falar bem e rebuscadamente”, apoiando-se no conhecimento dos grandes homens da história, fazer um uso estilístico da mais sofisticada filosofia, frequentemente para dizer com outras palavras o que quase sempre a sabedoria popular e o senso comum já disseram. Ora, do ponto de vista cético, isso parece não passar muito de uma construção social apoiada em paradigmas que se estabeleceram em circunstâncias diversas e distintas, não sendo justificadas as tentativas de dogmatizar aquilo que, em última instância, não passa de um mero referencial entre tantos outros. Há que se cuidar com certo “senso comum” do ambiente acadêmico⁴.

De modo específico, no período renascentista o desejo de reconduzir os passos do homem pelas veredas dos clássicos greco-romanos parece ter dado à educação daquele tempo uma característica essencialmente formalista que, segundo Montaigne⁵ (1987),

teria infectado o campo das ciências humanas, até mesmo a filosofia. A análise crítica da realidade e a construção conceitual pareciam, ao que tudo indicava o ensaísta, estando cada vez mais espaço à mera coleta de sentenças e ao aprendizado decorado de máximas para a vida, furtando-se a prática pedagógica do seu papel histórico de incitar o espírito investigativo e questionador do ser humano.

“Todo humanista é um pouco ventríloquo e se surpreende a todo momento repetindo, conscientemente ou não, o que lhe sopram as vozes do passado. Montaigne o sabe” (TOURNON, 2004, p. 86). Montaigne acusava algo sério no século XVI, com muita correspondência em nossos dias: embora sendo o homem um ser incompleto e, por isso mesmo, em constante busca pelo saber, estava sendo constantemente submetido a uma educação mutiladora de sua capacidade de julgamento crítico acerca do que vivia e do seu meio, em nome de um certo conformismo e submissão a tudo o que a humanidade já havia construído até então; o que parecia realmente importante na ocasião era aprender o que os outros pensaram, e não a pensar. Mas, Montaigne exortava que o fundamental não é

⁴ Reconhecemos que também nós, neste texto, estamos profundamente suscetíveis a este senso comum, cuidando para que muitos deles não nos passem despercebidos. O próprio uso do termo “senso comum” já é uma aplicação quase que exclusivamente acadêmica e científica, não sendo uma intuição dada a si mesmo, como sugere Alves (2004, p. 13) por aqueles que são considerados, pela ciência, pertencentes a esse grupo.

⁵ Filósofo de origem francesa, considerado o autor do gênero ensaístico. Viveu entre 1533 e 1592 e escreveu uma única grande obra, dividida em três livros, denominada *Ensaíos*.

Aprender os preceitos dos filósofos, e sim de lhes entender o espírito. Que os esqueçam à vontade, mas que os saiba assimilar. A verdade e a razão são comuns a todos e não pertencem mais a quem as diz primeiro do que ao que as diz depois. [...] Os elementos tirados de outrem, [o estudante] os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência. Educação, trabalho e estudo não visam senão a formá-la. (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

“Expressar-se bem depende mais de saber buscar os argumentos, de concebê-los de maneira clara do que de falar de maneira eloquente” (THEOBALDO, 2011, p. 7-8). A esse modelo educativo, portanto, mais voltado às palavras do que às coisas, à forma do que à realidade, intensamente afeito a citações diversas e aos saberes clássicos, tendente ao controle autoritário do raciocínio alheio, Montaigne chamou de *pedante*, dedicando-lhe uma reflexão específica no capítulo 25 do segundo livro dos *Ensaio*s, intitulado “Do pedantismo”. A palavra *pedante* possui raiz etimológica no grego *paidí* (criança), e teve, na França, profundas relações com a noção renascentista italiana do termo, se referindo ao mestre de crianças. Mas, conforme utilizado no século XVI por Montaigne, o termo adquiriu a conotação pejorativa de formalismo a que nos referimos anterior-

mente⁶, e da qual faremos uso daqui para frente. Diz metafórica e ironicamente o filósofo francês que, à semelhança das aves que apenas bicam o alimento para levarem-no aos seus filhotes, assim também vão “nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua tão somente para vomitá-la e lançá-la ao vento” (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

