



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DO TEXTO “OS HERÓICOS FURORES” (1595), DE GIORDANO BRUNO, AO RECONHECIMENTO DOS PROFESSORES CONTEMPORÂNEOS

Marcos Pires Leodoro

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB)

leodoro.ufscar@uol.com.br

1. Introdução

A escola contemporânea pode ser considerada o desdobramento histórico do projeto moderno. No entanto, ela passa, hodiernamente, por profundo processo de crise e seus atores, em particular, os professores, estão sendo duramente atingidos.

A Modernidade, que se inicia no século XVII, marca definitivamente a institucionalização da escola como agente educativo privilegiado da sociedade burguesa. Concomitante a isso, no plano da instrução, há uma aproximação crescente da pedagogia aos procedimentos metodológicos das nascentes Ciências Naturais. Esse processo, por sua vez, se faz num contexto de continuidades e rupturas com o período anterior, o Renascimento europeu, marcado por uma atitude humanista e antropocêntrica de negação dos valores medievais e a retomada dos pensadores da Antiguidade Clássica grega.

Se o Renascimento europeu foi uma época de ambiguidades em suas hibridizações acerca da valorização do conhecimento racional e laico, de um lado, e a especulação mística, do outro, a Modernidade pode ser vista como um desfecho em favor da vertente gnosiológica e da ação prática que floresceu no período anterior.

Na contemporaneidade, há um campo de disputas teóricas acerca da presumida continuidade do período moderno, ou do início de uma ruptura com o mesmo, a partir de meados do século XX. Num certo sentido, podemos apontar algumas similaridades entre o momento atual e aquele vivido no Renascimento, de crises institucionais das “visões de mundo” que compõem o *status quo*.

Um foco severo da crise escolar, na atualidade, é a perda de reconhecimento social do professor. Se a busca comeniana do método universal de “ensinar tudo a todos” e sua ênfase nos materiais de ensino releva ambiguidades sobre a autonomia didática do mestre, as relações entre a instituição escolar e o capital, na Modernidade e no mundo contemporâneo, se encarregaram de manter o esvaziamento da instituição escolar enquanto espaço de transformação social.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No entanto, Kulesza (1992, p. 159), ao articular o projeto educativo comeniano com a educação científica, vê no grande pedagogo, a persistência da utopia renascentista em contraposição à cisão moderna entre o homem e a natureza:

Em nenhum momento ele estabelece uma ruptura entre a teoria e a prática, entre a ciência e a vida (...) A ciência só encontra sentido próprio em seu caráter educativo, e a formação do homem só se completa através da realização prática de suas possibilidades individuais, sociais e cósmicas. Tal como Bacon, ele afirma o valor das descobertas científicas para o progresso da sociedade. Contudo, ao contrário de Bacon – que separava a teologia do âmbito da filosofia natural – Comenius não concebia o desenvolvimento científico sem um concomitante progresso espiritual, na verdade sem que fosse positiva sua repercussão em todas as dimensões da vida do homem.

Na crise contemporânea da instituição escolar, os professores foram alçados à condição de sujeitos socialmente oprimidos. De acordo com Silva (2011, p. 25):

O cerco de estacas ideológicas é fincado quase que invisivelmente ao longo dos anos. De repente não existe mais espaço para um trabalho transformador e criativo. Sob a avalanche opressiva, nada mais do que o silêncio e o retrocesso intelectual – o produto boçalizante das escolas nacionais reafirma esse retrocesso.

Cenci et al. (2014) formulam a pergunta essencial relativa à problemática do reconhecimento na sociedade contemporânea, tomando por base a perspectiva teórica do filósofo Axel Honneth, autor do livro “Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais” (2003):

Em que medida é ainda possível assegurar, no atual contexto, a capacidade das pessoas de realizarem autênticas experiências formativas e de vivenciarem as experiências do reconhecimento recíproco como meio de formação prática de sua identidade?

O princípio que subsidia a necessidade do reconhecimento recíproco é a humanização do homem se dar, necessariamente, pelos processos intersubjetivos, ou seja:

(...) os indivíduos só podem tornar-se pessoas em razão de que, da perspectiva dos outros aprendem a referir a si mesmos como seres aos quais competem certas propriedades e capacidades (CENCI et al., 2014, p. 228).

Localizando a pergunta de Cenci et al. (2014) sobre o reconhecimento em relação ao papel do professor na sociedade contemporânea, nosso objetivo é o de proceder a leitura e crítica de um texto histórico da filosofia renascentista em que se discute a jornada da busca humana pela sabedoria e suas vicissitudes¹. Trata-se de “*De gli heroici furori*” (Os Heróicos Furores)², de Giordano Bruno (1548-1600), publicado em 1585.

