



Pâmela Maria de Andrade

Manifestações da “razão subjetiva” nas experiências laboratoriais de uma licencianda de biologia: diálogos com o filme O Menino Selvagem

LAVRAS – MG

2019

PÂMELA MARIA DE ANDRADE

**Manifestações da “razão subjetiva” nas experiências laboratoriais de uma licencianda
de biologia: diálogos com o filme O Menino Selvagem**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Ciências Biológicas, para a obtenção do título de Licenciada.

Profa. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

PÂMELA MARIA DE ANDRADE

**MANIFESTAÇÕES DA RAZÃO SUBJETIVA NAS EXPERIÊNCIAS
LABORATORIAIS DE UMA LICENCIANDA DE BIOLOGIA: DIÁLOGOS COM O
FILME O MENINO SELVAGEM**

**MANIFESTATIONS OF THE “SUBJECTIVE REASON” IN LABORATORY
EXPERIMENTS OF A UNDERGRADUATE IN BIOLOGY: GIALOGUES WITH THE
MOVIE THE WILD BOY**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Ciências Biológicas, para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 02 de julho de 2019.

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues UFLA

Dra. Marina Battistetti Festozo UFLA

Me. Carlos Augusto Magalhães Junior CEFET



Profa. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues

Orientadora

LAVRAS-MG

2019

Á minha avó Maria Antônia, exemplo de perseverança, força e fé.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha família. Alguns de uma forma mais ativa que outros, mas todos contribuíram para que eu me tornasse o que sou hoje. Me ensinaram a ter fé, a persistir e a sempre correr atrás daquilo que almejo. Em especial, agradeço a minha mãe Elza que sempre foi mais que uma progenitora, foi minha amiga, minha confidente, minha companheira, meu exemplo. Obrigada por sempre me incentivar a me superar e a seguir no caminho acadêmico mesmo quando as coisas ficavam difíceis. Se eu sou o que sou hoje, devo, principalmente, a você. Ao meu irmão mais velho Hebertty, que sem saber, ou talvez soubesse, sempre incitou a competição que fez com que eu buscasse dar sempre o melhor de mim. Por sempre comprar minhas brigas e defender a irmãzinha. Ao meu pai João pelos genes da teimosia e petulância. Ao meu tio Bié, por ser sempre uma *grande* figura paterna. E a minha avó Preta, a quem dedico esse trabalho, pessoa que não tenho palavras para definir, apenas para agradecer. Obrigada pelo imenso amor, carinho e pelo exemplo a se seguir.

Agradeço também ao meu amigo, namorado, noivo e companheiro. Raygner, você me acompanhou em todo esse processo e presenciou meus primeiros passos acadêmicos. Sempre foi uma figura de admiração para mim, pela força, determinação, teimosia e inteligência. Um ótimo filho, amigo e amante. Obrigada pela paciência, pelo apoio, pelo colo e por ser meu primeiro leitor e crítico. *Pessoas vem e vão. Você veio em um momento importante, tornou-se importante em minha vida e foi de suma importância para a construção desse trabalho.*

Aos meus gatinhos Lula e Marisa pela alegria que trazem à nossa casa e por deitarem no meu colo nas manhãs frias me fazendo companhia enquanto finalizava esse trabalho.

A vida não é nada sem amigos e ela me presenteou com vários deles. Alguns estão a mais tempo em minha jornada e outros apareceram depois, porém todos foram e são importantes na construção do que eu sou hoje. À minha amiga de infância Suzan, que preenche todas as minhas memórias mais antigas de alegria. À minha amiga de colégio Kelly, que me ensinou o hino do galo (o Raygner agradece). E às amigas que a UFLA me deu: Anna, Bárbara, Beatriz, Gabriela, Lorena e Nágila. Nosso grupo completamente *descombinante*, mas que se completa em cada particularidade. Náh, obrigada por ser a avó preocupada, amorosa e que muitas vezes se cala frente aos próprios problemas para poder nos dar colo as amigas. Lores, obrigada por ser a tia rabugenta e sexy que sempre cuidou de mim nos rolês. Anna, você é um orgulho. Nunca se esqueça da mulher maravilhosa e cheia de luz que é. Sempre a mais animada e a mais atrasada. Bia, você sempre foi nosso esteio, nosso exemplo de força e

fé. Afilhadinha, nunca desista dos seus sonhos que sonharei junto com você. Gabri, a nossa adolescente instável, obrigada por abrir as portas da sua casa para mim sempre que a barra apertava e obrigada pelos vários cafés que compunham nossas tardes. Báh, você nos abandonou cedo demais, contudo se faz presente até hoje e eu nem preciso dizer que torço por você assim como tenho certeza que torce por mim.

Juuh! Não me esqueci de você! Eu disse que minha monografia teria um agradecimento especial a você, não disse? Obrigada por abrir as portas da sua casa para mim e me dar um primeiro lar em Bom Sucesso. Por ser minha primeira amiga bonssucessense.

Agradeço a minha professora e orientadora Luciana, pela paciência, compreensão e orientação. Não tenho como quantificar o que aprendi com você em todos esses anos como bolsista.

Agradeço também aos companheiros de GEPTCE e do projeto Cinema com Vida, em especial aos professores Márcio, Vanderley, Carlos e Dalva, que contribuem fortemente para as discussões. As reflexões que compartilhamos naquelas tardes no museu foram de importante valor formativo.

Agradeço também aos integrantes da minha banca examinadora. A professora Marina, que tive o prazer de conhecer enquanto aluna e admirar como professora. E ao Juninho, ex companheiro de grupo de estudos e companheiro de vida, que não poupou esforços para estar presente em minha defesa.

Por último, agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro.

“Não será que essa natureza feito coisa, empedernida como objeto, padeça, contudo, de modo inconcebível, chorando um pranto imperceptível porquanto inexprimível, a que faltam lágrimas?” (Maurício Garcia Chiarello)

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Ciências Biológicas, para a obtenção do título de Licenciada. O objetivo foi apresentar em que medida as relações com a vida dentro do curso são tratadas apenas como meios para fins específicos através de uma análise do laboratório e de relatos de vivências nesse ambiente. De natureza teórica–reflexiva, buscou-se, em primeira instância, refletir sobre tais experiências à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Em um segundo momento, realizou-se um aprofundamento desse referencial teórico apresentando os conceitos de Natureza interna, Natureza externa, Razão subjetiva e Razão objetiva, cunhados pelo filósofo Max Horkheimer. Para dar corpo a argumentação, o conceito de Ambiente foi incorporado a partir do referencial da Educação Ambiental Crítica no intuito de propiciar um aprofundamento das discussões. Em seguida, apontou-se para a formação estética de professores como forma de ressensibilização do indivíduo a partir da educação dos sentidos para uma reaproximação com a sua natureza interna e externa. Posteriormente, realizou-se uma leitura da obra cinematográfica “O Menino Selvagem” (1969) destacando elementos que permitem uma reflexão acerca de conceitos da filosofia de Max Horkheimer sobre razão e natureza.

Palavras-chave: Razão subjetiva. Meios e fins. Relações ambientais. Formação estética de professores. Cinema.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – Bancadas do laboratório	13
Figura 2.2 – Pias do laboratório	13
Figura 2.3 – Visão geral da saleta	14
Figura 2.4 – Bezerro conservado	14
Figura 2.5 – Maritaca conservado	14
Figura 2.6 – Cobra conservado	14
Figura 4.1 – Primeiro close do menino	30
Figura 4.2 – Segundo close do menino	30
Figura 4.3 – Primeira imagem do cientista	31
Figura 4.4 – Close nos pés do menino	32
Figura 4.5 – Leite	33
Figura 4.6 – Victor cai da árvore	34
Figura 4.7 – Victor dorme aos pés da árvore	34
Figura 4.8 – Itard na escuridão	35
Figura3.9 – Victor retorna	35

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O LABORATÓRIO, A FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A RELAÇÃO DE MEIOS E FINS	13
3	A REIFICAÇÃO DO HOMEM COMO RESULTADO DO PROCESSO DE EXALTAÇÃO DA RACIONALIDADE E DOMINAÇÃO DA NATUREZA E CONSEQUENTE DEGRADAÇÃO DE SUAS RELAÇÕES AMBIENTAIS	18
3.1	O ambiente como uma concepção histórica e o processo de degradação ambiental como uma expressão do sistema capitalista	18
3.2	Racionalidade irracionalizada: O domínio da natureza interna ao sujeito pela face subjetiva da razão	21
4	O CINEMA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA COMO UMA PROPOSTA DE REAPROXIMAÇÃO DO SER HUMANO COM A NATUREZA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE	26
4.1	“O Menino Selvagem” (1969): uma proposta de leitura fílmica	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6	REFERÊNCIAS	38

1 Introdução

O presente trabalho nasceu das inquietações de uma, ainda caloura, estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras. A pergunta inicial, era, a grosso modo, “Por que os biólogos ainda não salvaram o mundo?”. Um tanto pretenciosa, reconheço, mas ao compartilhar o caminho que percorri até este presente momento, espero justificar os pensamentos dessa menina que, de alguma forma, ainda vive em mim.