Estrangeirismo acadêmico e pedantismo brasileiro

O modelo acadêmico moderno parece estar marcado por uma postura construtivista, no sentido de que o conhecimento passa por uma construção e transformação constantes, e por uma postura paradigmática, no sentido de que se apoia nos saberes já elaborados por inúmeras pessoas e sistemas de conhecimento que são utilizados como

⁶ Chamamos atenção para um dado cultural que consideramos importante: note-se que, não apenas o conhecimento humano é formado historicamente, mas também as próprias palavras e termos que o acompanham, ainda que se busque ao máximo a elaboração de termos técnicos que tenham validade universal mais duradoura possível. Nem mesmo as palavras possuem significados definitivos, podendo assumir sentidos completamente diferentes com o passar do tempo. Se, por um lado, como disse Bakhtin (2014), “a consciência individual é um fato ideológico” (BAKHTIN, 2014, p. 35), não há uma homogeneidade absoluta na ideologia, por outro, razão dos conflitos entre as classes sociais e dos usos diferenciados que fazemos da linguagem no processo de intercompreensão e resignificação dos contextos e cenários aos quais nos inserimos.

referenciais teóricos para o avanço ininterrupto da ciência. Entretanto, muito frequentemente este modelo tende a hipervalorizar paradigmas em detrimento de outros. No que tange às ciências humanas, por exemplo, não é difícil constatar o predomínio do marxismo e, mais recentemente, do “bourdieuismo” nas mais diversas áreas sociais, dos “donos de Foucault” no campo da educação, do criticismo kantiano na filosofia, além de ser, para muitos, uma demonstração [às vezes vazia?] de intelectualidade citar as doutrinas políticas de Maquiavel ou as ideias de Agostinho em trabalhos com tendências pseudo-teológicas.

Ora, não questionamos se é possível ser diferente esta postura que privilegia certos paradigmas no ambiente acadêmico, mas problematizamos o fato de que muitos deles são hipervalorizados, inibindo e até tornando inadequado tomar como referência outros autores não tão “comuns” em determinados campos e linhas de pesquisa.

Fato é que os chamados “autores consagrados” possuem uma autoridade e uma contribuição acadêmica inquestionável, mas, sobre o que eles disseram muito já foi dito, se tem repetido e pouca novidade tem surgido. Por outro lado, muitos trabalhos que se enveredam pelos caminhos venturosos da novidade, muitas vezes se perdem no

meio de uma linguagem extremamente rebuscada e de raciocínios que se perdem em suas consistências e, ao contrário de produzirem clareza a cada premissa, mais confundem e cansam do que inspiram o pensar. Aliás, embora Kant e Bourdieu, por exemplo, também escrevam com uma linguagem bastante complexa – e há quem diga que eles escrevem mal mesmo –, a genialidade de espíritos como os deles parece estar cada vez mais escassa, ou, pelo menos, não tem sido muito reconhecida pelos ambientes e círculos “oficiais” de produção de conhecimento.

Em se tratando de Brasil – e mesmo em boa parte da América-Latina –, uma agravante se nos apresenta: frequentemente, por aqui, esta valorização excessiva de um modelo em detrimento de outros – o que pode ser considerado “normal”, até certo ponto de vista dentro das ciências – tem se adornado com um intenso estrangeirismo que, não pouco, beira a desvalorização de autores nacionais, autores esses que, há muito, transpuseram o limite da alcunha de comentaristas. O que exortou Montaigne (1980, p. 479), tendo em vista a sua Europa do século XVI, ao dizer que “escrevemos mais livros sobre livros do que sobre os assuntos mesmos”, e que tem havido “excesso de comentaristas, mas escassez de autores”,

em solo brasileiro, no século XXI, também parece se aplicar e tem ganhado, há tempos, a agravante de, talvez para [falsa sensação de] ganho de credibilidade, pouco se falar de nossos próprios autores; autores esses que, muito frequentemente, são mais valorizados fora daqui do que aqui dentro⁷.