Hilsdorf (2005) assume a visão de Garin (2003) acerca da atitude universalista do intelectual renascentista³ que é ao mesmo tempo “literato, mago, artista e filósofo das questões da educação”

¹ A pesquisa se desenvolve no estágio pós-doutoral que realizamos junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a supervisão do Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza.

² Trabalharemos com a tradução espanhola do livro de Bruno realizada por Maria do Rosário González Prada editada no ano de 1987, em Madrid, por Editorial Tecnos.

³ Por exemplo, Garin (2003) menciona que o professor de Comenius, e uma de suas fortes inspirações acadêmicas, Jean Henri Alsted (1588-1638), foi discípulo de Giordano Bruno e editor de suas obras. Ainda segundo Cambi (1999),



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(HILSDORF, 2005, p. 13). Assim, a autora postula que a História da Educação incorpore visões diversificadas dos campos das histórias das ideias, sociocultural e das mentalidades. Acrescentaríamos, ainda, a importância dos Estudos Culturais para o projeto da pedagogia cultural, conforme apontam Giroux e McLaren (1998). Particularmente, interessa guiar-nos pelo pressuposto original dos Estudos Culturais dos anos setenta do século XX, qual seja:

(...) considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (MATTELAR; NEVEU, 2006, p. 13-14).

2. Percurso metodológico

Segundo Giroux e McLaren (1998, p. 114), a formação docente baseada numa política cultural:

(...) consiste em vincular a teoria social crítica com um conjunto de práticas estipuladas através das quais os alunos-professores sejam capazes de dismantlar e examinar criticamente as tradições educativas e culturais referidas, muitas das quais se converteram em presa de uma racionalidade instrumental que limita ou ignora os ideais e princípios democráticos (tradução nossa).

Para a consecução do programa da política cultural proposta para a formação docente, os autores indicam os seus pontos centrais, quais sejam, os estudos sobre poder, linguagem, cultura e história:

Uma aproximação crítica à história tentaria prover os alunos-professores de uma compreensão acerca de como se formam as tradições culturais; estaria também desenhada para trazer à luz as várias maneiras em que os *curricula* e os textos baseados na disciplina foram construídos e lidos a partir de diferentes períodos históricos (GIROUX; McLaren, 1998, p. 117, tradução nossa).

A abordagem histórica, nessa perspectiva crítica da política cultural, não se faz em separado da sua articulação com a linguagem e a leitura textual. Desse modo, o leitor interpreta os textos a partir da sua situação histórica e estes, por sua vez, são “portadores” de uma construção histórica equivalente. Tal observação é de extrema relevância para o propósito do nosso trabalho, uma vez que compreendemos as leituras que faremos dos textos históricos, em diálogo com outras já realizadas, como se dando num momento particular, o presente, e tendo como propósito específico fazer a História da Educação dialogar com as questões contemporâneas da crise instituída em relação ao *status* intelectual do ofício docente.

Pautados na análise literária de Maingueneau (2001), não pretendemos adotar a atitude de conceber a obra, exclusivamente, como representação de ideologias ou mentalidades, senão como uma atividade:

A literatura também consiste numa atividade; não apenas ela mantém um discurso sobre o mundo, mas gere sua própria presença nesse mundo. As condições de enunciação do texto literário não são uma estrutura

Tommaso Campanella (1568-1639), monge dominicano, teólogo e metafísico, autor de “Cidade do Sol” foi outra importante referência do renascimento italiano para Comenius.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

contingente da qual este poderia se libertar, mas estão indefectivelmente vinculadas a seu sentido (MAINGUENEAU, 2001, p. 19).

3. “Os Heróicos Furores” de Giordano Bruno: apresentação

Os furores heroicos a que se refere Bruno dizem respeito ao “ímpeto racional” e à “apreensão intelectual” do homem que busca a sabedoria (ONDINE, 2006). Conforme aponta Bombassaro (2007, p. 83-84):

(...) Tomando por base as concepções sobre o amor, especialmente aquelas apresentadas por Platão e Ficino, e acentuando o papel ativo do intelecto no desenvolvimento do processo cognoscitivo, as proposições brunianas mostram que o amor heroico é a condição de possibilidade para a atividade intelectual, O furor amoroso para Marcílio Ficino (1433-1499), o filósofo florentino que influenciou Bruno: é aquele desejo de saber que tomou conta de Sócrates, aquele desejo que o fez filosofar por toda a vida, que o fez libertar os jovens da tirania do amor vulgar, para levá-los a viver uma vida honesta e feliz. (...) O amor socrático adquire assim uma conotação ética, a partir da qual se funda toda a atividade filosófica (BOMBASSARO, 2007, p. 77).