Claro que alguns jovens compartilham desse fogo que incita a querer fazer sempre mais e, no que tange a profissão, sempre acham que serão os responsáveis por fazer a diferença. No meu caso, eu pensava que um profissional que se propunha a lidar com a vida deveria ser absolutamente sensível. Até justificava o endurecimento de tantos médicos e veterinários, com o sofrimento causado pela perda de uma vida. Contudo, a televisão me apresentava que o biólogo não continha esse traço, pois sempre se mostrava emocionado com as diferentes formas de degradação ambiental.

Bem, não demorou muito para eu perceber que esse endurecimento, percebido em outras profissões, também estava presente no curso de Ciências biológicas, seja em atitudes dos professores ou dos próprios alunos. Isso causou uma inquietação, pois ainda não compreendia as causas desse fenômeno nas relações humanas. Tal reflexão veio depois, com a minha inserção no grupo de estudos e pesquisas Teoria Crítica e Educação e no projeto de extensão com interface na pesquisa Cinema com Vida.

Foi no meu segundo período de curso, ao me matricular na disciplina de Filosofia da Educação, que tive meu primeiro contato com os referidos grupos devido a um convite da professora que, mais tarde, se tornaria minha orientadora. De início não compreendia bem o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, mas já me apaixonava pela proposta do projeto Cinema com Vida, que consistia na formação estética de professores a partir do cinema. Logo me tornei bolsista do projeto, financiado pela FAPEMIG, e lá permaneci até muito tempo depois.

Foi com esse contato que pude refletir melhor minhas inquietações. Com o tempo, muito estudo, e constante familiarização com o referencial teórico, pude perceber que a degradação das relações humanas percorre toda a história da humanidade. Dessa forma, se tal fenômeno é uma tendência social, não haveria como deixar de estar presente dentro do curso de biologia. Foi assim que mudei meu horizonte e decidi refletir como esse fenômeno se materializa dentro de um curso que se preocupa em desvendar os mistérios da vida.

Ainda assim, restavam buracos na minha argumentação. Ao demonstrar preocupação com a degradação ambiental e, com os estudos, perceber que o homem também é natureza recalçada e que, portanto, as suas relações jazem endurecidas, eu ainda possuía dificuldades em compreender a ligação entre as relações sociais e ambientais. Isso por que eu ainda insistia em vê-las dessa forma, separadamente, de um lado o homem fruto de suas relações sociais e no extremo oposto a natureza em sua forma natural.

Foi quando, por demandas acadêmicas, acabei me afastando do projeto Cinema com Vida e me vi adentrando um universo diferente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia. Essa segunda fase da minha vida acadêmica veio carregada de muitos aprendizados e, em consonância com as disciplinas de estágio, tive contato com o referencial teórico da Educação Ambiental Crítica.

Nesse referencial, a adjetivação ambiental ganha uma conotação mais ampla, em que “ambiental” se refere não somente à recursos naturais, mas a quaisquer ambientes em que haja a inserção humana. Assim, da mesma forma que uma escola, uma fábrica ou uma cidade são ambientes, a natureza também é, de modo que o homem interage diretamente com todos eles a partir de suas relações socialmente construídas. Nesse momento notei que tudo aquilo que insistia em pensar separadamente, na verdade era um todo.

Percebi também que uma das tendências da Educação Ambiental Crítica, baseando-se em concepções marxistas, demonstra uma crença na práxis e no pensamento crítico sobre o próprio capitalismo como meio de se contrapor a essa realidade de degradação ambiental, através do Materialismo Histórico Dialético. No entanto, meu contato anterior com a Teoria Crítica da Sociedade e a consequente compreensão da predominância da razão em seu modelo subjetivo como fenômeno importante na sociedade contemporânea, não me deixavam cômoda com a perspectiva de que a racionalidade seria suficiente para se contrapor a essa realidade.

Assim, o trabalho intitulado “Manifestações da razão subjetiva nas experiências laboratoriais de uma licencianda de biologia: diálogos com o filme O Menino Selvagem”, encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro eu compartilho minhas experiências dentro do curso e os resultados de uma visita ao laboratório de zoologia da Universidade, refletindo sobre eles a partir do referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade.

No segundo capítulo, busco apresentar as ideias que permeiam todo esse trabalho, a saber: Ambiente, Razão Subjetiva, Razão Objetiva, Natureza interna e Natureza externa, indicando para uma tendência humana de relação de meios e fins a partir da supremacia da razão subjetiva.

No último capítulo, exploro o cinema como uma proposta de formação estética de professores de ciências e biologia, ou seja, uma formação que valorize os sentidos, a sensibilidade, a natureza interna do sujeito, reprimidos no processo de dominação da natureza e exaltação da racionalidade. Também realizo uma leitura do filme “O menino selvagem” (1969) do cineasta francês François Truffaut. O referido filme foi exibido em uma das mostras sobre o movimento cinematográfico Nouvelle Vague realizada pelo projeto Cinema com Vida e possui traços que me permitiram ilustrar os conceitos apresentados anteriormente e direcionou meu olhar sobre o laboratório de aulas práticas do curso de Ciências Biológicas.

2 O laboratório, a formação em Ciências Biológicas e a relação de meios e fins

Adentrar um laboratório é sempre uma experiência fria. Não tenho outra palavra para descrever o que senti ao entrar no recinto porque é realmente frio. Há um ditado que diz que frio é psicológico, o que faz sentido porque o frio nada mais é do que a sensação de perda de calor do corpo para o ambiente. Então sinto aos poucos o calor dentro de mim deixando meu corpo. Poderia dizer que isso faz parte do automatismo que envolve as práticas laboratoriais que resulta no endurecimento das relações dentro do curso, como se o frio fosse um simbolismo para as atividades realizadas nesse local e a perda de calor simbolizasse a perda da sensibilidade humana, mas é só frio.

Dessa vez, para fazer as fotos que integram este trabalho, entro sem jaleco, pois é uma visita informal. Nada do ritual de chegar, escolher uma bancada, encarar o material exposto e esperar as coordenadas do professor. As bancadas estão vazias, as pias limpas, tudo intacto (Figura 2.1 e Figura 2.2). Os espécimes devem ficar em temperatura e nível de umidade adequados, para que não se corra o risco de serem danificados. Dessa forma, mesmo o ar condicionado estando desligado, está frio. Não tanto quanto durante as aulas, por conta desse motivo, mas ainda é frio. Já não sei se é uma sensação real ou um condicionamento mental oriundo de experiências anteriores.

Figura 2.1 – Bancadas do laboratório



Figura 2.2 – Pias do laboratório



Há uma porta. Já a vi várias vezes e sei que é onde se guardam os materiais biológicos conservados, porém nunca entrei lá. Alguns dos meus companheiros já haviam sido curiosos o suficiente para entrar sem o convite do professor, ele não acharia ruim, curiosidade faz parte da personalidade de um bom cientista, mas eu nunca fui. Estou ansiosa, afinal vou entrar e fotografar um lugar desconhecido e, não sinto nada. *Nada*.

Trata-se de um corredor em que em uma das extremidades encontra-se uma pia e na outra uma segunda porta que leva para o exterior (Figura 2.3). Possui prateleiras de madeira onde os espécimes são organizados por Filo e Classe. A maioria dentro de vidros reutilizados

de maionese e todos conservados em álcool, com exceção das ossadas que são expostas ao ambiente, tendo sido submetidas a outros processos de conservação.