Ora, o problema não está em se “apoiar nos ombros de gigantes”, ou seja, nos saberes já existentes, mas sim em tornar estes “ombros/saberes” os nossos e mutilar-nos a nós mesmos: “Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Esse tipo de movimento não livre pode produzir o efeito do afastamento de nossa realidade presente ou a aproximação meramente cognitiva em relação a ela, baseado, sem muito critério, em certas “lições do passado”. Porém, como disse Mário de Andrade (1980), “o passado é lição para meditar, não para reproduzir” (ANDRADE, 1980, p. 29).

Neste sentido, o pedantismo, além de nos atrelar excessivamente ao que já disseram antes de nós, ao ponto de inibir o nosso próprio dizer, no Brasil ele se agrava na medida em que nos submete a interpretações de nossa realidade que, com frequência,

nem são nossas, mas sim hermenêuticas importadas. Daí que a denúncia de Darcy Ribeiro em *O povo brasileiro* continua contundente: “nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo” (RIBEIRO, 1995, p. 453).

Mesmo frente a um processo formativo marcado pela opressão, pelo saqueamento de suas mais diversas riquezas, pela experiência sofrida da aculturação, o Brasil – e a América-Latina – ainda parece se sentir dependente e mesmo devedor das orientações do Velho Mundo que o colonizou. A produção intelectual e filosófica, os processos e paradigmas pedagógicos, por aqui, ainda insistem em se mergulhar em “um escafandro greco-romano – embora não seja[m] nem grego nem romano” (GOMES, 2008, p. 11). Questionamos: seria isso a aplicação em nosso solo do aspecto pedante ao qual teria mergulhado o humanismo quinhentista que foi objeto da crítica de Montaigne? Aliás, parece sintomático que o Brasil e a América tenham sido colonizados justamente a partir do cenário antropocêntrico em que a Europa vivia no século XVI. Ora, sob esta ótica, já “nascemos” sob a égide da modernidade e, embora muito se questionou sobre se, de fato, tínhamos uma “alma”, nosso espírito foi colonizado sob uma forte ideologia autoritária, obrigando-nos a encontrar os referen-

⁷ Podemos pensar: seria isso uma tendência cultural do ser humano, posto que, para serem nossos autores por vezes mais valorizados fora do Brasil, talvez também haja certo estrangeirismo lá no estrangeiro?

ciais para construção de nosso ser exatamente fora de nosso próprio ser e de nossa realidade geográfica e cultural.

Como foi dito, isso torna o pedantismo brasileiro ainda mais grave, pois perpetua, à sua maneira, o *status* de colonizados a que fomos sistematicamente – e cientificamente – submetidos, além de manter, de algum modo, a inferioridade psicológica que nos foi outorgada pela veiculação da ideia de que temos uma natureza decaída necessitada de correção. Entretanto, a visão pessimista acerca de nossa condição parece não partir de nossa condição mesma, mas de uma visão otimista que o colonizador tinha de si, endossada por um suposto “humanismo” de suas ações e, até certo ponto, pelo apoio que tal empreitada recebia, na ocasião, da pedagogia católica jesuítica. Conforme acena Faria (2012), “antes de informar sobre o nativo, os textos jesuíticos informam mais sobre o padre e o ideal de pessoa humana que ele tinha em mente. Ao classificar o índio como inconstante, por exemplo, os padres universalizavam a concepção católica de alma, fundamentada, sobretudo, em Agostinho” (FARIA, 2012, p. 34). Até podíamos ter alma, mas, uma vez que ela não estava conforme aos seus conceitos “oficiais” de “alma”, justificava-se, então, todo empreendimento para consertá-la.

Vê-se, daí, que há algo singular a considerarmos acerca de nossa herança portuguesa e de nosso nascimento sob a égide da modernidade, e que também complementa, a seu modo, a influência escolástico-jesuítica a que nos referimos no parágrafo anterior. Montaigne já havia alertado sobre um certo tipo de apropriação pedante do que se entendia por *humanismo* no século XVI. Em Portugal mesmo, segundo Cruz Costa (1967, p. 23), havia no século XVI um “*humanismo* artificial”, cujos traços de

Inteligência [...] se notam ainda na nossa [inteligência brasileira]: o *formalismo* em que esta ainda se debate vem – cremos – dessa origem. A *retórica*, o *gramaticismo*, a *erudição livresca* são traços que herdamos da formação, dita *humanista*, derivada do século XVI português (CRUZ COSTA, 1967, p. 23).

Além do mais, alertara Cruz Costa (1967), em outro ponto de sua obra, que naquela ocasião “era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica” (CRUZ COSTA, 1967, p. 8).

Não é de se estranhar, deste modo, o fato de haver entre nós, até hoje, uma dose elevada de exibicionismo formalista e erudi-

tista, ainda que conciliando sistemas bastante conflitantes e contraditórios, donde, inclusive, parece ter originado a valorização do ecletismo em certa época por aqui, especialmente no Período Imperial (ABRÃO, 2004, p 465).

Com o paradigma a ser seguido (im)posto, e com a necessidade política de sobrevivência também (im)posta, a formação intelectual do brasileiro muito se inclinou à imitação do padrão eurocêntrico do colonizador, de tal forma que não poderia ser levado a sério aquele que não encarnava o padrão importado do modelo de seriedade acadêmica.

E o triunfo do homem sério é atingido quando se chega à completa ritualização. Quando já não importa o 'dito', mas a 'maneira de dizer' dentro de padrões previamente consagrados. [...] A ritualização, triunfo do sério, consiste exatamente nisso: fala-se agora de temas adequados, pouco importando se importam (GOMES, 2008, p. 16).

Há, deste modo, uma tendência formalista a ser superada para a elaboração de uma genuína *razão tupiniquim*. Segundo nos acena a reflexão de Gomes (2008), quando levamos alguma coisa a sério isso significa que estamos dando a ela a possibilidade de se tornar algo com uma verdadeira signifi-

cância para a nossa vida, dando margens para que nossa capacidade criativa gere coisas novas. Entretanto, a crítica ao formalismo se apresenta quando fazemos a transposição errônea do “levar a sério” para a formalidade estereotipada do “ser sério”, assumindo máscaras sociais. Muitas vezes consideramos as ciências, de modo geral, como coisas sérias, mas nem sempre elas são algo, de fato, levado a sério, não passando de assunto sem interesse, a não ser para especialistas sérios interessados em coisas que não valem a pena ser levadas a sério. Mas, “que adianta ter a barriga cheia de comida se não a digerimos? [...] Ainda que possamos ser sábios com o saber alheio não seremos avisados senão com a própria sabedoria: ‘detesto o sábio que não é sábio por si próprio’” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Provocação que merece ser levada a sério.

Paradoxalmente, contudo, fazendo certo eco ao pensamento de Sérgio Buarque de Holanda (2013), Gomes (2008) exalta, por um lado, um tipo de aversão social do brasileiro às formalidades, embora, por outro lado, parece que esse estilo de ser social do brasileiro tem sido renunciado academicamente, como se pode ver:

Nossa aversão à pompa acaba convertendo-se em seu oposto – o triunfo da cultura formalística.

[...] Só no momento em que, abandonada a tirania do *sério*, percebermos que nossa atitude mais profunda encontra-se em ver o avesso das coisas é que poderemos retirar de nossas costas o peso de séculos de academismo. E só então pensar por conta própria. Se deslocarmos a acentuação do externo para o interno, encontraremos condições de pensar o que está diante de nosso nariz (GOMES, 2008, p. 18).

Ao nos adequarmos aos padrões, deixamos de lado muito de nosso espírito próprio [ainda em construção], intimidando, assim, parte de nossa produção genuína de conhecimento. O chamado “triunfo do externo”, o que Gomes (2008, p. 17) também chamou de “Razão Ornamental”, é, então, condição de impedimento para o nascimento real do que, de algum modo, pode ser que já viva internamente em nós. Ao que acrescenta, de modo bastante provocativo, Darcy Ribeiro (1995):

Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos (RIBEIRO, 1995, p. 120).

O que esses autores parecem exortar é que há muito a descobrirmos sobre nós mesmos para nos dar o direito de ficar envolvidos em um pedantismo e em um estrangeirismo que muito nos afasta de nossa própria realidade a ser construída, e que se encontra ainda de certa maneira colonizada intelectualmente.

Deste modo, voltamos ao ponto reflexivo do início deste trabalho e que se apresenta também, agora, como imperativo e sinal da atualidade das reflexões montaigneanas⁸: é preciso desprender um movimento de libertação intenso a caminho, especialmente, do autoconhecimento. “A questão de um pensamento brasileiro deverá brotar de uma realidade brasileira – não do ‘pensamento’ e da ‘realidade’ oficiais” (GOMES, 2008, p. 12).

O desafio fundamental de um genuíno conhecimento brasileiro, que tenha condições de apresentar propostas efetivas às demandas reais de nossa realidade, está em assumir compromissadamente a dinâmica do olhar crítico ao nosso entorno; platonicamente falando, em um exercício dialético de nos desprendermos das correntes com que

⁸ Vale lembrar que Montaigne, ainda no século XVI, foi um dos primeiros pensadores a questionar um certo processo de aculturação executado nas terras “descobertas” da América. Sobre isso, ver ensaio montaigneano intitulado *Dos canibais*.

fomos amarrados e que, ainda fortemente, nos mantêm presos à tutela de autoridades externas.

Cada vez, portanto, somos mais convencidos de que o exercício de pensar e de filosofar não é uma atividade abstrata e ‘desmundanizada’, mas fruto de um modo situado de ver a realidade. [...] Para Ortega y Gasset “eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo, não me salvo a mim mesmo”. E se para Ortega tal circunstância era a Espanha dos começos do século, para qualquer outro filósofo será seu próprio entorno cultural e histórico (BEORLEGUI, 2010, p. 36. Tradução nossa).

Aprender com os outros é algo fundamental e irrenunciável, desde que isso não se converta em um processo alienante. É preciso ter condições de voltar consciente e criticamente para si. Os saberes alheios [estrangeiros] são boas visitas, desde que não roubem a privacidade interna de nossa própria realidade. Afinal, não estamos também nós neste artigo nos reportando a alguns desses saberes? Ora, os conhecimentos produzidos pela humanidade, de modo especial nas ciências humanas, são extremamente ricos culturalmente, e parecem falar mais das circunstâncias em que foram produzidos do que de um sentido genuinamente universal.

Talvez, sua grande universalidade esteja no fato de evidenciar o que tanto nos assemelha enquanto espécie: nosso saber pode, até certo ponto, não ter pátria fixa, mas é circunstancial, regionalizado e culturalmente inserido, a tal ponto de estar em um constante devir.

Refletindo estritamente sobre a problemática da filosofia na América-Latina, mas sendo uma reflexão que pode – e deve – se aplicar à questão epistemológica em um sentido mais abrangente, tais como sua dimensão pedagógica, teológica, sociológica, geográfica, psicológica e histórica, Beorlegui (2010) propõe o seguinte:

O encontro, pois, com a própria cultura se converte em algo essencial e decisivo. E, ao mesmo tempo, supõe o desmascaramento do eurocentrismo na filosofia e a desconstrução da filosofia a partir desta perspectiva. [...] Se trata de aceitar a existência de uma pluralidade de centros. [...] Isto implica em um duplo movimento: a busca de si mesmo, da própria cultura, e a saída aos outros, para ser solidário com eles (BEORLEGUI, 2010, p. 40. Tradução nossa).

“O reencontro com o seu próprio solo cultural”, nos dizeres de Beorlegui (2010, p. 40), é, deste modo, a exigência e o critério para o discernimento reflexivo, não só da

filosofia, mas das ciências humanas como um todo. A construção do pensamento e das categorias epistêmicas não nasce *ex nihilo*, não é uma realidade desencarnada. Além do mais, esses processos de produção do conhecimento são também interferidos pelos cenários e realidades locais em que nascem, de tal forma que, ao pensar a pretensa universalidade de um determinado saber, o desafio de compreender as significações e ressignificações regionais dos seus conceitos se impõe. Isso poderá evitar epistemicídios das mais variadas formas. De fato, um epistemicídio acontece quando não é possibilitada a emancipação da tutela das consagradas autoridades acadêmicas, quando não se permite utilizar referenciais teóricos não reconhecidos nos ambientes de pesquisa, quando não se educa para o ajuizamento independente. Mas, conforme exortou Montaigne, “a verdade e a razão são comuns a todos e não pertencem mais a quem as diz primeiro do que ao que as diz depois. [...] Que lhe ensine a apreciar os fatos mais do que os registrar” (MONTAIGNE, 1987, p. 78.80). E apreciar, enfim, pressupõe criticidade, autonomia, movimentos livres de interpretação e leitura da realidade, além do indispensável exercício da honestidade intelectual.

Considerações finais

É preciso enfatizar a ideia de que o conhecimento científico, estando em processo contínuo de construção, é uma das grandes invenções que o homem fez para a adequação da natureza ao seu *modus vivendi*, um meio de adaptação cultural ou transformação consciente do meio natural, a fim de que a própria vida humana seja melhor vivida neste meio. Concordamos que, de algum modo, as ciências nascem, segundo Duarte (2002, p. 27), do “medo ancestral do homem frente às ameaçadoras forças naturais”, de tal modo que o mínimo conhecimento das leis naturais que regem os fenômenos do mundo possa permitir também uma mínima sensação de segurança e de controle destes mesmos fenômenos. Em última instância, isso significa uma não submissão à inconsistência dos tempos. O conhecimento humano é, neste sentido, um meio para a conquista de um mínimo de conforto e de bem-estar para o existir.

Entretanto, na perspectiva ética e antropológica da reflexão filosófico-educacional até aqui desenvolvida, tal conhecimento potencializa-se em nobreza na medida em que possibilita um enriquecimento existencial da humanidade como um todo, da humanidade

tomada “como fim” e não “como meio”⁹. No que tange, por um lado, à perspectiva ética das reflexões deste artigo, a perda da dimensão solidária do conhecimento humano pressuporia, contraditoriamente, alguma forma de desumanização e retrocesso. Neste contexto, uma educação pedante apenas potencializaria o processo de sobreposição de uma cultura à outra, em que o conhecimento se transforma em arma letal capaz de subjugar e humilhar muitas pessoas e culturas, como já se viu e ainda se vê na história humana. Em relação à perspectiva antropológica, por outro lado, a proposta de conhecimento dos padrões culturais diferentes dos nossos não se deve efetivar como um meio para futuras explorações e domínio alheio, mas para que, de fato, seja construído um diálogo intercultural respeitoso e ciente do quanto a espécie humana é una no que concerne à sua fraternidade na ignorância, ainda que organizada sob as mais variadas visões de mundo e de homem. De que adiantaria fazer uso de um aparelho auricular ou visual que em nada contribuem para que ouçamos e enxerguemos melhor e mais nitidamente? E como poderemos reconhecer que precisamos destes aparelhos se não reconhecemos que nossa audição e visão vão mal? E de que serviria o uso deles se, além

de não melhorarem nossa capacidade auditiva e visual, ainda agravariam nossa surdez e miopia?¹⁰

O grito – enquanto ruído, rugido, clamor, protopalavra ainda não articulada, interpretada de acordo com seu sentido apenas por quem “tem ouvidos para ouvir” – indica simplesmente que alguém está sofrendo e que do íntimo da sua dor nos lança um grito, um pranto, uma súplica. É a “interpeção primitiva”. É evidente que alguém deverá possuir “uma resposta responsável ao apelo do outro”. É toda uma questão de consciência ética e para isso ele terá de afirmar a si mesmo. Mas, julgo eu, o “eu próprio” do “ouvinte-responsável” só se afirma como um valor à medida que “antes” tiver sentido o impacto da súplica do Outro, com anterioridade a qualquer reflexão possível. A “responsabilidade” ou o “assumir-o-outro” é anterior a qualquer consciência reflexa. Só respondemos com ‘responsabilidade’ à presença do infeliz quando este já nos “comoveu” (DUSSEL, 2005, p. 19).

O intenso formalismo e pedantismo acadêmico pode tornar-nos insensíveis ao clamor da realidade, daquilo que está bem diante de nós, da pessoa humana que nos interpela em sala de aula – se é que ainda

⁹ Vide Kant (2004).

¹⁰ Sobre este questionamento, vide Messias (2016, pp. 69-71), sobretudo em relação à obra montaigneana.

frequentamos uma – mesmo que seja em silêncio ou em um barulho ensurdecido. E, do *status* de nação oprimida e colonizada, podemos facilmente assumir a condição de opressora e colonizadora [de mentes e entes], em uma evidente lição de falta de memória histórica. “Há muitos anos calada, a ‘inteligência brasileira voltou-se para um formalismo delirante, novidadeiro e pernóstico, e ‘esqueceu’ o que a fazia calar” (GOMES, 2008, p. 50).

Assim sendo, ao pensamento brasileiro – e latino-americano, por que não? – compete a atitude ousada de redescobrir suas próprias capacidades reflexivas, seus próprios autores, novas experiências que transcendam o “senso comum da academia”, o “Eurocentrismo” referencial e o “embranquecimento” ocidental do que se entende por filosofia genuína. Daí se impõe uma luta sistemática contra o silenciamento epistêmico que muitas vezes ocorre dentro do ambiente acadêmico – e isso talvez com os recursos da própria “academia” – e contra o que Cruz Costa (1967) chamou de *filoneísmo*, “a mais completa e desequilibrada admiração por tudo que é estrangeiro – talvez uma espécie de ‘complexo de inferioridade’ que deriva da situação colonial em

que por longo tempo vivemos” (CRUZ COSTA, 1967, p. 8).

Parece urgente, portanto, a necessidade de uma formação que não apenas soñe, mas que desprenda artifícios diversos para tornar real o projeto do *homo humanus*, que trabalhe para a alteridade respeitosa e o consenso cultural básico, em respeito à diversidade e em guerra ao que desumanize a humanização do ser humano. Urge uma educação que possibilite o acesso profundo aos clássicos como fonte especial de autocohecimento e que possibilite aos estudantes assimilar criticamente o “espírito dos grandes” e “fazer obra própria” (MONTAIGNE, 1987, p. 78) a partir da obra deles. Daí poderá ser amadurecida, então, a consciência de que também nós, brasileiros e latino-americanos, somos capazes “de coisas grandes e nobres”, como disse Aristóteles (2007, p. 89), não sendo necessário nem justificável manter-nos atrelados a conhecimentos externos que, conforme determinado tipo de uso, podem ofuscar ainda mais a forma como ouvimos e vemos o mundo e a nós mesmos.

Referências

- ABRÃO, Bernadette Siqueira (Org.). **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- ANDRADE, Mário. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BEORLEGUI, Carlos. **História del Pensamiento Filosófico Latinoamericano: una búsqueda incesante de la identidad**. 3. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2010.
- CRUZ COSTA, João. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & a Dialética do Esclarecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. Tradução de Georges I. Maissiat. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005, p. 19
- FARIA, Marcos Roberto de. “Eles têm alma como nós”. **Categorias da filosofia agostiniana na definição da humanidade dos índios pelos jesuítas do século XVI**. In: *Theoria*. Pouso Alegre: v. 4, n.10, p. 31-48, 2012 – ISSN 1984-9052.
- GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 14. ed. Curitiba: Criar Edições, 2008.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de, **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MESSIAS, Elvis Rezende. **A educação na perspectiva da filosofia cética de Michel de Montaigne**, 2016, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, UNIFAL-MG, Alfenas, 2016.
- MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

_____. **Ensaio**. Vol. I. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O processo civilizatório. Etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

THEOBALDO, Maria Cristina. **As palavras e as coisas na educação renascentista**. In: Educere et Educare – Revista de Educação, v. 6, n.11, 1º Semestre de 2011 – ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa). Versão eletrônica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. Acesso em: 01 dez. 2016.

TOURNON, André. **Montaigne**. Tradução de Edson Querubini. São Paulo: Discurso Editorial, 2004.

Recebido em: 20/01/2017
Aprovado em: 06/06/2017