O amor intelectual, como via cognoscitiva, é parte de uma longa tradição conceitual que remonta aos filósofos gregos, particularmente Platão. Segundo Bombassaro (2011, p. 332), o tema: “(...) *desdobra-se em fundamento tanto da ética quanto da epistemologia. Indica uma forma específica e uma atitude diante do conhecimento, dos outros e do mundo*”.

A obra de Bruno se localiza no contexto da consolidação da visão naturalista e racional acerca do homem e do mundo que vigorou no Renascimento aliada a abordagem mágica e metafísica do mundo natural. O filósofo advogará um universo infinito e de propriedades homogêneas e a permanente busca da harmonização natural do homem que ascende à sua condição divina por meio do “furor heroico”. Este consiste numa ação intelectual, não apenas contemplativa, e no trabalho das mãos que promove a transformação da natureza:

Os Deuses deram ao homem o intelecto e as mãos, e o fizeram à sua imagem e semelhança concedendo-lhe uma faculdade superior à dos outros animais... a fim de que formando ou podendo formar outras naturezas, outros cursos mediante seu engenho... chegasse a converter-se em deus da terra... e por isso determinou a providência que ele estivesse ocupado na ação pela mão e na contemplação pelo intelecto, de modo que não contemple sem ação nem obre sem contemplação (Bruno apud MANDOLFO, 1967, p. 30).

Ao caracterizar o programa filosófico e pedagógico do Renascimento, Bombassaro (2011) destaca que Bruno, assim como alguns filósofos anteriores a ele, como é o caso de Platão e Marcílio Ficino, dividiu os furores divinos ou heroicos em quatro: profético (vinculado à capacidade da apreensão), poético (vinculado à capacidade da predição), musical (vinculado à capacidade da memória) e amoroso (vinculado à capacidade do discurso). O interessante é que, no caso de Bruno, o furor amoroso se relaciona ao uso da



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

linguagem, ao discurso. Isso indicaria que o pensador renascentista considerava a atividade filosófica como uma prática discursiva. Este aspecto da obra bruniana nos interessa, pois nosso desejo é de lê-la nessa mesma perspectiva, ou seja, enquanto uma construção discursiva sobre a atividade cognoscitiva.

Conforme assinala Colli (1988), Platão foi o inventor do diálogo filosófico como uma retórica escrita e, para ele, a idade dos sábios como Heráclito, Parmênides etc. já havia passado. Posicionava-se, portanto, como um “filósofo” ou “amigo da sabedoria” dos seus antepassados. Na perspectiva platônica, expressa em seu diálogo Fedro, a escrita diz respeito apenas a uma sabedoria aparente, pois não seria possível transmitir, por escrito, o conhecimento ou a arte, como se as palavras escritas tivessem a capacidade de produzir alguma solidez. De modo similar, Wittgenstein (apud HADOT, 2006, p. XX) considerou que o mais importante para o filósofo não é seu conhecimento teórico, mas é o que viveu, pois a vivência lhe dá o direito à palavra para pensar e dizer. Nesse sentido, se apresenta em Bruno uma unidade filosófica entre o discurso, o pensamento, a vida e a morte.

Acerca do livro de Bruno, a tradutora da obra para o espanhol, Maria Rosario González Prada (1987, p. LX), comenta em sua introdução:

“Os Heroicos Furores”, um diálogo provavelmente escrito por Bruno tendo como referência sua própria pessoa, traduz – seguramente como nenhuma outra de suas obras – na figura do herói, a ambição filosófica, a luta contínua ao longo de sua vida (para a qual demandaria ânimo graças à certeza na missão restauradora de que se achava investido) e a moral pessoal do filósofo: uma moral do esforço pela conquista intelectual que seria confirmada pelo trágico final de sua vida no *Campo dei Fiori*, ali onde séculos mais tarde lhe seria rendida homenagem como o mártir da liberdade de pensamento e do ideal de homem moderno (tradução nossa).

4. À guisa de conclusão

A história de vida de Giordano Bruno está intrinsecamente vinculada às suas ideias filosóficas expressas nas obras que escreveu, conforme apontam seus comentadores. No entanto, há sempre o risco da mitificação do filósofo italiano, uma vez que o mesmo foi condenado à fogueira e executado pela Santa Inquisição, em 1600, em virtude de seus pontos de vista filosóficos. Segundo Bignotto (2006, p. 249):

Bruno fazia parte dos grupos heréticos, revoltados e proféticos, que contribuíram para abalar as estruturas da sociedade cristã, que se apegava às suas formas medievais de organização do poder para tentar sobreviver ao terremoto anunciado pela modernidade (BIGNOTTO, 2006, p. 249).