Figura 2.3 – Visão geral da saleta



Começo a fotografar. Primeiro uma visão geral, depois alguns Filos e Classes, em seguida as ossadas e então algo chama a minha atenção. Trata-se de um bezerro (figura 2.4). Ainda um feto, talvez oriundo de um aborto. As patas parecem abraçar a si mesmas e os olhos estão fechados, transmite um ar de quietude, tranquilidade e paz. Desconhece estar dentro de um vidro e mergulhado no álcool, isso não importa, está num sono profundo e eterno. Ele não deveria estar ali, assim como aquela maritaca de bico e olhos abertos (Figura 2.5), ou aquelas cobras que foram posicionadas propositalmente de forma aterrorizante (Figura 2.6), que fazem com que o observador pense que pode ser atacado a qualquer momento, apesar de haver uma explicação puramente didática para isso, a saber, dessa forma podem ser observadas as estruturas inoculadoras de veneno.

Figura 2.4-Bezerro conservado Figura 2.5-Maritaca conservada Figura 2.6-Cobra conservada



A relação com a vida percebida nessa visita, remete-me a algumas experiências vividas durante o curso. Lembro-me bem de um evento organizado pelo Centro Acadêmico de Biologia para a recepção dos calouros. Chama-se Apadrinhamento, é uma tradição no curso. Veteranos se propõem tornarem-se “padrinhos” dos calouros para orientá-los nos assuntos da Universidade, uma ótima iniciativa de inclusão. Na primeira conversa com minha madrinha, exponho minhas expectativas para com o curso e o que me levou a escolher Ciências Biológicas. Disse que queria ajudar os animais, mas não queria fazer Medicina Veterinária, porque antes de ajudar, eu precisaria mutilá-los e eu não conseguiria. Ela imediatamente chamou um de seus companheiros e riu contando o meu relato, ele também riu, mas disse que não era para ela me desanimar logo no início.

Bem mais tarde no curso pude compreender o porquê daquele riso. Em uma de minhas aulas práticas tive que dissecar um rato. Não foi uma aula obrigatória, mas era importante e decidi encarar a experiência. O animal havia sido morto recentemente, pois o *rigor mortis* prejudica a prática. Alguns alunos perguntaram como os ratos haviam sido mortos e o professor, mesmo assumindo haver uma política ética na universidade para esse tipo de prática, assumiu que a burocracia o obrigara a matá-los em uma câmara de éter. Como se não bastasse essa revelação, vi alguns alunos brincando com os corpos inertes como se fossem brinquedos se divertindo com o fato de não haver mais vida ali. Mais tarde, já durante a prática que consistia em primeiro separar a pele sem danificar os músculos, o professor veio até a minha bancada para *agilizar* o processo. Rapidamente ele pegou o bisturi e removeu toda a pele do animal com a destreza de um açougueiro deslocando as patas superiores para facilitar o processo. O som do estalo me causou um susto que foi motivo de chacota por toda a classe.

Muitos outros acontecimentos me marcaram. Um deles, foi quando estava em uma aula prática de algas e descobri uma Euglena (*Euglena viridis*) na minha lâmina. É uma alga planctônica fotossintética, com um estigma que apresenta coloração vermelha e possui função de detectar a presença de luminosidade. É uma alga esteticamente bela e morfológicamente sensível, o excesso de luz pode ser fatal. Quando a encontrei fiquei maravilhada e chamei a todos os colegas para vê-la. Depois disso diminuí a luz do meu microscópio para que ela não se perturbasse e disse ao meu colega que não queria matá-la. Ele riu de mim, sem me explicar o porquê, e eu fiquei lá estática esperando uma explicação. Ele, ainda rindo, me perguntou se eu achava que depois de desmanchar a lâmina ela voltaria para seu habitat natural e

continuar sua vida “alegre e feliz”. Foi então que percebi que no momento em que aquela amostra de água foi coletada, o destino dela havia sido fadado e mais especificamente naquele momento, ela estava em profundo estado de estresse, apenas esperando a morte eminente.

Essas três histórias possuem um elemento em comum, a saber, o riso. O riso possui um papel de destaque dentro da Teoria Crítica da Sociedade e Horkheimer (1947/2007) não deixa de lhe fazer referências. Para ele, o riso possui um elemento de crueldade e destaca o riso das multidões como o riso da loucura. Segundo o mesmo, ao tratar do riso advindo dos espectadores de *atores canastrões*, “seu efeito sobre a audiência parece se dever em parte ao fato de que ao exhibir impulsos reprimidos eles parecem estar batendo na face da civilização e patrocinando a revolta da natureza” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.123). Assim, aqueles que riram de mim, provavelmente passaram por experiências semelhantes e recalaram esses sentimentos.

Outro elemento digno de destaque são os espécimes conservados presentes no laboratório que são vistos apenas como um meio para um fim específico. Servem unicamente ao propósito de estudo de características específicas de cada grupo de animais. Em geral, não são tratados como cadáveres de animais, mas como objetos a serem analisados. Portanto, são armazenados de forma a nos permitir observar o maior número de características possíveis, como é o caso das cobras (Figura 3.5) retratadas anteriormente. Aqueles que podemos manusear, por possuírem uma quantidade expressiva de exemplares, servem ao mesmo propósito.

Nota-se que mesmo estando tão pertos, apresentam-se distantes, pois existe uma barreira entre o estudante e o espécime, a saber, a relação de meios e fins, como propõe Horkheimer (1947/2007). Ao sermos incentivados a manuseá-los com firmeza e sem receio, reafirma-se a relação de animal feito coisa.

[...] a força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Este tipo de razão pode ser chamada de subjetiva. Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tido como certos e que se presumem auto-explicativos. (HORKHEIMER, 1947/2007)

Muitos professores, por terem mais tempo de formação nesse modelo, demonstram facilidade ao manusear os espécimes, como relato na experiência com a dissecação. Isso não significa que as relações deles estão mais ou menos endurecidas em comparação aos alunos,

significa que foram expostos a esse tipo de experiência por mais tempo e, portanto, já existe um condicionamento, como um metalúrgico em uma fábrica de autopeças.

Alguns alunos que se encontram mais adiante no curso, demonstram esse mesmo tipo de reação, como se torna explícito nos relatos anteriores sobre o apadrinhamento ou sobre o meu colega de bancada que criticou minha atitude frente à alga fotossintética

Dessa forma, destaco, a partir das observações realizadas nesse capítulo, que a relação de meios e fins se encontra presente dentro do ambiente do laboratório, seja na repressão das impressões primeiras produzidas nas experiências de observação dos espécimes conservados, seja no seu manuseio. Também se torna presente entre alunos e professores ao interiorizarem esse recalçamento e expressar uma naturalidade forçada quando se utilizam do riso para ridicularizar aquele que apresenta uma reação oposta ao esperado.

3 A reificação do homem como resultado do processo de exaltação da racionalidade e dominação da natureza e conseqüente degradação de suas relações ambientais

Tendo ressaltado como se dão as relações dentro do ambiente do laboratório durante as aulas práticas do curso de Ciências Biológicas, e já iniciado uma reflexão teórica a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade, buscarei, nesse capítulo, estabelecer relações entre a crise ambiental e a relação de meios e fins proporcionada pela face subjetiva da razão. A proposta se baseia na premissa de que a dominação da natureza está no cerne do desenvolvimento do processo civilizatório e da formação do indivíduo.

Para isso, o capítulo encontra-se dividido em duas seções. Em um primeiro momento, busco definir uma concepção de ambiente que me permita explorar a ideia de degradação ambiental não apenas como degradação da natureza externa, mas também das relações humanas e da ideia de homem, a partir do referencial teórico da Educação Ambiental Crítica. E, em um segundo momento, a partir de Max Horkheimer, apresento alguns conceitos cunhados pelo filósofo, como: Razão subjetiva, Razão objetiva, Natureza interna e Natureza externa, e resalto possíveis limitações de se contrapor ao movimento de degradação ambiental a partir da racionalidade.

3.1 O ambiente como uma concepção histórica e o processo de degradação ambiental como uma expressão do sistema capitalista

A preocupação com o ambiente se mostra atemporal e suas discussões sempre atuais. Nesse sentido, não deixa de estar presente no ambiente educacional. Ao tratar de uma proposta pedagógica para uma educação ambiental crítica, Meyer (1991) relata preocupações não só para uma educação crítica e transformadora, mas também com a visão hegemônica sobre os problemas ambientais e suas causas. Para a autora, há uma tendência de se atribuir a culpa da crise ambiental à falta de educação, “como se os problemas fossem de origem educativa (...) e os problemas ambientais são atribuídos a pobreza” (MEYER, 1991, p.41), como se a responsabilidade por eles fosse dos pobres por não terem acesso à uma educação de qualidade.

Apoiando-me na mesma autora e contrapondo-me a educação ambiental não como uma “solução mágica para os problemas ambientais” (MEYER, 1991, p.41), mas como um meio de conhecer melhor nossa história e o lugar em que vivemos, destaco a necessidade de compreender o que chamamos de ambiente, natureza e as razões para a incessante degradação ambiental.

Nesse seguimento, ressalto que a compreensão de ambiente que sustenta o argumento desse trabalho, apoia-se em estudiosos da Educação Ambiental Crítica. Portanto, possui uma visão integrada da natureza, do homem e de seu contexto histórico-social, levando em consideração não só o ambiente natural, mas também as condições de vida humana e suas interações.

Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.(LOUREIRO, 2004, p.66)

Assim, ao demonstrar preocupações com as relações ambientais e ao afirmar que me apoio na concepção da supracitada linha teórica sobre ambiente, direciono o olhar para uma degradação ambiental que afeta não apenas a natureza, mas a sociedade; não apenas as atividades humanas, mas a totalidade social; não apenas o corpo, mas também a mente; não apenas as emoções, mas a razão; em suma, a degradação da natureza também é a das relações humanas em geral.

Nessa abordagem, “a educação está vinculada a uma realidade socioeconômica e cultural gerada e organizada através de relações sociais no tempo e no espaço” (MEYER, 1991, p.42), ou seja, o conceito de natureza não é natural, mas construído historicamente.

O ser humano vive e realiza sua existência num espaço e tempo que ele define e redefine como produção de sua intervenção através do trabalho, da construção da moradia, do lúdico, das relações sociais produzidas, da convivência, do consumo, da transformação e destruição da natureza. (MEYER, 2008, p.42)

Tal compreensão encontra eco no argumento de Trein (2012), que relaciona “(...) a crise econômica, que marca as duas primeiras décadas do séc. XXI, à crise que abate sobre o mundo do trabalho em escala planetária e a crise ambiental” (p.304). Desse modo, toda educação que se comprometa em formar cidadãos críticos para atuar na sociedade de forma consciente é, por si só, uma educação ambiental.

Nessa direção, para Trein (2012), é imprescindível a compreensão das mazelas e incongruências da sociedade do capital para uma efetiva educação ambiental. Tal esclarecimento tornaria claro para o sujeito a intrínseca relação da degradação ambiental com o desenvolvimento capitalista. Se as relações capitalistas se baseiam na dominação e alienação do sujeito, quanto mais imerso nesse sistema, mais cego para questões ambientais.

Para a autora, o trabalho é definido como “transformação material da natureza, do ambiente em que estamos inseridos, de forma a garantir a nossa sobrevivência individual e de nossa espécie” (TREIN, 2012, p.305), sendo possível, dessa forma, estabelecer relação entre as questões que afetam o mundo do trabalho e que afetam o meio ambiente. Assim, com a expansão do capitalismo comercial e industrial associada ao desenvolvimento científico e tecnológico, se consolidaria o domínio da natureza e do ser humano pelo próprio ser humano.

Ressalta-se na vertente dos autores da Educação Ambiental Crítica, uma fé na consciência do sujeito através de uma educação crítico-transformadora, não como uma solução imediata, mas como um meio de conscientização para a transformação. Contudo, no lastro da Teoria Crítica da Sociedade, a relação patológica com o ambiente possui raízes profundas, tornando a reconciliação com a natureza e com o outro ainda mais complexa, como trataremos na seção seguinte.

Isso se torna mais explícito se levarmos em consideração as reflexões de Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* (1985), obra em que eles compreendem o processo de esclarecimento humano diretamente ligado a dominação da natureza, pois “o esclarecimento é totalitário” (p. 19).

A dominação da natureza, sem o que o espírito não existe, consiste em sucumbir à natureza. Graças à resignação com que se confessa como dominação e se retrata na natureza, o espírito perde a pretensão senhorial que justamente o escraviza à natureza. Se é verdade que a humanidade na fuga da necessidade, no progresso e na civilização, não consegue se deter sem abandonar o próprio conhecimento, pelo menos ela não mais toma por garantias da liberdade vindoura os baluartes que levanta contra a necessidade, a saber, as instituições, as práticas da dominação que sempre constituíram o revide sobre a sociedade da submissão da natureza. (ADORNO & HORKHIMER, 1985, p. 44)

Em suma, busquei destacar nessa seção que os autores da Educação Ambiental Crítica relacionam a crise ambiental com a crise capitalista, partindo desse ponto material a partir do Materialismo Histórico Dialético. Contudo, adiante, pretendo extrapolar essa fronteira enquanto análise e relacionar tal degradação com o processo de esclarecimento e de consequente dominação da natureza, interna e externa ao sujeito.

O que nos interessa então é apropriar do sentido de ambiente abordado nessa seção e esclarecer que ao demonstrar preocupação com a degradação ambiental, não a tomo apenas na perspectiva de conservação dos recursos naturais, mas também levo em consideração a degradação das relações humanas e de sua percepção de ambiente.

3.2 Racionalidade irracionalizada: O domínio da natureza interna ao sujeito pela face subjetiva da razão

Na seção anterior, apresentei uma compreensão do conceito de ambiente que extrapola a visão dele enquanto recurso natural e indico limitações da racionalidade na superação da crise ambiental. Agora, buscarei esclarecer tais limitações a partir do pensamento de Max Horkheimer, ressaltando os problemas que permeiam as relações baseadas apenas na racionalidade.

Em seu livro *Eclipse da Razão* (1947/2007) Horkheimer afirma, ainda no prefácio, que a ideia de homem se encontra ameaçada. Buscando justificar tal afirmativa, o autor inicia uma reflexão sobre o processo de esclarecimento humano. Nesse sentido, aponta para a existência de duas faces na trama da razão, uma objetiva e outra subjetiva. Para o filósofo, pode ser chamada de subjetiva o tipo de razão que se baseia no utilitarismo, sendo que “todo homem racional é capaz de decidir o que é útil para ele” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.9). Assim, “quando o termo razão é utilizado para conotar uma coisa ou uma ideia mais do que um ato, ele se refere exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito com um propósito, não com o objeto ou conceito em si mesmo” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.12).

Em contrapartida, o termo razão objetiva “denota como essência uma estrutura inerente à realidade que por si mesma exige um modo específico de comportamento em cada caso, seja uma atitude prática ou teórica” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.17). O termo objetivo também pode ser designado ao esforço de se refletir tal ordem objetiva, como sugere o frankfurtiano (1947/2007). Ponderando sobre a objetividade da razão nos sistemas filosóficos e na ciência, Horkheimer afirma que

Os sistemas filosóficos de razão objetiva implicam a convicção de que se pode descobrir uma estrutura fundamental ou totalmente abrangente do ser e de que disso se pode derivar uma concepção do destino humano. Entendem a ciência, quando digna desse nome, como um empreendimento de tal reflexão ou especulação. Opõem-se a qualquer epistemologia que reduza a base objetiva do nosso entendimento a um caos de dados não-coordenados e identifique nosso trabalho científico com a mera organização, classificação ou computação de tais dados. Essas últimas atividades, nas quais a razão subjetiva tende a ver a principal função da ciência, são, à luz dos sistemas clássicos de razão objetiva, subordinadas especulações. (HORKHEIMER, 1947/2007, p. 17-18)

Pode-se dizer então, que a relação entre as duas referidas faces não seria de mera oposição, mas “ambos os aspectos subjetivo e objetivo da razão estiveram presentes desde o princípio, e a predominância do primeiro sobre o último se realizou no decorrer de um longo processo” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.12). Para o autor, “o divórcio entre razão e religião

marca uma etapa do esquecimento do aspecto objetivo da primeira, e um grau mais alto de sua formalização, como se tornou depois manifesto durante o período do Iluminismo” (HORKHEIMER, 1947/2007, p. 19).

Ao atacarem a religião em nome da razão, os filósofos do Iluminismo mataram não a igreja, mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, que, para Horkheimer (1947/2007), seria a fonte de seu poder. Dessa forma, o “avanço do Iluminismo dissolve a ideia de razão objetiva, dogmatismo e superstição; mas com frequência a reação e o obscurantismo tiram muito proveito dessa evolução” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.29).

Constata-se assim, de acordo com o autor (1947/2007), uma tendência em se relacionar a desvinculação com a religião em prol da exaltação da racionalidade com a decadência da face objetiva da razão, favorecendo a ascensão da sua face subjetiva que, embora tenha dissolvido as bases teóricas da mitologia e da religião, força a sociedade civilizada a viver sob os resíduos dessas ideias. Assim,

As origens mitológicas e objetivas, porquanto estejam sendo destruídas pela razão subjetiva, não se ligam apenas a grandes conceitos universais, mas estão também no fundo de comportamentos e ações exclusivamente psicológicas e aparentemente pessoais. Estão todas – até as próprias emoções – se evaporando, porquanto estão sendo esvaziadas de seu conteúdo objetivo, de sua relação com a verdade presumivelmente objetiva. Como os jogos infantis e as fantasias de adultos se originam da mitologia, toda alegria era outrora ligada a uma crença na verdade suprema. (HORKHEIMER, 1947/2007, p.39)

Nessa passagem nota-se que a compreensão das próprias emoções possui um conteúdo objetivo, como sugere o Horkheimer (1947/2007). A supremacia da razão subjetiva implica na própria reificação do ser humano a partir do recalçamento de sua natureza interna portadora de todas as emoções e pulsões humanas, assunto que discutiremos mais adiante. Para o autor (1947/2007), a relação com a fé incita ao inconformismo com o que está posto e à crença no bem e no amor. Assim, as perdas com a decadência da razão objetiva a partir da ascensão do Iluminismo chegam a ser drásticas no que tange às próprias relações humanas.

Horkheimer (1947/2007) aponta para uma limitação na reversão desse processo de predominância de um aspecto da razão sobre outro, pois, para ele, não se trata de um acidente, mas um processo de desenvolvimento de ideias. Assim, “se a razão subjetiva na forma do Iluminismo dissolveu as bases filosóficas das crenças que foram uma parte essencial da cultura ocidental, ela conseguiu fazer isso porque essas bases se revelaram demasiado frágeis” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.67) e ainda sugere mais, que a ressurreição da face objetiva da razão não cumpre outro propósito a não ser preencher uma lacuna.

Dessa forma, se a razão é “declarada incapaz de determinar os objetivos supremos da vida e deve contentar-se em reduzir tudo que encontra a um mero instrumento, seu único objetivo remanescente é apenas a perpetuação de sua atividade de coordenação” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.97). Assim, a realidade passa a ser tomada apenas como fatos a serem catalogados, o que abrange também a categoria de sujeito, que em si mesma deveria ser relativizada pelo pensamento filosófico. Pode-se dizer então, de acordo com Horkheimer (1947/2007), que a subjetivação que exalta o sujeito também é sua ruína.

Exatamente porque toda a vida de hoje tende cada vez mais a ser submetida à racionalização e ao planejamento, também a vida de cada indivíduo, incluindo-se os seus impulsos mais ocultos, que outrora constituíam seu domínio privado, deve agora levar em conta as exigências da racionalização e planejamento: a autopreservação do indivíduo pressupõe o seu ajustamento às exigências de preservação do sistema. (HORKHEIMER, 1947/2007, p.100)

Destaca-se então, na esteira desse pensamento, a substituição da seleção natural por uma ação racional em que a sobrevivência/autopreservação ou sucesso individual advém da capacidade de adaptação às diferentes pressões sociais. Sem dúvida tais pressões tem sido a marca do período moderno, contudo estão presentes em toda a história da humanidade. Para o autor (1947/2007), vale ressaltar, a corrente de pensamento de Darwin (evolução) deriva diretamente do Iluminismo, pois o cientista rompeu com o criacionismo e, portanto, com a ideia de um ser supremo forçando uma reconciliação com a natureza, mas esta não se dá de forma efetiva, pois no modelo de racionalidade atual tal reaproximação se apresenta inviável.

O desenvolvimento do ego reflete, segundo Horkheimer (1947/2007), uma dupla história: “A história dos esforços humanos para subjugar a natureza é também a história da subjugação do homem pelo homem” (p.109). Assim, como sugere o filósofo (1947/2007), torna-se difícil dizer especificamente o que as línguas ocidentais quiseram significar por *ego*. Trata-se, para o autor, de um princípio do eu que busca constantemente a vitória na luta contra a natureza, contra as outras pessoas e contra os próprios instintos. Dessa forma, “o ego pode ser entendido como algo relacionado com as funções de dominação, comando e organização” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.110), tendo, em momento algum da história, perdido os vínculos com sua origem no sistema de dominação social.

Para sobreviver o indivíduo se torna um mecanismo de reação pronto para enfrentar qualquer situação. Essa realidade não é uma marca do período moderno, mas tem estado presente em toda a história da humanidade, afirma Horkheimer (1947/2007). Assim, “o triunfo da razão formalizada e subjetiva é também o triunfo de uma realidade que se confronta

com o sujeito como absoluto e esmagador” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.101) e “quanto mais artifícios inventamos para dominar a natureza, mais devemos nos submeter a eles se queremos sobreviver” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.101).

As forças econômicas e sociais adquiriram o caráter de poderes naturais cegos que o homem, a fim de poder se preservar a si mesmo, deve dominar, ajustando-se a eles. Como resultado final do processo, temos de um lado o eu, o ego abstrato esvaziado de toda substância, exceto de sua tentativa de transformar tudo no céu e na Terra em meios para a sua preservação, e do outro lado uma natureza esvaziada e degradada a ser um simples material, simples substância a ser dominada, sem qualquer outro propósito do que esse de sua própria dominação. (HORKHEIMER, 1947/2007, p.102)

Os comportamentos sociais, permeados pelo instinto de autopreservação do ego, incitam a subjugação do sujeito pelo sistema e refletem o desaparecimento da resistência às tendências sociais predominantes. E mais, o ego se torna o pilar da dominação da própria natureza interna do sujeito que se vê forçado a reprimir seus instintos em prol de se encaixar nas normas sociais preestabelecidas, afirma o filósofo (1947/2007).

Esclarecendo, pois, a natureza interna ao sujeito refere-se a todos os instintos e emoções que o aproximariam de alguma forma aos instintos animais. Em uma era de domínio da razão, enquanto instinto transformado, tais aspectos são reprimidos em prol da racionalidade. Dessa forma, “desde que a subjugação da natureza, dentro e fora do homem, não tem motivo significativo, a natureza não é de fato transcendida ou reconciliada, mas simplesmente reprimida” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.99). De acordo com Horkheimer,

O ser humano, no processo de emancipação, compartilha o destino do resto do mundo. A dominação da natureza envolve a dominação do homem. Cada aspecto niilista. A subjetivação, que exalta ao sujeito, natureza externa, humana ou não-humana, como para fazê-lo deve subjugar a natureza em si mesmo. A dominação torna-se “interiorizada” por si mesma. O que geralmente é indicado como um objetivo – a felicidade do indivíduo, a riqueza e a saúde – ganha significação exclusivamente a partir da sua potencialidade funcional. (HORKHEIMER, 1947/2007, p.98)

Evidencia-se então, o processo de recalçamento da natureza interna devido à exaltação da razão em seu modelo subjetivo. E mais, “a resistência e a revolta que emergem dessa repressão da natureza tem acossado a civilização desde os seus começos (...) a civilização como irracionalidade racionalizada integra a revolta da natureza como outro meio ou instrumento” (HORKHEIMER, 1947/2007, p.99).

Portanto, se as relações de domínio da natureza antecedem ao capitalismo, estando presentes desde o início do processo de esclarecimento humano, nota-se que a reconciliação do homem com a natureza externa, ou superação das atuais relações ambientais, precisa partir

da reconciliação do homem com a sua natureza interna historicamente recalcada. A partir disso, aponto para uma necessidade de ressensibilização do ser humano reificado.

4 O cinema e a formação estética como uma proposta de reaproximação do ser humano com a natureza: Uma proposta de formação docente

Levando em consideração que uma das consequências da sobreposição da razão subjetiva sobre a razão objetiva é a relação de meios e fins que acarreta a degradação das relações ambientais humanas e, que como vimos, se faz presente dentro do curso de Ciências Biológicas, ressaltarei agora as potencialidades do cinema, enquanto sétima arte, e da formação estética para uma reaproximação do ser humano com a natureza.

Nessa direção, aponto para o cinema como uma proposta à formação estética de professores, não como uma tentativa de se contrapor ao modelo de racionalidade subjetiva, pois, como resalta Horkheimer (1947/2007), a tentativa de se reviver a objetividade da razão não cumpre outro papel se não o de preencher uma lacuna, mas como uma forma de ressensibilização do olhar, proporcionando uma reaproximação do indivíduo com sua natureza interior.

Primeiramente, ressalto que a proposta do cinema como formação estética de professores advém da iniciativa do projeto Cinema com Vida intitulado, “O cinema como uma experiência inovadora da formação cultural docente”, cujo objetivo geral é “Valorizar a formação cultural de professores reconhecendo o cinema como arte que expressa modificações sociais e perspectivas produzidas no século XX e início do século XXI, acenando para seus limites e potencialidades formativas” (2014). Projeto do qual fui bolsista e sou experiência viva. Ressalto também que o contato com o cinema e as reflexões teóricas que acompanham toda exibição, foram de suma importância em minha formação. Por esse motivo, esse capítulo busca apontar para um caminho de formação mais sensível do ser humano.

Iniciando então uma reflexão teórica no intuito de respaldar essa proposta, trago Loureiro (2008), que, ao discutir sobre a importância de uma formação estética a partir do cinema à luz da Teoria Crítica da Sociedade, relata, primeiramente, as características do cinema hollywoodiano apontando para uma tendência à manipulação de massas e resalta movimentos que se contrapõem a essa lógica, como: Neorealismo italiano, Nouvelle Vague francesa, Free Cinema inglês, o Novo Cinema alemão, Cinema Novo brasileiro entre outros. Assim, apoiando-se em Adorno, o estudioso (2008) aponta para a importância da reeducação dos sentidos a partir do antcinema.

Nessa direção, ao destacar o cinema como uma fonte de formação humana por estarem repletos de crenças, valores e conceitos sociais, Loureiro (2008) ressalta a necessidade de uma reeducação do olhar através da formação estética. Ainda se apoiando em Adorno, o estudioso

(2008) destaca a importância de se extrapolar a barreira do conteúdo enquanto análise e adentrar o terreno da forma, pois

[...] o filme já nasce como um produto de massa devido à sua técnica de auto-reprodutibilidade. Ao considerar essa faceta tecnológica na gênese do cinema, Adorno afirma que a força do filme está em manter elementos de sua técnica específica como lei negada. A técnica cinematográfica aqui não é abandonada, mas desafiada em sua própria especificidade.

Se o originalmente fílmico é seu caráter de massa, traír e desafiar esse traço fundamental significa, em Adorno, o recurso, por parte da estética do filme, a uma forma de experiência subjetiva capaz de produzir o que ele tem de artístico. (LOUREIRO, 2008, p.143)

Assim, ainda à luz de Loureiro (2008), aponto que na leitura que realizarei do filme “O Menino Selvagem” (1969), na segunda seção desse capítulo, esforçarei-me no intuito de ressaltar não apenas o enredo do filme, mas buscarei trazer alguns elementos formais que contribuem na construção da narrativa fílmica. Pois, torna-se necessário “acrescentar intensão aos detalhes (...) o ato de desistir do sentido, de negar o aspecto subjetivo inerente ao processo de montagem é um gesto também organizado de forma subjetiva e, portanto, em última instância, atribuidor de sentido” (LOUREIRO, 2008, p.144)

Percorrendo esse caminho, o projeto Cinema com Vida, que vai em direção à essa proposta formativa, realizou duas mostras com os filmes da Nouvelle Vague. Tal movimento francês foi importante na medida em que, na esteira das produções não hollywoodianas, foi considerado, pela história do cinema mundial, como um “laboratório por excelência de uma estética do fragmento, da incorporação do acaso na filmagem, da polifonia narrativa e de uso de formas até então atribuídas ao documentário, às artes visuais, ao ensaio e à literatura” (MANEVY, 2006, p.221).

François Truffaut foi um dos nomes que marcaram o movimento cinematográfico francês de 1960, pois, segundo Manevy (2006), era um ávido crítico das artes cinematográficas e acreditava em uma língua própria para o cinema. Assim, mesmo fazendo inúmeras adaptações da literatura ao cinema, sempre deixou claro que se tratava de uma obra única. O cineasta ganhou, então, posição de destaque na mostra Nouvelle Vague do projeto Cinema com Vida, em que foram exibidos todos os filmes de sua filmografia que se encontravam ainda disponíveis ao público.

A importância de uma formação estética através da reeducação do olhar sobre as obras cinematográficas de movimentos que se contrapõe ao modelo de cinema comercial, se dá, então, à medida que força o indivíduo a romper com a proposta narrativa já posta pelo

presente modelo de racionalidade e, portanto, ao exigirem um tipo de envolvimento diferente do espectador, contribuem para a ressensibilização do indivíduo.

Assim, uma formação dos sentidos vai à contramão da formação apenas técnica que visa somente a capacitação do indivíduo. A formação estética propicia ao sujeito uma reaproximação de sua natureza interna através dos sentidos. A partir dessa reaproximação, aposta-se em uma ressensibilização do sujeito. Aponto, porém, que de acordo com o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade em qual o presente trabalho se pauta, a negação de uma tese não gera uma síntese e sim uma nova antítese, em um movimento dialético negativo, como propõe Adorno (1975) e, portanto, não se há como afirmar que tal proposta de ressensibilização será o suficiente para modificar as relações homem-natureza.

4.1 “O Menino Selvagem” (1969): uma proposta de leitura filmica

Antes de realizar a leitura das sequências selecionadas do filme “O Menino Selvagem” (1969), gostaria de ressaltar que na minha perspectiva de análise o Menino Selvagem vem como uma espécie de figura simbolizante da razão objetiva e o Cientista Dr. Jean Itard vem como um símbolo de expressão da razão subjetiva, sendo estes personagens essenciais à trama da narrativa. Neste contexto, poderemos perceber a sobreposição contínua e gradual da razão subjetiva sobre a razão objetiva através da dominação da natureza interna ao Menino. Assim Truffaut nos permite, através de seu enredo e filmagem, perceber tanto o recalçamento da natureza interna do cientista.

Em suma, o filme me permitirá ilustrar conceitos tratados por Horkheimer no livro *Eclipse da Razão* (1947) acerca da constituição da racionalidade humana, discutida no capítulo anterior, exercitando assim minha compreensão de sua obra. Para além disso, servirá de contraponto para a análise que realizarei do ambiente do laboratório do curso de Ciências Biológicas no capítulo seguinte.

O longa “O Menino Selvagem”, cujo título original em francês é “L’Enfant Sauvage”, foi produzido em 1969 e lançado ao público em 26 de fevereiro de 1970, na França. O filme do gênero drama foi dirigido por François Truffaut, que também escreveu o roteiro juntamente com Jean Gruault, tendo por base os manuscritos do cientista Jean Itard datados de 1806.

O filme é gravado em preto e branco, utilizando-se de efeitos de filmagem que nos permite ter a impressão dele ser mais antigo do que realmente é. Proponho que essa técnica foi utilizada pelo diretor como um recurso fílmico para transmitir a ideia de se tratar de um relato histórico, algo verídico, pois nos primeiros segundos de filme, logo após a dedicatória a

Jean-Pierre Leaud, alter ego de François Truffaut, a advertência: “Esta história é verdadeira. Começa numa floresta francesa, no verão de 1798”.

Truffaut tenta ser, como de costume em seus filmes, fiel aos manuscritos sem deixar de lado a arte cinematográfica, traços reconhecidos ao ter contato com sua filmografia no projeto Cinema com Vida. Assim, o cineasta fez do referido longa uma grande obra ganhadora de prêmios como o Palma de Ouro do Festival Valladolid, Christopher Award e Fémina Belge.

Diversas análises críticas do filme as quais tive acesso pela internet, tratam o Menino como o protagonista da história retratada no filme. Contudo, alguns aspectos da obra me proporcionaram outra perspectiva de leitura, em que o menino seria apenas um coadjuvante para tratar da supremacia da razão enquanto ciência. Para isso, conto a história do menino não apenas a partir do enredo, que retrata a história pelos olhos do cientista, mas de aspectos formais que me permitiram dar uma outra voz ao Selvagem.

Partindo para a leitura de “O Menino Selvagem” (1968), durante as apresentações, nos primeiros segundos, podemos ouvir sons de pássaros que nos remetem a ideia de natureza, calma, serenidade e pavor. O plano que se inicia abre-se em círculo de dentro para fora, apresentando uma camponesa que está realizando uma colheita na floresta. Ela continua esse trabalho até que ouve sons de galhos se quebrando e a câmera mostra, em flashes rápidos, os possíveis lugares de onde poderiam estar vindo os sons. Ainda assim, a mulher continua sua tarefa, até que as folhagens se agitam e algo como um animal estranho salta fazendo sons assustadores. A camponesa foge derrubando sua cesta. Trata-se de uma sequência razoavelmente longa, durando cerca de 1’30”.

Aos 2’03” de filme, aparece o perfil de um menino selvagem, que em seu ambiente natural comporta-se de forma animal. A câmera se aproxima dele. Quando ele descobre a cesta abandonada pela camponesa, derruba-a e se alimenta do resultado de sua colheita. No momento em que se alimenta de forma grotesca, há um breve close em um rosto sujo, delineado por longas madeixas escuras, armadas e embaraçadas. Essa é a primeira imagem parcialmente clara que se tem do menino. Parcialmente porque o menino cobre o rosto com as mãos, que espremem o alimento contra a boca (Figura 4.1) e logo em seguida continua seu caminho pela floresta.

Figura 4.1 – Primeiro close do Menino



Em plano médio é filmado por entre as folhagens. Podemos vê-lo correr, tomar água e subir em uma árvore muito alta. Não é fornecido ao espectador uma imagem clara, fazendo permanecer o ar misterioso em torno da figura que se apresenta. Essa meia distância, faz com que o espectador ainda se sinta distante do personagem, o que poderia claramente sugerir o receio pelo desconhecido. Depois de mostrar a copa da árvore, a câmera se aproxima permitindo-nos ver novamente a figura do menino (3'06''), mas ainda através das folhagens, mantendo a distância (Figura 4.2). Em seguida, a câmera se abre num plano geral, mostrando a vastidão do lugar onde ele está inserido. A sequência se fecha de fora para dentro, sendo o menino o último a desaparecer.

Figura 4.2 – Segundo close do Menino



Estas sequências iniciais são muito importantes, pois introduzem toda a história do Selvagem de Aveyron, mostrando o quão bem ele estava inserido naquele meio natural e também a dureza da vida na natureza expressa pela fome do menino. Ele não apenas *estava* na natureza, ele *era* a natureza. Nota-se também um elemento que corrobora com a presente proposta de análise, pois, mesmo se tratando de sequências que apresentam o personagem ao espectador, é negado uma imagem nítida em seu ambiente natural.

O perfil de um crânio cheio de terminações nervosas preenche a tela. Estamos no escritório do cientista Jean Itard, que lê em voz alta um artigo de jornal que relata a descoberta e captura do menino selvagem encontrado na floresta e levado para o vilarejo de Aveyron. Terminada a leitura, faz um recorte do artigo e o guarda em seu arquivo. A figura do Doutor aparece no plano, também de perfil, passando em frente ao quadro com a figura do crânio (Figura 4.3) e durante a leitura caminha pelo local fazendo uma parada breve em frente a vários quadros menores com imagens do alfabeto manual da Língua Francesa de Sinais, parando, por último, em frente à sua mesa de trabalho, que se localiza de frente para a janela. A voz de Truffaut aparece então, pela primeira vez, em off, simbolizando os pensamentos do cientista, que vê nesse evento, uma boa oportunidade para a ciência: “Se eu pudesse levar o rapaz para Paris, poderia examiná-lo e apurar o seu grau de inteligência e a natureza das ideias num adolescente privado de educação e por ter vivido separado de sua espécie” (8’44’’ até 9’31’’).

Figura 4.3 – Primeira imagem do cientista



O escritório é bem e organizado, Itard veste trajes elegantes e possui uma postura ativa. Aqui, já percebemos uma diferença significativa no ritmo do filme. Primeiramente, a voz off que sugere que é o ponto de vista do cientista que estamos testemunhando e, segundo, a nitidez com que a sequência é filmada, que permite um reconhecimento imediato com a figura de racionalidade que se apresenta. E, claro, levando-se em conta o conhecimento prévio de que o filme se baseia nos manuscritos do próprio Jean Itard, não resta dúvidas de que a história é transmitida ao espectador a partir do seu ponto de vista particular.

No desenrolar do filme, o Menino, que já havia sido alojado em vários lugares, acaba indo morar na casa do cientista. Mas não se enganem, Itard não está nem um pouco preocupado com ele e sim em colocar sua pesquisa em prática a fim de comprovar sua hipótese de que um menino selvagem poderia ser reinserido na sociedade. Inicia-se, então, o

processo de adestramento, termo utilizado pelo próprio doutor ao discutir com o Professor do Instituto para Surdos em que o Menino esteve abrigado, assegurando ser uma boa iniciativa levar o garoto para a própria casa. O referido professor defendia que o garoto era um mongoloide, enquanto Jean comparou-o a um animal e, portanto, passível à adestramento.

Ao chegar na casa do cientista, o Menino se depara com uma escada, amedrontado se rejeita a subir – é uma criação humana e aqui a destaca como símbolo de racionalidade e técnica – sendo forçado a fazê-lo por Jean Itard e sua governanta, que ficará incumbida de cuidar do garoto. Nesse momento, aos 27'17" de filme, há um close nos pés sujos e com unhas enormes do garoto (Figura 4.4). Mal sabe ele que é um caminho sem volta, ao subir aqueles degraus ele nunca mais será o mesmo.

Figura 4.4 – Close nos pés do Menino



Depois do curso intensivo de boas maneiras e de passeios regulares à fazenda vizinha, inicia-se o processo de alfabetização e como método de ensino os passeios e a alimentação passaram a ser rigidamente regulados, o sono mais curto e os dias dedicados à educação. Como o menino reconhecia bem a sonoridade da vogal “o”, Itard e a governanta decidem nomear o menino de *Victor*. Agora o menino selvagem tem um nome e é reconhecido como uma pessoa.

Victor havia se acostumado a comunicar-se através de uma linguagem corporal-gestual, quando queria tomar leite batia na tigela demonstrando que estava com fome. Em uma dessas passagens, Itard e Madame Guêrin tentam uma nova dinâmica. Ela segura uma tigela e pede, com palavras, leite ao doutor. Após o doutor ter servido a governanta, Victor bate na vasilha. O pedido é negado e Jean e Guêrin trocam de papel. A intenção era que o menino seguisse o exemplo e formulasse a palavra para então receber o que pedia. Vendo que isso não ocorria, lhe é servido mesmo assim e o inesperado acontece. Já com a tigela cheia de leite na mão, Victor pronuncia seu primeiro som articulado: “leite” (45'25”). Testemunhamos

a cena através da janela, como se fossemos espiões e acabássemos de acompanhar um ocorrido íntimo e secreto (Figura 4.5). Somos cúmplices.

Figura 4.5 – Leite



Tal episódio, desperta no cientista um sentimento de insatisfação, pois o menino só articulava a palavra após já estar em posse do seu significado. Para ele, isso traria uma distorção de meios e fins e deveria ser corrigido. “Não foi o que eu esperava. Se tivesse dito a palavra antes de lhe darmos o que queria, ele compreenderia sua utilidade, se estabeleceria a comunicação e seguir-se-ia um rápido progresso. Em vez disso, mostrou um sinal do prazer que senti, que é inútil para nós” (46’50’’ à 47’07’’).

O importante dessa passagem é perceber o quanto a imagem do cientista está carregada de estereótipos da racionalidade subjetiva. Não basta o menino entender o conceito objetivo por traz do se deleitar com o leite, ele precisa se apropriar da sua função, da sua utilidade. Como vimos, a razão subjetiva não reconhece o objeto, ele é apenas um meio para um fim determinado. O objeto não é percebido por si mesmo, mas a partir do sujeito que o concebe.

Os ensinamentos continuam e a *evolução* de Victor é clara. Ele não é mais aquele selvagem, mas Itard claramente também não é mais o mesmo. O menino realiza as tarefas corretamente e recebe recompensas por isso. Contudo, o cientista começa a se indagar se ele estava apenas condicionado a responder aos estímulos de forma que saberia que receberia a recompensa, ou se ele conseguia distinguir certo de errado, como um *verdadeiro* ser humano seria capaz de fazer.

Quando o filme marcava 1º12’54’’ de duração, a voz off de Jean Itard diz: “Quando acerta, o recompenso. Quando erra, o castigo. Mas não posso afirmar ter inspirado nele um sentimento de justiça. Obedece-se e corrige-se por medo ou por querer recompensa e não por uma ordem moral. Para obter resultados menos ambíguos, devo fazer algo abominável. Vou tentar o coração de Victor com um injusto flagrante, castigando-o sem razão depois de ser

bem-sucedido. Colocando-o a força no armário, administrarei um castigo tão odioso quanto injusto, precisamente para ver se ele reage com revolta”. Itard pede o livro e a chave e Victor sai para buscar e quando volta com os itens pedidos com o semblante feliz, Itard pega-o pelos ombros e o xinga tentando prendê-lo em seguida no armário. O menino se revolta e não se deixa ser preso agitando-se e até mesmo mordendo o tutor que não se ofende e tenta acalmá-lo. Em voz off: “Quem dera meu aluno tivesse me entendido naquele momento. Diria-lhe que sua dentada encheria minha alma de alegria. Como podia rejubilar sem convicção? Comprovei que o justo e o injusto já não eram estranhos ao Victor. Ao provocar o sentimento, elevava o selvagem à estrutura de um ser moral pelo seu mais nobre atributo”.

Após duas pequenas fugas no decorrer de todo o filme, Victor foge pela terceira vez aproveitando que Madame Guêrin o pediu para buscar água. Faz isso porque Itard estava doente e não podia sair para passear com ele, que se sentia cada vez mais preso. Dessa vez ele vai mais longe e ocorre uma série de acontecimentos, uma série de cenas significativas que despertam no espectador certa angústia. Como quando ele tenta subir na árvore, com 1°16’24” de filme, dessa vez calçando sapatos, e cai (Figura 4.6). Ou quando mais adiante ele se deita em posição fetal aos pés de uma árvore para dormir, tentando se proteger do frio que antes não era um obstáculo (Figura 4.7).

Figura 4.6 – Victor cai da árvore



Figura 4.7 – Victor dorme aos pés da árvore



Percebe-se que Victor não é mais aquele menino da floresta, que ele não se encaixa mais ali, assim como ainda não se encaixa na civilização. Ele não consegue mais se relacionar com a natureza da mesma forma de antes, mas ainda é incapaz de se comunicar funcionalmente com uma sociedade, cuja comunicação perde em expressão e tem se reduzido a uma perspectiva instrumental.

Ao mesmo tempo, Itard sente falta do menino e se preocupa com ele. Este não é mais o mesmo já há algum tempo. Marcando 1°16’54” de duração do filme, Itard se assenta na cama em seu escritório enquanto a vela no criado ilumina apenas o quadro com o crânio e

suas terminações nervosas enquanto ele permanece na escuridão ouvindo-se apenas o som dos ponteiros de um relógio. Jean deixa de ser um símbolo do esclarecimento, simbolizado pela vela iluminando o quadro, ele agora está nas sombras (Figura 4.8), não encontrando palavras, em meio a vastidão de termos científicos, para se expressar.

Figura 4.8 – Itard na escuridão



Dessa forma, explicita-se a perda historicamente vivida no processo civilizatório pelos dois lados da razão. Não há mais como o garoto retornar à sua objetividade, pois o máximo que conseguirá é uma visão subjetivada desta. Enquanto o cientista, ao ter contato com um pequeno reflexo da face objetiva da razão, percebe que apenas a razão subjetiva não é capaz de explicar o mundo em suas nuances.

Victor retorna para a propriedade do cientista ao perceber que não conseguirá mais viver na natureza e Itard o recebe de braços abertos, enquanto chama Madame Guêrin que o recebe com grande alegria. O filme termina com um close no rosto do menino subindo as escadas com a imagem se fechando em círculo de fora para dentro (Figura 4.9). Encerra-se deixando um ar de continuidade, apesar de não haver outros filmes que complementem a história.

Figura 4.9 – Victor retorna



Truffaut muda o final do filme em relação aos registros deixados por Itard. Ele desiste do tratamento do menino e a governanta continua cuidando do garoto com o auxílio do

governo, até que este vem a falecer aos seus trinta e poucos anos de idade sem nunca ter verdadeiramente se adaptado à civilização.

As passagens aqui apresentadas não resumem a totalidade da obra, mas nos permitem uma reflexão tanto dos aspectos formais quanto do próprio enredo. Tais aspectos sugerem o distanciamento do espectador com a figura da natureza externa enquanto nos aproximam da figura da racionalidade, caminho que me propus ir a contramão nessa proposta de leitura.

5 Considerações Finais

O presente trabalho de conclusão de curso se dedicou a evidenciar de que maneira a relação de meios e fins, que marca o modelo de racionalidade subjetiva atual, encontra-se presente dentro do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras. Tal relação expressa-se fortemente nas práticas laboratoriais em que se percebe uma redução dos animais mortos à meros meios para o fim de obtenção de conhecimento. Tal redução se reflete no recalçamento da afinidade com a morte expressa pelo riso que indica que houve um reconhecimento anterior.

Para tal afirmação baseei-me na filosofia de Horkheimer, mais especificamente nos conceitos de Natureza interna, Natureza externa, Razão subjetiva e Razão objetiva, assim como no conceito de Ambiente apropriado do referencial da Educação Ambiental Crítica, destacando a abrangência da degradação das relações ambientais.

Como uma contracorrente à essa forma de relação, o cinema, enquanto sétima arte, possui elementos que favorecem uma formação estética em um esforço de se contrapor a essa tendência de recalçamento da nossa natureza interna a partir de uma reeducação dos sentidos. Reiterando, não como uma forma de reconciliação com a face objetiva da razão, mas como forma de se reaproximar da dimensão de natureza interna reprimida.

Relacionando com a análise fílmica, a distância percebida no longa *O Menino Selvagem* não deixa de estar presente no ambiente do laboratório. Assim como no filme o expectador só percebe uma aproximação da figura do menino quando ele deixa de ser natureza e passa a ser natureza reprimida, no laboratório nós só nos aproximamos de um espécime ao reprimir nossa natureza interna e o concebemos como um combustível à nossa racionalidade.

Assim, finalizo a presente monografia, não com as minhas palavras, mas com os dizeres de Adorno e Horkheimer (1985)

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.18).

6 Referências

- ADORNO, T.W. **Dialética negativa**. Madri: Taurus, 1975.
- _____. **Notas sobre o filme**. Sociologia. São Paulo: Ática, p. 100-107, 1986.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985
- BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de história**. *Magia e técnica, arte e política*, v. 7, p. 222-232, 1994.
- BRITO, T. **Marx e Lukács: a relação sociedade e natureza**. COLÓQUIO MARX E ENGELS, v. 6, p. 1-9, 2009.
- CHIARELLO, M. G. **Das lágrimas das coisas: estudo sobre o conceito de natureza em Max Horkheimer**. São Paulo: Editora da Unicamp, São Paulo: Fapesp, 2001.
- DUARTE, R. A, P. **O conceito de natureza do Capital**. 1985. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- _____. **Mímesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor Adorno**. São Paulo: Loyola, 1993
- FREUD, S. **O mal estar na cultura**. Porto Alegre, Rs: L&P, 2010.
- GONÇALVES, C. W. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. Editora contexto, 1989.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental transformadora: identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.
- LOUREIRO, R. **Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar**. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, 2008.
- MARRONE, E. C.; DA SILVA MACHADO, C. R. **A natureza em Marx e Engels: Contribuições ao debate das questões ambientais na atualidade**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 24, 59-69, 2010.
- MEYER, M. A. A. **Educação ambiental: uma proposta pedagógica**. *Em Aberto*, v. 10, n. 49, 2008
- PUCCI, B. **A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: Atualidades**. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.1, 2012.
- TREIN, E. S. **A educação ambiental crítica: crítica de quê?**. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 14, 2012.

TÜRCKE, C. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Sociedade Excitada:** Filosofia da sensação. São Paulo: Editora Unicamp, 2010.