Manacorda (2010) aponta Campanella (1568-1639), Bacon (1561-1626) e Bruno como referências para os pedagogos inovadores dos Seiscentos, dentre os quais, o principal, talvez, seja Comenius. Sua obra visava uma síntese entre o velho e o novo da pedagogia.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No entanto, a Contra-Reforma e a disputa entre católicos e protestantes por fiéis foram minando os ideais do humanismo renascentista. Nesse contexto, a catequização dos pagãos do Novo Mundo tornou-se uma prioridade para a igreja católica.

Se o Renascimento europeu fez surgir a figura do filósofo humanista que pensa as questões pedagógicas, a aculturação religiosa dos nativos do Novo Mundo, enquanto capítulo do processo de mundialização da cultura e da economia europeias, teria se pautado, no caso brasileiro, pela instauração de um modelo colonizador com características econômicas e sociais similares ao feudalismo. Nesse sentido, a nossa matriz arquetípica do professor, o padre jesuíta, estaria mais próximo do mestre escola medieval que do intelectual humanista renascentista.

É necessário, no entanto, que se reconheça que não apenas o jesuíta figura como o primeiro educador em nosso país⁴. Conforme aponta Sangenis (2006, p. 25), “*no período colonial, o missionário, seja qual fosse a sua filiação religiosa, foi também o educador*”.

Acerca do propósito da ação educacional desses missionários que aportaram no Brasil, Sangenis (2006) não deixa de reconhecer que foram, todos eles, “*agentes do sistema de conquista e de dominação da Europa sobre o Novo Mundo e sua gente*” (p. 39).

Consideramos que a problematização desse contexto ambíguo que caracteriza o papel dos primeiros educadores que atuaram no Brasil, num certo sentido, na contramão do imaginário renascentista do pedagogo como um filósofo humanista, é de grande importância na compreensão do processo histórico do reconhecimento do *status* intelectual do professor contemporâneo.

As palavras de Sangenis (2006, p. 40) nos parecem extremamente oportunas e ressonantes com os propósitos desta investigação:

Já não podemos formar professores somente com o acervo de conhecimentos reconhecidos até agora, sem embates e conflitos, Os câmbios e a diversificação dos processos históricos cobram ineditismos que incluem a construção de novos conceitos que, pela complexidade de suas articulações, contradizem os esquemas lineares. As pesquisas, no campo da Educação, precisam dar conta de incorporar os conhecimentos tradicionalmente construídos e aqueles instituintes que ainda não possuem o reconhecimento mais amplo e a estruturação conceitual desejada.

5. Referências bibliográficas

BIGNOTTO, N. “Intolerância religiosa e a morte de um intelectual”. In: NOVAES, A. (org.). O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BOMBASSARO, L. C. “Amor intelectual: o programa filosófico e pedagógico da Renascença”. In BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. Pensar sensível: homenagem à Jayme Paviani. Caxias do Sul: Educ, 2011.

⁴ A Companhia de Jesus se instaura na Bahia em 1549. A tradição historiográfica da educação brasileira atribui uma exclusividade à atuação jesuítica no período compreendido entre 1549-1759. Sangenis (2006) se pergunta pelos motivos do que considera o “silenciamento” das iniciativas educacionais de outros grupos religiosos no mesmo período como os franciscanos, beneditinos, carmelitas etc.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

_____. Giordano Bruno e a filosofia na Renascença. Caxias do Sul: Educs, 2007.

BRUNO, G. Los Heroicos Furores. Madrid: Tecnos, 1987.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MUHL, E. H. “Reconhecimento e formação”. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (org.). Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: EdiPUCRS, Caxias do Sul: Editora da Universidade Caxias do Sul, 2014.

COLLI, G. O nascimento da filosofia. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

GARIN, E. L'éducation de l'homme moderne: 1400-1600. Paris: Fayard, 2003.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Sociedad, cultura y educación. Madrid: MD, 1998.

HILSDORF, M. L. S. Pensando a educação nos tempos modernos. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

HONNETH, A. Reificación: um estúdio em la teoria del reconhecimento. Buenos Aires: Kats, 2007.

_____. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

KULESZA, W. A. Comenius: a persistência da utopia em educação. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

MAINGUENEAU, D. O contexto da obra literária. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTELART, A; NEVEU, E. Introdução aos estudos culturais. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

ORDINE, N. O umbral da sombra: literatura, filosofia e pintura em Giordano Bruno. São Paulo: Perspectiva; NÁPOLES: Istituto Italiano per gli Studi Filosofici; Porto Alegre: Instituto Brasileiro de Humanismo, 2006.

SANGENIS, L. F. C. Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, E. T. da. O professor e o combate à alienação imposta. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TAYLOR, C. A ética da autenticidade. São Paulo: É Realizações, 2011



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO