

Volume 6

Número 1

ISSN 2357-8297



REVISTA HELIUS



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

Edição Especial

Revista do Curso de Filosofia do Centro de Filosofia, Letras e Educação

Dossiê “IX Congresso SOFELP”



| | | |
|-------------------------|---|----------------------------------|
| Créditos institucionais | Curso de Graduação em Filosofia do Centro de Filosofia, Letras e Educação (CENFLE) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) | |
| Editor-chefe | Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau | E-mail: marcos_nicolau@uvanet.br |
| Conselho Editorial | Dr. Antonio Glaudenir Brasil Maia, UVA Dr. Fabrício Klain Cristofolletti, UVA Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau, UVA Dr. Sérgio Ricardo Schultz, UVA | |
| Comitê Científico | Dr. Abah Andrade, Universidade Federal da Paraíba, UFPB Dr. Adriano Correia, Universidade Federal de Goiás, UFG Dr. Agemir Bavaresco, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS Dr. Agnaldo Cuoco Portugal, Universidade de Brasília, UnB Dra. Ana Clara O. Polakof, Universidad de la República, UdelaR, Uruguai Dr. Antonio Glaudenir Brasil Maia, UVA Dr. Castor Bartolomé Ruiz, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS Dr. Daniel Pansarelli, Universidade Federal do ABC, UFABC Dr. Delamar José Volpato Dutra, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC Dra. Diléia Rocha Tavares do Couto, Universidade do Estado do Amapá, UEAP Dr. Eduardo F. Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC Dr. Evanildo Costeski, Universidade Federal do Ceará, UFC Dr. Everaldo Cescon, Universidade de Caxias do Sul, UCS Dr. Francisco Evaristo Marcos, Faculdade Católica de Fortaleza, FCF Dr. Francisco Romulo Alves Diniz, UVA Dra. Georgia Cristina Amitrano, Universidade Federal de Uberlândia, UFU Dr. Germán Vargas Guillen, Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia Dr. Gregorio Piaia, Università di Padova, UNIPD, Itália Dr. Hans Christian Klotz, Universidade Federal de Goiás, UFG Dra. Ideusa Celestino Lopes, Universidade Estadual do Vale do Acaraú, UVA Dr. Jorge Vanderlei C. da Conceição, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP Dr. José Expedito Passos Lima, Universidade Estadual do Ceará, UECE (In memoriam) Dr. Jovino Pizzi, Universidade Federal de Pelotas, UFPEL Dr. Juan Adolfo Bonaccini, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE (in memoriam) Dr. Kleber Carneiro Amora, Universidade Federal do Ceará, UFC Dra. Lídia Maria Rodrigo, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP Dr. Luís Alexandre Dias do Carmo, UVA Dr. Manfredo Araújo de Oliveira, Universidade Federal do Ceará, UFC Dra. Marly Carvalho Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE Dr. Michael Löwy, Centre National des Recherches Scientifiques, CNRS, França Dr. Santiago Zabala, Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats, ICREA/Universitat Pompeu Fabra, UPF, Espanha Dra. Taynam Santos Luz Bueno, Universidade Federal de Alagoas, UFAL Dr. Thiago Ayres de Menezes Silva, Instituto Federal de Pernambuco, IFPE | |



heli

Qualis B2

ISSN 2357-8297

REVISTA HELIUS



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

Revista do Curso de Filosofia do Centro de Filosofia, Letras e Educação

ISSN 2357-8297

| | | | | | |
|-----------|--------|------|------|----------|------|
| Rev. Heli | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 1-249 | 2025 |
|-----------|--------|------|------|----------|------|



2025 – Este número da Rev. Heliús está licenciado sob a Licença Pública Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional, cujo código legal pode ser acessado no sítio eletrônico: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>.

| | |
|------------------------------|--|
| Filiação da publicação | Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) |
| Bases de dados (indexadores) | ANPOF, Philosopher's Index, Google Scholar, Latindex, Sumários.org |
| Tipo de depósito | Diadorim (Azul) |
| Periodicidade | Semestral |

Catálogo na Publicação (CIP) – Sistema de Bibliotecas UVA

Revista Heliús (online)/ Curso de Graduação em Filosofia, Centro de Filosofia, Letras e Educação, UVA.- V.1, n.1 (jul./dez.2013)- . - Sobral: Curso de Graduação em Filosofia, Centro de Filosofia, Letras e Educação, UVA.

Semestral

ISSN 2357-8297 (online)

1. Filosofia- Periódicos. 2. Filosofia- Periódicos- UVA. I. Título.

CDD 100

Bibliotecária Responsável: Leolgh Lima da Silva-CRB 3/967

ISSN 2357-8297

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|----------|------|
| Rev. Heliús | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 1-249 | 2025 |
|-------------|--------|------|------|----------|------|

SUMÁRIO

Editorial

Marcos Fábio Alexandre Nicolau (Ed.), Roberta Liana Damasceno Costa (Ed.),
Ermínio de Sousa Nascimento (Ed.) Maria Dulcinéa da Silva Loureiro (Ed.)

Artigos

- Ensaio sobre as razões da “miséria” do ensino de filosofia 1-14
Essay on the reasons for the “misery” of philosophy teaching
 Antonio Francisco Lopes Dias
- História da filosofia no Brasil: O caso do livro ‘História do Ensino de Filosofia no Ceará’ 15-24
History of philosophy in Brazil: the case of the book ‘History of teaching philosophy in Ceará’
 Cristiane Maria Marinho, Antônio Alex Pereira de Sousa
- Para além do negacionismo e do cientificismo: o papel da educação intercultural-crítica 25-42
 na construção de uma ciência assente em uma racionalidade ampla e inclusiva
Más allá de la negación y del cientificismo. El papel de la educación intercultural-crítica en la construcción de una ciencia basada en una racionalidad amplia e inclusiva
 Carolina Alves d’Almeida
- A LGBT+FOBIA nas escolas estaduais localizadas em Fortaleza e as atuais políticas 43-58
 públicas para a diversidade
La LGBT+FOBIA en las escuelas públicas de Fortaleza y las políticas públicas actuales en materia de diversidad
 Silvio Roberto Araújo Giffoni, Cristiane Maria Marinho, Tibério Lima Oliveira
- A escola subsiste a um mundo colonizado? Reflexões filosóficas acerca da construção 59-76
 do sujeito político no contexto escolar
Does the school subsist in a colonized world? Philosophical reflections concerning the construction of the political subject in the school context
 Débora dos Santos Góis Gondim, Karoline Torres Ferreira Sabry Monroe
- A educação no contexto da indústria cultural na perspectiva de Theodor Adorno 77-90
The education in the context of the cultural industry from Theodor Adorno’s perspective
 Elias Gonçalves Rodrigues, Ermínio de Sousa Nascimento

- Projeto “Filosofia e Literatura”: a escola como espaço de formação e reflexão 91-101
interdisciplinar
Project “Philosophy and Literature”: the school as a space for interdisciplinary education and reflection
Francisco José Assunção da Silva, Rita de Cássia Santos Bittencourt
- Reflexões e práticas para uma educação transformadora 102-109
Reflections and practices for a transformative education
Gabriela Massarra Santos Heine
- Novos atlas anatômicos para o ensino aprendizagem do corpo que dança: dissecação 110-126
sobre as relações de poder em uma sala de aula
New anatomical atlas for teaching and learning about the dancing body: a dissection of power relationships in the classroom
Marise Léo Pestana da Silva
- As conquistas e desafios das pessoas trans no que concerne ao reconhecimento de 127-144
direitos fundamentais
The achievements and challenges of transgender people with regard to the recognition of fundamental rights
Eliana Gondim Sampaio
- O despertar da jiboia: um caminho de autodescoberta e transformação 145-164
The awakening of the boa: a path of self-discovery and transformation
Karlene Bianca de Oliveira, Thaís de Sá Oliveira
- Educação, estética e formação: uma possibilidade? 165-179
Education, esthétique et formation: une possibilité ?
Guilherme Batista Vieira Manso, Liliane Barros de Almeida
- A esperança como necessidade ontológica do educador: notas filosóficas sobre Paulo 180-190
Freire
La esperanza como necesidad ontológica del educador: notas filosóficas sobre Paulo Freire
Erison de Sousa Silva
- Da ponte pra cá: reflexões sobre a violência colonial e o legado do racismo na periferia 191-199
From the bridge to here: reflections on colonial violence and the legacy of racism in the periphery
Panna Nawar Everton Maranhão
- Cartas filosóficas em sala de aula: uma experiência de Ensino de Filosofia no Ensino 200-216
Médio
Philosophical letters in the classroom: an experience of teaching philosophy in high school
Ricardo de Moura Borges

Matemáticas: exercícios cartográficos decoloniais 217-232
Mathematics: decolonial cartographic exercises
Isis Maria de Paula Oliveira, Michela Tuchapesk da Silva

Ensaaios 233-239

Filosofia x Neoliberalismo: por que e para que filosofia no ensino básico
Philosophy vs. Neoliberalism: Why and for What Purpose Philosophy in Basic Education
Pedro Henrique Araujo Santiago

Entrevistas 240-249

Entrevista com Christian Lindberg Lopes do Nascimento
Interview with Christian Lindberg Lopes do Nascimento
José Aldo Camurça de Araújo Neto, Ermínio de Sousa Nascimento

EDITORIAL

Entre 4 e 6 de Abril de 2024 a **Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP)** reiterou seu compromisso com a reflexão filosófica crítica e sistemática sobre o fenómeno educativo. O Ceará, *terra da luz*, recebeu o IX Encontro Internacional da SOFELP e proporcionou espaços de diálogos profícuos entre a filosofia, a educação, a escola e a cultura educacional, estabelecendo pontes epistêmicas entre filósofas e investigadoras falantes da língua portuguesa, esse imenso território linguístico rico em perspectivas teóricas e práticas que, quando partilhadas e confrontadas, convergem para elevar a qualidade da análise, da crítica e da produção do conhecimento em educação. Neste horizonte, a **Revista Heliús** traz a luz o **Dossiê IX Congresso da SOFELP**, sob o mote “*O Papel Político da Educação: da barbárie dos extremismos à democracia pelo diálogo e pela invenção*”, convidando nossas leitoras ao exame crítico e aprofundado dos desafios políticos que presentemente se impõem a nossas políticas e sistemas educacionais.

A filosofia da educação, longe de ser um campo de abstrações desconectadas da *práxis*, é chamada a problematizar a sua contribuição substantiva no enfrentamento dos discursos extremistas – vetores de ódio e barbárie que ameaçam as estruturas democráticas e a própria sociabilidade humana. O dossiê aqui publicado propõe-se, assim, a ser um *locus* de resistência intelectual, buscando ativamente, através do diálogo e da invenção, novas formas de convivência política e de construção de um futuro mais justo e equânime. A educação, vista por esta lente, não é apenas um processo de transmissão, mas um ato inerentemente político de (re)criação do espaço público.

O dossiê conta com a contribuição de dezessete artigos, um ensaio e uma entrevista, reunindo um seleto grupo de pesquisadoras representantes de diversas e prestigiosas instituições, o que demonstra a importância tanto das redes de pesquisa nacional quanto de periódicos de divulgação e acesso livre e gratuito, como a **Revista Heliús**, para o desenvolvimento da ciência e da ressonância do impacto social e cultural que as universidades, os centros de pesquisa e as escolas brasileiras produzem. As leitoras oferecemos um fórum crucial de debate e resistência intelectual frente aos desafios contemporâneos impostos à educação em sociedades democráticas. Cabe salientar que encontrarão a repercussão do mote central do congresso em cada artigo, com cada educadora-pesquisadora examinando criticamente o cenário político atual e o papel intrínseco da educação neste contexto. O Dossiê ora trazido a luz afirma de forma inalienável o **caráter político da educação**, que longe de ser um espaço neutro ou apolítico, é o sadio campo do diálogo e da crítica, configurando-se como pilar fundamental para a formação da cidadania e da manutenção do Estado democrático de direito. Diante da ascensão de manifestações preocupantes de irracionalidade política, da proliferação de discursos de ódio e da erosão de valores éticos e democráticos, os textos aqui propostos posicionam a educação como um baluarte necessário contra a “barbárie dos extremismos”, fornecendo ferramentas conceituais e práticas para o enfrentamento dessa ameaça. O diálogo

deve sempre ser elevado à categoria de metodologia essencial para a convivência plural e a superação das polarizações que fragmentam o tecido social, justamente porque é nele que acontece a “invenção”, a “criação”, o “novo”, tão ansiado por qualquer ação pedagógica capaz de estimular o pensamento crítico e a capacidade de conceber soluções para os complexos problemas da atualidade.

Em suma, o Dossiê, assim como fora o IX Congresso da SOFELP, não se limita a uma reflexão teórica abstrata, ele funciona como um chamado à ação. A mensagem principal ressoa na ideia de que a educação, assumindo plenamente seu papel político e dialógico, é a via *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente democrática, resistindo ativamente a qualquer forma de obscurantismo ou autoritarismo.

Por todo o exposto, compreendemos que a presente edição da ***Revista Helius*** é uma importante expressão do que é capaz nossa comunidade filosófica, configurando, com efeito uma relevante fonte de consulta e pesquisa a todas que se interessam por Filosofia e, especialmente, em compreender as relações dessa com a Docência. Uma profícua leitura a todas.

Roberta Liana Damasceno Costa
Editora Convidada
UFPE

Maria Dulcinéia da Silva Loureiro
Editora Convidada
URCA

Erminio de Sousa Nascimento
Editor Convidado
UVA

Marcos Fábio Alexandre Nicolau
Editor Chefe
Revista Helius



ENSAIO SOBRE AS RAZÕES DA “MISÉRIA” DO ENSINO DE FILOSOFIA

ESSAY ON THE REASONS FOR THE “MISERY” OF PHILOSOPHY TEACHING

Antonio Francisco Lopes Dias

Doutor em Educação pela UFPel

Professor Associado I da UESPI e Professor do PROF-FILO, Núcleo UFPI

prof.antoniofldias@gmail.com

Resumo

O Ensaio tematiza as razões da “miséria do Ensino de Filosofia”. Tais razões baseiam-se na minha experiência como estudante e professor de Filosofia no Brasil. São elas: o modelo educativo escolar que: gera a Educação para o não-pensar (1), “castra” a atitude filosófica na criança (2) e endeusa o cientificismo, o tecnicismo, o pragmatismo, que seriam úteis à sociedade da lógica e poder do Capital (3). Este, para se manter como poder onímodo, omite-se ou legisla para desamparar o ensino de Filosofia (4). O ensino de Filosofia e o filosofar no Brasil, ademais, sofrem com a reverência às ideias dos “grandes” filósofos da tradição (5). Essa situação contribui para a má-formação nos cursos de licenciatura em Filosofia, onde os graduandos são ensinados a reverenciar e não aprendem a ensinar Filosofia e a filosofar (6). Enfim, todas essas razões causam o desencontro de realidades: professores de Filosofia que ensinam mal, estudantes que quase não aprendem (7).

Palavras-chave: Ensino. Ensino de Filosofia. Filosofar. Educação para o não-pensar.

Abstract

The Essay discusses the reasons for the “misery of Philosophy Teaching”. The reasons are based on my experience as a Philosophy student and teacher in Brazil. They are: the school educational model that: generates Education for non-thinking (1), “castrates” the philosophical attitude in children (2) and deifies scientism, technicalism, pragmatism, which would be useful to the society of logic and power of Capital (3). This, in order to remain an omnipresent power, omits or legislates to abandon the teaching of Philosophy (4). Furthermore, the teaching of Philosophy and philosophizing in Brazil suffer from reverence for the ideas of the “great” philosophers of the tradition (5). This situation contributes to poor training in Philosophy degree courses, where undergraduates are taught to revere and do not learn to teach Philosophy and philosophize (6). Ultimately, all these reasons cause the mismatch of realities: Philosophy teachers Who teach poorly, students Who barely learn (7).

Keywords: Teaching. Teaching Philosophy. Philosophize. Education for non-thinking.

1. Introdução

A História da Educação mostra que o ensino de Filosofia, no Brasil, nunca gozou de prestígio, tendo pouco ou nenhum espaço nos currículos escolares. Quais seriam as razões desse infortúnio? Quais os porquês do desinteresse pelo ensino de Filosofia?

Pierre Proudhon escreveu a obra intitulada *Filosofia da Miséria*; esta inspirou Karl Marx a redigir *A Miséria da Filosofia*; parafraseando Marx, Karl Popper escreveu *A Miséria do*

Historicismo. Mas nenhum deles tratou do ensino de Filosofia. Neste *ensaio*, nosso problema é: quais as razões da miséria do ensino de Filosofia?

Para responder esse questionamento, recorro às anotações e lembranças das minhas experiências enquanto discente e docente de Filosofia, o que constitui aquilo que Tardiff (2002) nomeia de saberes da formação e da experiência. Irei expor sobre as vivências de quem: ensinou e ensina Filosofia¹, apesar de não ter sido preparado para essas tarefas; atua em uma sociedade cujo modelo educacional visa desenvolver a cultura do pensamento acrítico desde os primeiros anos de vida escolar das crianças; viveu idas, paradas e vindas da legislação estatal que obriga ou desobriga o ensino de Filosofia; presencia o endeusamento de um tipo de saber, o científico, julgado superior e independente da Filosofia; é exigido pesquisar, escrever e publicar textos em determinada quantidade e ainda nomeá-los de “artigos científicos”, apesar do seu conteúdo filosófico, para atender as exigências do “produtivismo” das agências governamentais fiscalizadoras e dos programas de pós-graduação; etc. Este texto discorre, pois, sobre algumas razões que impactam o ensino de Filosofia.

2. Sete razões da “miséria” do ensino de Filosofia

2.1 O modelo educativo escolar adotado, ou a educação para o não-pensar

A expressão “modelo educativo escolar adotado” refere-se ao conjunto dos fins, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliativos usados para desenvolver processos educacionais formais. Os procedimentos escolares que experimentei, na condição de estudante ou professor, compõem o que aqui denomino modelo educacional escolar para o não-pensar de modo reflexivo e crítico: filosófico.

No Brasil, enquanto colônia portuguesa, depois país pseudoindependente, pseudorrepblicano e pseudodemocrático, sempre foi adotado, pela elite política e economicamente dominante, a prática de importar resquícios de protótipos escolares

¹ Atuei como Professor de Filosofia na Educação Básica e Superior. Ensinei filosofia no nível Fundamental, na cidade de Caixas, MA (2001-2003); fui professor de Filosofia no Ensino Médio, em escolas particulares, em Teresina, PI (2001-2003); ministrei disciplinas filosóficas no curso Normal Médio e Normal Superior, no Instituto de Educação Antonino Freire (2000-2010); na condição de Professor Substituto, lecionei as disciplinas Prática de Ensino de Filosofia I e II, na Universidade Federal do Piauí (2003-2005); e desde 2004 até hoje atuo como Professor de disciplinas filosóficas na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

europeus e/ou estadunidenses². Os governantes do Brasil optaram, e ainda optam, por utilizar um modelo educacional que desconsidera a realidade brasileira. À elite econômica que governa politicamente o Estado brasileiro interessa manter a Filosofia e o filosofar fora das escolas. Eles necessitam que o trabalho escolar seja isolado dos saberes, valores e práticas da nossa realidade econômica, cultural, etc. Sendo assim, é obvio que a adoção do modelo que ensina a não-pensar é intencional.

É intencional e desumanizante. Desumaniza no sentido de que impede que os homens se constituam como seres racionais, que é a essência diferenciadora dos homens dos demais animais. Se a construção da vida humano-social pressupõe que realizemos nossa existência enquanto seres pensantes, como então justificar que a educação que temos seja fundada em bases que desfavorecem o uso da razão, da Filosofia? Uma educação para o não-pensar, em última instância, nega as condições da vida humano-social.

Nas escolas, cultiva-se recursos e estratégias pedagógicas promotoras de “seres sem luzes” e silenciados, estimulados apenas a memorizar nomes, datas, fórmulas... Os *alunos* não são instigados a pensarem sobre o seu eu, o outro e o mundo. Eles são ensinados a agir passivamente, a funcionarem como caixas “de depósitos” de saberes dos mestres-professores (FREIRE, 2019). O efeito nefasto disso? Discentes avançam até a Universidade sem saber explicar o que é o ser humano, sem entender significados e implicações da vida social, sem conhecer a si mesmo (Sócrates).

A educação para o não-pensar se materializa no currículo escolar quando este exclui conteúdos de Filosofia. Um dos motivos dessa exclusão é preservar o poder de dirigir a vida social com quem já o exerce. Quem está de posse do poder econômico-político não quer ser incomodado por pessoas que questionam: as perguntas contestam, desafiam. O saber é um poder porque mobiliza, confronta, produz contradições, e estas são o motor do mundo real.³ Afinal, aqueles que detêm o poder econômico possuem, também, o controle do pensamento e, logo, gerenciam a produção de ideias que serão dominantes (MARX, 2007, p. 47).

2.2. A “destruição” da curiosidade na infância, ou a “castração” da atitude filosófica na criança

² Exemplo disso são os “acordos MEC-USAID”, nos anos de 1970, quando os EUA elaboraram os conteúdos das leis e das políticas públicas para educação brasileira.

³ “A contradição é a raiz de todo o movimento e vitalidade; somente na medida em que uma coisa tem em si uma contradição é que ela se move, possui impulso e atividade” (HEGEL, 2011, p. 165).

A mais danosa consequência da educação escolar para o não-pensar é a destruição da curiosidade nas crianças, algo que nelas parece ser inato. A essência do filosofar, no dizer de Platão e Aristóteles é, respectivamente, a admiração, o espanto. E as crianças se espantam, admiram-se, num ímpeto quase incontido para querer saber e entender. Elas elaboram os “por quês” em busca de “porquês”.

As crianças parecem nascer predispostas para o filosofar. Mas existem adultos na vida delas; e muitos destes se irritam quando são indagados pelas crianças. Na escola, espaço por excelência para desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, as crianças estão sob a tutela de profissionais, em sua maioria, não preparados para estimular os caminhos da reflexão e da crítica. Então, elas seguem até o encontro superficial com a Filosofia no Ensino Médio. Nesse momento, já se tornaram adolescentes convictos de que suas questões e dúvidas não interessam à escola. Diante deles, o professor de Filosofia tem a tarefa desafiadora de ensinar a filosofar (pensar de modo reflexivo e crítico), de ressuscitar a atitude filosófica que outrora foi reprimida. Mas quase todos os alunos já estão corrompidos e alienados pelo modelo de educação escolar para o não-pensar, e já desistiram da Filosofia antes mesmo de conhecê-la.

Da sua perspectiva dialética, Hegel (2021) observa que a adolescência é a negação da infância. Mas o adolescente que negou e superou a criança o fez tão-somente por força de ter mais idade, e não pelo fato de ser um indivíduo com maior poder de compreensão e avaliação crítica da realidade. O fato é que o estudante tem seu primeiro contato com os saberes filosóficos apenas na adolescência, quando iniciam o “ensino secundário” (médio). E para eles a principal e única questão filosófica é: para quê Filosofia?

Preciso destacar que a ação destrutiva dos adultos em relação às crianças é, quase sempre, uma ação não intencional: uma ação pretensamente educativa realizada em nome de uma suposta educação que toma a infância como um estado de vida ingênuo que necessita ser guiado por valores e práticas estabelecidos pelo mundo dos adultos. O problema todo é que esse “guiar” implica minar a beleza da ignorância, da curiosidade que as crianças materializam nas suas perguntas.

2.3. O poder do cientificismo, do tecnicismo e do pragmatismo ou a “utilidade” a qualquer preço

O Renascimento e o Iluminismo foram movimentos históricos que operaram as condições e ações para a constituição das ciências tal como as conhecemos hoje. Desde

então, as ciências conseguiram se firmar como saber legítimo, portador universal e necessário da “verdade”. As inegáveis contribuições das ciências para a melhoria das condições da vida material deram a elas muita credibilidade. O problema é que esse crédito foi convertido em ideologia com forte poder alienante, no sentido que se passou a admitir a ciência como um tipo de conhecimento neutro, absoluto e infalível.

A ciência se fortaleceu como saber pragmático. Por pragmatismo entendemos a defesa da tese de que as coisas somente são validas e verdadeiras se tiverem utilidade, preferencialmente imediata e sem nenhuma mediação. O pragmatismo é utilitarista e sustenta que não se deve querer pensar, argumentar, discutir, quando já se pode e deve agir no mundo material. Ademais, a ciência aliou-se à técnica, o saber-fazer prático, para potencializar a tecnologia. A sociedade dirigida pela lógica e poderes do Capital demanda cada vez mais necessidades “urgentes” e “eficientes”, exige que os saberes, as práticas e os valores sejam úteis de modo a otimizar o tempo para mais trabalho e consumo.

As ciências e as técnicas provam todos os dias a sua contribuição para o desenvolvimento da vida material humana. Nesse cenário, “ninguém pergunta para quê Biologia ou Matemática, mas todos acham normal questionar para quê Filosofia” (CHAUÍ, 1994, p. 13). Essa questão pergunta pela contribuição “prática” da Filosofia para o mundo da vida, do trabalho, e dos poderes econômico-políticos gerenciados pelo Capital que necessita existir como lógica da vida social.

Inserida no contexto em que domina o modo de pensar científico, o fazer técnico que produz utilidades, a Filosofia, que não é ciência, vê-se obrigada a justificar por que deve ser ensinada nas escolas, ou vender-se a qualquer preço. Nesta direção, alguns apregoam que a Filosofia é útil porque favorece a “interdisciplinaridade”; outros assinalam que a Filosofia é, sim, um tipo de ciência; e ainda alguns argumentam que o aprendizado de Filosofia ajuda a fundamentar a formação do cidadão. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, por exemplo, afirma-se:

A nova legislação educacional brasileira (LDB 9394/96) parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a importância da Filosofia para promover sistematicamente condições indispensáveis para a formação do cidadão pleno (BRASIL, 1999, p. 328).

A contribuição “prática” da Filosofia é o exercício do pensamento racional de caráter reflexivo e crítico; mas esta não é reconhecida pela classe social dominante. Esta, para se manter dirigente, requer que as pessoas não pensem filosoficamente sobre a condição humana, que sejam meras consumidoras de produtos científicos, usuárias de técnicas e movidas por práticas “úteis” que potencializam o modo de produção capitalista. Ao contrário

de alguns tipos de conhecimentos, a Filosofia, em razão e sua natureza crítica (MURCHO, 2002), resiste ao encanto alienante do cientificismo, do tecnicismo e do pragmatismo.

2.4. Os descaminhos da legislação, ou o desamparo legalizado do ensino de Filosofia

É histórico o descaso para com o ensino de Filosofia no Brasil (ALVES, 2000; TOMAZETTI, 2003) por parte do poder estatal, ao qual cabe criar uma legislação que ampare o assunto. Em 1549 chegam aqui na “Ilha de Vera Cruz” os padres jesuítas, que foram os primeiros professores de Filosofia tomista. Mas os jesuítas foram expulsos dois séculos depois e passaram a vigorar as chamadas “aulas régias”, aulas ministradas por ex-alunos dos jesuítas, o que significou maior fragilização da abordagem filosófica. Nos períodos Imperial e Republicano, o ensino de Filosofia, do ponto de vista da legislação, manteve-se vulnerável às ideologias dos que ascenderam ao poder e propuseram “reformas educacionais”, tais como as de Benjamim Constant, a de Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano, Campanema etc.

De acordo com a ideologia prevalecente em cada época — “católica”, “liberal” ou “tecnocrática” (SEVERINO, 1986) —, a Filosofia é mantida ou retirada do currículo escolar. Essa alternância teve fim com golpe militar de 64, uma vez que os militares consideravam a Filosofia “subversiva” (GALLO; KOHAN, 2000), coisa de revolucionário comunista, e por isso deveria ser excluída das escolas. Enfim, estava legalizado e justificado a exclusão do ensino de Filosofia do currículo escolar das escolas de primeiro e segundo grau. Ademais, a Filosofia seria desnecessária à formação técnico-profissionalizante, devendo ceder espaços para outras disciplinas.⁴

Tal situação começou a ser modificada, teoricamente, com a LDB de 1996. Quanto ao aspecto prático, isto é, a presença efetiva do ensino de Filosofia na grade curricular das escolas, essa seguiu a passos lentos e errantes. Isso porque a LDB tem para com a Filosofia uma posição “ambígua e contraditória” (ALVES, 2002). Isto fica evidente no artigo 36 da Lei onde está prescrito que, ao final do ensino médio, o educando deve demonstrar “domínios dos conhecimentos de Filosofia [...] necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, Art. 36). Onde está a contradição? No fato de a lei determinar que o educando deve dominar saberes de Filosofia, mas não prescrever a obrigatoriedade da

⁴ A Lei 5692/71 obrigava que o ensino de 2º grau (hoje Ensino Médio) tivesse um caráter técnico-profissionalizante para atender “o mercado” com mão-de-obra rápida, farta e barata.

presença da disciplina Filosofia. Ora, como dominar o saber filosófico sem ter como acessá-lo? Fica então caracterizado o desamparo legalizado do ensino de Filosofia.

No estado do Piauí, região nordeste do Brasil, a Lei estadual 5235/2002, de autoria da deputada Francisca Trindade, tornou “obrigatório o ensino de Filosofia no nível médio, na rede estadual de ensino do Piauí” (PIAUÍ, 2002). A lei minimizou a frustração com o veto do então prefeito de Teresina, Firmino Filho, à lei de autoria do vereador Anselmo Dias, que tornava obrigatório o ensino de Filosofia nas escolas municipais. De qualquer modo, a Lei 5235/2002, que, pelo que sei, não foi revogada, não é cumprida.

O desamparo, diria Sartre (2015), gera a angústia e quando a causa desta não é sanada advém o desespero. Pois bem: o desespero parece ser a marca do presente e do futuro do ensino de Filosofia na Educação Básica, pelo menos parece ser este o efeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), que são leis e diretrizes aprovadas no âmbito federal que, praticamente, eliminam a possibilidade da presença do ensino de Filosofia no Ensino Fundamental e Médio. A Filosofia, para concluir com Sartre, ficará entre o *Ser e o Nada*.

2.5. O peso da tradição filosófica, ou a “traição aos gregos antigos”

O ensino de Filosofia no Brasil é marcado pelo peso da tradição, isto é, pela força das ideias filosóficas dos “grandes filósofos”. Afinal, como ousar contrariar Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Popper, Freire...? Pois bem: Aristóteles divergiu de Platão; Marx contrapôs-se a Hegel, que defrontou Kant. Agindo assim, eles não desprezaram a tradição filosófica, mas tampouco se omitiram da atitude de perguntar, de admirar-se diante dos problemas, até porque isso é o filosofar. É completamente antifilosófico assumir os renomados pensadores da tradição filosófica como donos das ideias, dos argumentos, das teses, da verdade pronta e acabada.

Os filósofos da tradição filosófica não são reis que ordenam aos seus súditos — meros professores e estudantes de Filosofia —, o limite de ler e aceitar e, quando muito, explicar e comentar. Aliás, esses pensadores clássicos nos deixaram um legado: o método filosófico, que consiste em filosofar, quer dizer, em usar a razão inquisidora e crítica para construir a Filosofia. Digna de ser seguida é a postura dos filósofos da tradição: Aristóteles questionou o “mundo das ideias”, de Platão; Descartes duvidou de tudo e de todos; Marx ousou afirmar a classe dos trabalhadores como artífice da revolução social em prol do socialismo e do comunismo; Popper afirmou a falibilidade da ciência, e que o ponto de

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|---------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 1-14 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|---------|--------|

partida desta muitas vezes é o conhecimento do senso comum. Bem ao contrário disso é a postura de muitos que traíram os gregos, diz Palácios, que questiona:

Eram eles [os gregos antigos e demais filósofos da tradição] especialistas? Comentadores? Eram acadêmicos? Essa é a pergunta que deve ser respondida. Ou eram simples mortais que se sentiam em condições de pensar sem ter de se deslocar dois mil anos no tempo? A questão é essa: os grandes filósofos gregos, modernos ou contemporâneos foram e são especialistas? Foram e são comentadores? Estão seus textos cheios de referências, citações ou análises pormenorizadas de conceitos alheios, ou de suas próprias reflexões? Esses filósofos foram preparados para comentar, para citar ou para refletir? (PALÁCIOS, 2000, p. 15).

Traímos os gregos antigos, sim. Fazemos isso quando delimitamos o objeto de estudo da Filosofia, abdicando de buscar compreender a realidade em sua totalidade, para nos assemelharmos ao olhar científico que foca o objeto em sua especificidade. Traímos os gregos quando a pergunta pelo Ser e o Não-Ser do homem, do universo, é desprezada sob a acusação tosca de ser um problema “metafísico”. Mas não só traímos os gregos como também traímos a nós mesmos. Nesse sentido, Gomes (1994) assevera que “o brasileiro foge de sua identidade”, e adota uma postura “autocomplacente e conformista” sobre si mesmo e a realidade na qual vive. Para pensar sobre si, o brasileiro não toma como base a própria realidade, mas assume os fundamentos teóricos dos pensadores europeus e estadunidenses. A Filosofia deve ser vivida a partir de seus problemas (PORTA, 2002), e estes devem estar intrinsecamente ligados à realidade na qual convivemos.

O professor de Filosofia foi ensinado que refletir, criticar, criar conceitos, tudo isso somente é possível para aqueles que, no dizer de Palácios (2000), “são gregos, estão mortos ou são gênios”. Minhas vivências no mundo da Filosofia me permitem dizer que os cursos de Filosofia disseminam certo complexo de inferioridade, e isto tem inviabilizado pensarmos sobre nossa própria realidade. Nesse momento em que escrevo, estou imaginando a estranheza de muitos pelo fato de este texto não conter dezenas de citações dos “grandes” filósofos para justificar as afirmações que faço. Pobres filósofos brasileiros, míseros docentes de Filosofia, a quem compete ensinar a Filosofia sem filosofar; que são limitados a usarem ideias patenteadas por algum filósofo grego antigo, alemão, francês...eis o mal causado pelo peso da tradição: castrar a atitude filosófica.

Diante de um saber tradicional, cristalizado, qual a necessidade de se pensar filosoficamente? É inútil pensar o já pensado pelos “grandes filósofos” da tradição. E se eles já pensaram por nós, resta-nos comentar tal pensamento para, assim, montarmos nossas monografias, dissertações e teses, como forma de louvar a grandiosidade dos filósofos da

tradição, ao mesmo tempo em que evidenciamos nossa mediocridade, e ainda fortalecemos o caminho para a miséria e morte do ensino de Filosofia.

2.6. A má-formação dos professores de Filosofia, ou de como não aprender a ensinar (sobre a) Filosofia e a filosofar

O conjunto de razões até aqui apresentadas como causas da miséria do ensino de Filosofia interferem negativamente no processo de formação dos futuros docentes de Filosofia e, por conseguinte, no trabalho que eles irão desenvolver. Relembramos que estamos sob égide de um modelo educacional estruturado para fomentar, desde a infância, a assimilação acrítica dos saberes, valores e práticas. Por causa disso ter-se-á um adolescente/jovem inapto para pensar sobre si mesmo, para desenvolver a atitude crítica, filosófica, sobre o Outro e o Mundo. Pior que isso: muitos desses estudantes desenvolverão a crença de que a Filosofia é mera “teoria” que não supera as coisas “práticas” e “úteis” gerada pela tecnologia e pelas “ciências exatas”.

Talvez alguém possa argumentar, para negar a minha tese, de que as razões que apresentei causam a má-formação do professor de Filosofia. Se minha tese for falsa, então pode-se concluir que os sujeitos “Filósofo”, “Professor de Filosofia” e “Estudante de Filosofia” são independentes um do outro. Ora, quanto a isso, Kant nos alertou afirmando que, “em geral, não se pode chamar de filósofo a quem não saiba filosofar. Mas só se pode aprender a filosofia por exercício e pelo próprio uso da razão” (KANT, 1943, p. 43).

Um aspecto geral que ajuda na péssima formação do docente é o fato de não se considerar que a formação se inicia antes mesmo do seu ingresso no curso de graduação universitária. Para qualquer formando é certo dizer que as experiências que ele teve enquanto estudante no ensino fundamental e médio propiciam saberes, valores e práticas que ele mobilizará no seu processo de formação inicial como professor. No caso dos estudantes de licenciatura em Filosofia, em razão do pouco e frágil contato com a disciplina Filosofia durante a Educação Básica, a contribuição dessas experiências é limitada. Lembro que minha professora de Filosofia, no Ensino Médio, na verdade era licenciada em Biologia. E então apenas nos dez primeiros minutos de aulas ela mencionava a palavra filosofia; depois o assunto da aula era biologia.

Outros fatores determinantes da má-formação de docentes de Filosofia residem no fato de as Instituições de Ensino Superior não estarem preparadas para cumprir a missão que lhes foi outorgada pela LDB: “estimular [...] o desenvolvimento [...] do pensamento

reflexivo”, além de promover e integrar o “ensino”, “a pesquisa” e a “extensão” (BRASIL, 1996, Art. 3). Nas Universidades, por exemplo, nos cursos de licenciatura em Filosofia:

- 1) o objetivo, em geral, é formar bacharéis. Uma grande parcela dos graduandos somente compreende que estão sendo preparados para lecionar Filosofia quando, quase no final do curso, deparam-se com as disciplinas de “práticas de ensino” ou “estágio”.
- 2) as pesquisas realizadas pela maior parte dos professores de Filosofia que atuam como professores formadores não estão articuladas com o ensinamento da Filosofia. Isso ainda ocorre porque, para muitos departamentos/coordenações de cursos, o ensino de Filosofia não é exatamente uma problemática filosófica⁵. É notório o desinteresse de muitos professores de Filosofia, que formam docentes de Filosofia, pela temática da Filosofia da Educação, do ensino de Filosofia, da Filosofia do ensino de Filosofia (GALLO; CORNELLI; DANELON, 2003).
- 3) os objetivos, conteúdos e metodologias constituintes dos cursos de formação de professores de Filosofia não se conectam com aquilo que é necessário e viável à escola de educação básica. Os formandos estão tão distantes do mundo da educação básica que até mesmo as chamadas “disciplinas pedagógicas”, que poderiam ajudar na conexão são, de certa forma, desprezadas.

Diante dessa situação, cabe perguntar: o que significa formar professores de Filosofia sem discutir o ensino de Filosofia? É possível uma adequada formação de docentes de Filosofia quando o processo formativo secundariza as pesquisas sobre as relações entre Filosofia e Educação? Minhas experiências me ensinaram que os processos de formação de professores de Filosofia que não priorizam o ensino da Filosofia, o estímulo do filosofar, colaboram para miséria do ensino de Filosofia.

2.7. A realidade do professor e do “aluno”, ou o desencontro entre o educador e o educando

A realidade do professor comprometido com a Filosofia e seu ensino é o tempo de ler, refletir, criticar, analisar, compreender, interpretar, expor. Já o tempo da grande maioria dos alunos distantes da Filosofia, é cada vez mais, o tempo de não ler, não ouvir, não aprender, não dialogar, não assumir e até mesmo desdenhar da atitude filosófica. O tempo-

⁵ Essa situação tem sido atenuada pelos relevantes esforços dos cursos mestrados profissionais em Filosofia, bem como por instituições como a ANPOF, SOFELP e SOFIE.

espaço dos docentes e discentes tem sido, pois, o encontro de desencontros de sujeitos com objetivos que não se conectam.

O espaço-tempo da presença da disciplina Filosofia na Educação Básica, e também no Ensino Superior, tem sido cada vez menor e desvalorizado. Os encontros entre docentes e discentes são mínimos. Qual a carga horária de Filosofia, de Filosofia da Educação, nos cursos de licenciatura que formam professores? Qual é o tempo para a Filosofia nas séries iniciais do Ensino Fundamental? É possível despertar, no estudante do primeiro ano do Ensino Médio, o interesse pela Filosofia ministrando apenas uma ou duas aulas de Filosofia por semana?

Ademais, em tempos de redes (antis)sociais, de Inteligência Artificial (IA), de Universidades sem bibliotecas, o espaço escolar tem sido convertido em local de barbarismos: das leituras dos resumos do *Google*, tornados verdadeiros textos clássicos; da chamada “lacração” (juízos que geram prejuízos); da discriminação, por meio de preceitos que geram preconceitos; da afirmação de identidades que só conseguem se afirmar negando outras identidades. Enfim, de barbarismos que geram extremismos e inviabilizam a cultura do debate, do diálogo, da mínima democracia, condições para a existência salutar do filosofar e, por conseguinte, da Filosofia.

Quando o professor de Filosofia encontra seus alunos no interior de uma sala de aula, eles são meros desconhecidos um do outro; então, estranham-se. O desconhecimento gera estranhamentos, e esta situação é impeditiva do melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes, em geral, não têm interesse pelos conteúdos que os docentes querem ensinar; e os professores acham que não tem nada a aprender com os discentes. Assim, cada um se consola julgando estar mantendo sua condição de autonomia. Todavia, com essa arrogância, o que eles preservam e potencializam é o não-ensino e a não-aprendizagem, isto é, a não educação, o desencontro.

Esse desencontro pode ser considerado o momento culminante mais fenomênico, perceptível, da miséria do ensino de Filosofia, porque ele tende a se materializar como síndrome de *burnout*. Ou seja: os docentes desistem e os discentes se evadem da disciplina. E então devemos indagar: qual será o porvir da Filosofia se ela continuar sem ser ensinada, se ela não for levada à escola (LIPMAN, 1990)? Qual será o futuro dos estudantes que não estão aprendendo a pensar filosoficamente?

3 Considerações finais

Apresentamos todas essas razões e sequer discorremos uma linha de texto para abordar problemas tradicionais quando se discute as mazelas do ensino de Filosofia, como por exemplo: a desvalorização da profissão professor; a falta de estruturas prediais e recursos didático-pedagógicos nas escolas; a problemática acerca de quais objetivos do ensino, quais conteúdos e métodos devem ser escolhidos para se ensinar Filosofia. Essa lacuna em nosso texto pode ser uma frustração para alguns leitores. Mas este *ensaio* fez uma opção: tematizar aspectos costumeiramente não tematizados. E esta nossa escolha, a propósito, ajuda a demonstrar quão grande é a situação de penúria do ensino de Filosofia.

O conjunto das sete ideias/fatos que expusemos estão relacionadas aos sujeitos e à realidade em geral do ensino de Filosofia, e se constituem como parte da totalidade das causas problemáticas evidenciadoras do que nomeei de “a miséria do ensino de Filosofia”. Os desencontros das realidades dos professores e dos “alunos” (2.7) é uma situação que bem exemplifica a condição caótica do ensino de Filosofia: aprendizes que não sabem e nem querem aprender, ensinantes que não aprenderam a ensinar. Mas essa situação decorre das outras seis razões anteriores. Vejamos a seguir.

O modelo educativo escolar adotado é fortemente fundado na escolha de objetivos, métodos e recursos que promovem o não-pensar filosoficamente a fim de não incomodar quem está de posse dos poderes e, portanto, dos saberes (2.1). O passo inicial do modelo que forma para o não-pensar se realiza com a “destruição da curiosidade na infância”, o que “castra” a “atitude filosófica nas crianças” (2.2). Isto abre caminhos para o adolescente, o jovem e o adulto serem moldados para se tonarem “úteis” aos interesses do mundo capitalista, mundo este dirigido pelos poderes do capital que se expressam por meio da lógica do cientificismo, do tecnicismo e do pragmatismo (2.3). A lógica e os poderes do Capital criam e operam seus interesses criando uma legislação que “desampara o ensino de Filosofia”. Esse desamparo é legalizado na forma de leis que excluem ou tornam facultativo o ensino de Filosofia (2.4). Ademais, nos poucos períodos da História da educação brasileira em que ensinar Filosofia foi uma obrigação, professores e estudantes de Filosofia agiram “traindo os (filósofos) gregos antigos” em um duplo sentido: por um lado, porque se limitam a comentar (negando ou reverenciando) os filósofos da tradição: por outro lado, porque escolhem apenas especular sobre a realidade alheia, ignorando o poder das ideias erigidas do pensamento sobre as condições materiais em que estão inseridos (2.5). Essas duas situações exemplares da traição aos gregos estão presentes nos cursos de Filosofia e contribuem para

a “má formação dos professores de Filosofia” na medida em que habilitam profissionais que não aprendem a ensinar sobre a Filosofia e o filosofar (2.6).

Referências Bibliográficas

ALVES, Dalton José. **Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20.12.96*: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, nº 248, 23.12.96, p. 27833- 27841, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 85 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia - vol. VII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 11 ed. São Paulo: FTD, 1994.

HEGEL, George W. F. **Ciência da Lógica: excertos**. Seleção e tradução: Marco A. Werle. São Paulo: Barcarolla, 2011.

HEGEL, George W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução e notas: José Barata-Moura. Lisboa: Página a página, 2021.

KANT, Immanuel. **Sobre el saber filosófico**. Madrid: Adán, 1943.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. Tradução Maria Elice de Brzezinski e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

PIAUÍ. **Lei nº 5235/2002**: torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Estado do Piauí, 2002.

PORTA, Mario A. González. **A Filosofia a partir dos seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: ensaios de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZETTI, Elisete. **Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2003.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO BRASIL: O CASO DO LIVRO *HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO CEARÁ*

HISTORY OF PHILOSOPHY IN BRAZIL: THE CASE OF THE BOOK *HISTORY OF TEACHING PHILOSOPHY IN CEARÁ*

Cristiane Maria Marinho

Doutora em Filosofia pela UFG
Professora Emérita da UECE e Professora Mestrado Acadêmico em Serviço Social – MASS/UECE
cmarinho2004@gmail.com

Antônio Alex Pereira de Sousa

Doutorando em Filosofia pela UFC
Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC
alexsousa.filosofia@gmail.com

Resumo

Este artigo defende que além de ensinar e estudar a Filosofia no Brasil é necessário também a pesquisa e o ensino do que foi produzido e se produz em termos de ensino de Filosofia nos diversos estados da federação, como um procedimento decolonial de valorizarmos o que é produzido em cada micro região do país. No livro *História do Ensino de Filosofia no Ceará* seus autores, apresentam, didaticamente, e de forma cronológica (desde meados do Século XVI até o início do Século XXI), as principais instituições educacionais cearenses e pessoas que foram decisivas no ensino, na definição de leis e produção de políticas públicas que determinaram o ritmo do Ensino de Filosofia no Estado do Ceará.

Palavras-chave: História da Filosofia; Ensino de Filosofia; História do Ensino de Filosofia no Ceará.

Abstract

This article argues that in addition to teaching and studying Philosophy in Brazil, it is also necessary to research and teach what has been produced and is produced in terms of teaching Philosophy in different states of the federation, as a decolonial procedure of valuing what is produced. in each micro region of the country. In the book *History of Teaching Philosophy in Ceará*, its authors present, didactically, and chronologically (from the mid-16th century to the beginning of the 21st century), the main educational institutions in Ceará and people who were decisive in teaching, in defining laws and production of public policies that determined the pace of Philosophy Teaching in the State of Ceará.

Keywords: History of Philosophy; Teaching Philosophy; History of Philosophy Teaching in Ceará.

1. Introdução

É inegável a importância do ensino e estudo da História da Filosofia no seu percurso clássico e canônico, pois é uma forma de estruturar o conhecimento sobre os filósofos, as escolas, os conceitos e as questões filosóficas centrais que formaram o percurso dessa área

de conhecimento. Contudo, defendemos que, numa atitude decolonial, estudemos e ensinemos também a História da Filosofia no Brasil, não só o seu desenvolvimento no país, mas também nas diversas federações brasileiras. Acredita-se que seja uma iniciativa necessária de resgate do que, historicamente, foi negado por intermédio da colonização que trouxe uma forma de epistemicídio. Ou seja, a “forma superior” do conhecimento filosófico vinda das Metrôpolis seria a única a ser ouvida pelos colonizados. E, inversamente, o silenciamento para a produção filosófica da colônia.

Porém, aqui se defende que além de ensinar e estudar a Filosofia no Brasil é necessário também a pesquisa e o ensino do que foi produzido e se produz em termos de ensino de Filosofia nos diversos estados da federação, como um procedimento decolonial de valorizarmos o que é produzido em cada micro região do país, nos seus federados. Assim, conheceremos melhor o que se produz e se ensina filosofia no Brasil para que se alcance uma liberdade maior de pensamento e próximo à nossa cultura, dando visibilidade à uma produção que fale de como enfrentamos o ensino de Filosofia, dentre outras coisas: as raízes impostas e as silenciadas; as ferramentas que nos foram impostas e as que podemos inventar; as influências canônicas obrigatórias e as possíveis influências que foram marginalizadas; a memória do percurso histórico com seus nomes, leis e datas.

Para ilustrar algumas dessas questões, será apresentado o livro *História do Ensino de Filosofia no Ceará*, publicado pela Editora Intermeios. Os seus autores, Cristiane Marinho e Alex Sousa, tem a temática central desse livro estampada no seu próprio título, no qual, didaticamente, nele serão apresentadas, de forma cronológica, as principais instituições educacionais cearenses e pessoas que foram decisivas no ensino, na definição de leis e produção de políticas públicas que determinaram o ritmo do Ensino de Filosofia no Estado do Ceará. A extensão cronológica percorrida na exposição – meados do Século XVI ao início do Século XXI – pode se apresentar como audaciosa. Contudo, frente ao desafio em cobrir a grande extensão temporal do ensino de Filosofia no Ceará, a razão desta escolha é pedagógica por se debruçar sobre um tema com poucos estudos semelhantes.

Assim, o livro intenta abrir trincheira e estimular a criação de outras, especialmente na imaginação de pesquisadores interessados no estudo deste saber e na luta em defesa do ensino de Filosofia em terras cearenses. O livro *História do Ensino de Filosofia no Ceará* tem a honra de contar em sua apresentação com três grandes estudiosos: professor Airton de Farias, pesquisador de referência na História do Ceará; professora e jornalista Adísia Sá; e, a

professora de Filosofia e pesquisadora da História do Ensino de Filosofia no Ceará Dulcinéa Loureiro.

A temática central desse livro está estampada no seu próprio título: História do Ensino de Filosofia no Ceará. Didaticamente, nele serão apresentadas, de forma cronológica, as principais instituições educacionais cearenses e pessoas que foram decisivas no ensino, na definição de leis e produção de políticas públicas que determinaram o ritmo do Ensino de Filosofia no Estado do Ceará.

A extensão cronológica percorrida na exposição – meados do Século XVI ao início do Século XXI – pode se apresentar como audaciosa. Contudo, frente ao desafio em cobrir a grande extensão temporal do ensino de Filosofia no Ceará, a razão desta escolha é pedagógica por se debruçar sobre um tema com poucos estudos semelhantes. Assim, o livro intenta abrir trincheira e estimular a criação de outras, especialmente na imaginação de pesquisadores interessados no estudo deste saber e na luta em defesa do ensino de Filosofia em terras cearenses.

2. Sobre as fontes bibliográficas de pesquisa

A literatura sobre o ensino de Filosofia no Ceará é extremamente escassa, principalmente a que aborda os períodos históricos mais remotos, como os referentes à Colônia e ao Império. A referência maior que encontramos, e nos deu subsídio para nossa pesquisa e exposição desses períodos históricos, foi a coletânea de artigos organizada pela professora, filósofa e jornalista cearense Adísia Sá, intitulada *Ensino de Filosofia no Ceará: subsídios*, que, publicada em 1972, realizou uma sistematização até então não elaborada. Desse modo, a importância dessa filósofa para a escrita do nosso livro foi imensurável, sendo nossa principal fonte de pesquisa sobre o tema até a década de 1970. Mesmo com uma vasta busca para confirmar, corrigir e ampliar o que estava escrito na obra, sem ela teríamos enfrentado muitas dificuldades.

Na obra *Ensino de Filosofia no Ceará: subsídios*, Adísia Sá se mostrou cuidadosa e pioneira, contando com a parceria de outros pesquisadores – muitos deles seus alunos –, reunindo relatos, histórias, documentos e uma diversidade de registros que contam as presenças e ausências do ensino da Filosofia no Ceará. Esta obra se afigura, para nós, como um portal que nos leva ao passado, proporcionando instrumentos fundamentais para uma análise crítica sobre o ensino de Filosofia em nossa atualidade.

À época, havia somente um livro sobre História de Ensino de Filosofia que retratava um Estado da Federação, escrito por Miguel Reale, *Filosofia em São Paulo* (1962). O livro de Adísia Sá é, possivelmente, o segundo sobre o tema, no Brasil. Entre os pesquisadores com textos publicados no volume organizado por Adísia estão: Denizard Macêdo de Alcântara, Domingos Andrade Lima, Padre Antônio Sidra Rodrigues, Padre Brandan Patrick Walsh C. Ss. R., Padre Michael Augustine Kelly e a própria Adísia Sá.

Não encontramos, além do livro de Adísia, nenhum outro com uma preocupação sistemática e didática sobre o estudo da História do ensino de Filosofia no Ceará, como buscamos aqui realizar, com exceção de alguns artigos que apresentam recortes desta trajetória. No entanto, é imperativo realçar dois livros, junto à obra da jornalista, que contribuíram com nossa pesquisa. O primeiro é a obra *História do Ceará* (2015), de Airton de Farias, que nos orientou pelos labirintos da História cearense. O segundo é o livro *História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos* (2002)¹, de autoria de Sofia Lerche, que nos municiou para compreensão global da educação em terras cearenses. Também lançamos mão de documentos oficiais, entrevistas, artigos e livros de outros filósofos cearenses.

Durante a pesquisa, identificamos que a História do ensino de Filosofia no Ceará é, também, na atualidade, problema de estudo para pesquisadores como Dulcineia Loureiro, Francisco José da Silva, Débora Fofano, Elizabeth Furtado, Roberta Liana Damasceno, Marcos Fabio Nicolau, Delano Almeida, Francisco José da Silva e John Aquino. Ressaltamos, ainda, as contribuições do professor André Haguette e do saudoso professor Noé Martins.

Em nível nacional, são poucas as pesquisas sobre a História do ensino de Filosofia, mas algumas estão sendo realizadas, como o livro de Antônio Vidal Nunes, *A presença da filosofia no estado do Espírito Santo: ensino e pesquisa | a contribuição dos professores presbiterianos do Departamento de Filosofia da Ufes* (2020), o artigo de Williams Nunes da Cunha Junior, *Uma breve história do ensino de Filosofia: Brasil e Alagoas em revista* (2019), a pesquisa de Paulo Sérgio Gomes Soares, *Os manuais, compêndios e livros didáticos na história do ensino de Filosofia no Brasil* (2020) e estudos mais globais sobre o tema, como o publicação *Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI* (2010), de Jorge da Cunha Dutra e Mauro Augusto Burkert Del Pino. Da mesma forma, destacam-se os livros *Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença* (2014a), de Cristiane Maria Marinho, e *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos* (2017), de Geraldo Balduino Horn, obra que contém diversos documentos,

¹ No trabalho *Educação como questão social no Ceará* (2014b), Cristiane Marinho escreve importante trabalho em diálogo com o livro de Sofia Lerche (2002). Os dois textos foram fundamentais para a escrita da presente obra.

cartas e moções referentes ao ensino de Filosofia no Brasil, com especial atenção aos publicados no Estado do Paraná.

No geral, pesquisas sobre a História do ensino de Filosofia no Brasil e no Ceará ainda são poucas, sendo o presente livro – *História do Ensino de Filosofia no Ceará* – um dos únicos em um campo de estudos no qual ainda há muito a ser desbravado. No riquíssimo universo de pesquisa sobre a História do Ceará, da educação cearense e da própria produção filosófica cearense, com exceção de Adísia Sá, não conhecemos trabalhos que cubram o desenvolvimento do ensino de Filosofia no Ceará, lacuna que nosso livro busca diminuir.

3. Objetivos do História do Ensino de Filosofia no Ceará

Diante desse cenário, o principal objetivo do presente livro é propiciar aos pesquisadores, professores, estudantes e interessados na reflexão crítica sobre a Educação, especialmente no ensino de Filosofia no Ceará., uma obra que ajude na compreensão das particularidades do ensino filosófico no Estado. Com isso, surgem subsídios para fortalecer a democracia e para a ampliação da justiça social, pois o conhecimento da História de um povo é, para isso, fundamental.

Ainda sobre os objetivos, não foi central explicitar, em termos analíticos, o pensamento dos filósofos cearenses, como já realizado em outras circunstâncias por outros pesquisadores. Contudo, temos clareza que esta ação não está aqui ausente – sendo um dos nossos objetos para pesquisas futuras – e que a história aqui contada permitirá aos filósofos cearenses uma reflexão crítica sobre sua prática, dando subsídios para o encontro de respostas às perguntas: o que me constitui como professor de Filosofia na atualidade? Minha forma de ensinar é diversa da de outros professores dos demais Estados do país em decorrência das diferenças culturais e estruturais do Ceará? Quais pressupostos filosóficos atravessam meu fazer docente? Em quais instituições e por quais relações elas são transmitidas? Mesmo sem a intensão de responder diretamente a tais questões, as análises presentes neste livro são importantes para a sua resolução.

Em interface com a perspectiva filosófica genealógica de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, consideramos os saberes filosóficos, os locais em que se realizava e se realiza o ensino da Filosofia e as práticas dos filósofos cearenses que ajudam a entender na atualidade o que é o Ensino de Filosofia no Ceará. Assim, acreditamos que o presente livro supre uma lacuna importante para a análise crítica do nosso presente, já que a história nos permite perceber as suas continuidades, descontinuidades e particularidades...

Portanto, o propósito deste livro não se restringe à sistematização do percurso do ensino de Filosofia no Ceará e de seus estudiosos. Busca, também, fomentar desdobramentos políticos que possam advir do conhecimento da memória histórica do Ceará, principalmente em uma época em que se questiona o colonialismo que nos formou e que nos levou a desconsiderar a nossa própria história.

É importante ressaltar que o livro surge no contexto em que o ensino de Filosofia sofre altos e baixos. Primeiro, vivemos com os efeitos da lei 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de Filosofia nos três anos do Ensino Médio, fomentou a criação de cursos de licenciatura em Filosofia, a produção de livros, como as obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pesquisas, como as dissertações dos discentes do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) e do Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino (PPFEN). Segundo, sofremos com as ameaças decorrentes da proposta de ensino por competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio, presente na lei 13.415/2017.

Aos dois pontos apresentados, diretamente relacionados ao ensino de Filosofia na Educação Básica, soma-se um terceiro: a luta pelo reconhecimento do Ensino de Filosofia como área de pesquisa (VELASCO, 2022; GELAMO; RODRIGUES, 2021). Essa luta, travada, atualmente, de forma mais intensa, no seio das universidades, especialmente por professores universitários que não encontram espaços nos órgãos de fomento e fluxo da pesquisa, também nos é cara, na medida em que nos esforçamos por demonstrar que a História do Ensino de Filosofia é um campo de estudo fecundo e importante para se compreender o nosso modo de ensinar.

4. A estrutura do livro

A estrutura do livro é composta por três capítulos, referenciados pelos períodos da História brasileira. No **Capítulo 1 - Colônia e Império (1500-1889): Primórdios e consolidação do Ensino de Filosofia no Ceará**, mostraremos as primeiras iniciativas no período colonial, marcadas pela Filosofia Escolástica, ensinada via o método pedagógico dos Jesuítas, o *Ratio Studiorum*. Já no período Imperial, faremos referência à tentativa dessa ordem católica de ensinar Filosofia em alguns aldeamentos no Ceará, do Século XVIII até meados do Século XIX, quando era predominante, ainda, a matriz pedagógica e teórica jesuítica, mesmo com a expulsão dos jesuítas por Pombal, no Século XVIII. Será mostrado, também, que o período do Império foi uma época de consolidação do ensino de Filosofia em terras

cearenses e serão apresentadas três grandes e importantes instituições desse momento: Liceu do Ceará, Seminário Diocesano da Prainha e Escola Normal, pilares seminais do ensino de Filosofia no Ceará, de seu desenvolvimento e desdobramentos futuros.

No **Capítulo 2 – República (1889- 1985): Expansão e desafios do ensino de Filosofia no Ceará**, mostraremos, em quatro períodos da fase republicana, como se ampliou esse ensino e quais foram as principais instituições educacionais envolvidas. Na República Velha (1889 – 1930), apresentaremos o Colégio Militar e a Faculdade de Direito, abordando nomes de grandes professores, fundadores, disciplinas, teorias filosóficas norteadoras, instituições parceiras de outros Estados da Federação e dois grupos de estudos filosóficos do Ceará: Academia Francesa do Ceará e CEPEDÉ.

No período seguinte, Estado Getulista (1930 – 1945), virão as experiências do ensino de Filosofia no Ceará, realizadas pelos padres capuchinhos, na década 1940, e do Centro de Ciências e Filosofia do Ceará, embrião do que seria a Faculdade Católica de Filosofia.

O período da República Populista, (1945 – 1964), abordará a criação da Faculdade Católica do Ceará, a primeira do Estado, inspirada pelo Centro de Ciências e Filosofia do Ceará, depois Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE). Apresentaremos, também, o Instituto Cearense de Filosofia, mostrando suas matrizes que remontam ao Liceu (1844), à Faculdade de Direito (1903) e ao Seminário da Prainha (1864), bem como sua absorção, em 1960, pelo Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), que tinha Miguel Reale como presidente. Salientaremos, ainda, a importância do IBF em terras cearenses, por ter realizado as publicações da Revista Filosófica do Nordeste e organizado os primeiros encontros filosóficos no Ceará, com presenças ilustres de filósofos nacionais e internacionais.

No último período republicano, abordado no segundo capítulo, Ditadura Militar (1964 – 1985), falaremos sobre a história e a importância da FAFICE, da FAFIFOR, do ISCRE e do ICRE, bem como de movimentos sociais em defesa da presença da disciplina Filosofia na Educação Básica, das mobilizações como, por exemplo, a de professores da FAFICE contra a tendência de os militares excluírem, minimizarem ou ideologizarem a presença do ensino de Filosofia, como foi o caso da III Semana Pedagógica, ocorrida em 1970, naquela instituição.

O **Capítulo 3 – República (1985 – 2023): da redemocratização à desobrigatoriedade do ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio (NEM)** aborda o ensino de Filosofia no Ceará, mostrando o paradoxo entre a redemocratização e a desobrigatoriedade do ensino de Filosofia, instituída pela lei do Novo Ensino Médio (NEM),

tendo por base os seguintes elementos: instituições de ensino superior que possuem curso de Filosofia no Ceará; diagnóstico sobre a Filosofia no ensino básico; políticas curriculares que resultaram na produção do *Escola Aprendente* e do *Documento Curricular Referencial do Ceará* (DCRC); experiências de trabalhos de extensão na relação com os diversos níveis da educação brasileira, como a do Fórum de Professores de Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da audiência pública em defesa do ensino de Filosofia na Educação Básica e Ensino Superior, ocorrida, em 2019, na Assembleia legislativa do Estado do Ceará.

Construímos, também, um Quadro Cronológico, apresentado como apêndice no final do livro. Inicia com a informação 1726 - CRIAÇÃO DA PRIMEIRA CADEIRA DE FILOSOFIA EM FORTALEZA QUE NUNCA FOI PROVIDA e vai até 2023 - III ENCONTRO CEARENSE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA (Juazeiro do Norte). Intencionamos possibilitar uma melhor apreensão dos principais eventos e datas da trajetória da História do ensino de Filosofia no Ceará. É uma cronologia que não se pretende exaustiva, pois muitos fatos e datas não se encontram ali. Ademais, não seria possível fazer um quadro que abarcasse tantos fatos e datas importantes e decisivas dessa trajetória.

Chegamos até aqui, na altura dessa História, no desenrolar dos fatos, certos de que essa narração nos possibilitará a melhor compreensão do caminho trilhado pelo ensino da Filosofia no Ceará: seus primórdios e sua consolidação, sua expansão e seus desafios, atravessando colonialismos, impérios, republicanismos, democracias, ditaduras militares, neofascismos e redemocratizações. Seguimos a Filosofia na sua gangorra de obrigatoriedade e desobrigatoriedade do seu ensino, nos seus movimentos de submissão e insubmissão a critérios estrangeiros, nas suas entradas e saídas de instituições e movimentos sociais.

Contudo, se rastreamos os passos da Filosofia até aqui e, assim, compreendemos melhor o caminho palmilhado, melhor ainda será se esse rastreamento abrir perspectivas para o futuro da Filosofia nessa trajetória cearense. Pois se “ao nordeste da Filosofia é possível colocarmos a coruja no mandacaru!” (MARINHO, 2019), é mais necessário ainda enxergarmos que ao nordeste da Filosofia a coruja habita também no Ceará!

Conclusão

O estudo da História da Filosofia no Brasil e, mais especificamente, no estado do Ceará, emerge como um ato de resgate e resistência contra o epistemicídio colonial que por muito tempo silenciou vozes e pensamentos que não se alinhavam com os padrões impostos pelas metrópoles. Ao adotarmos uma abordagem decolonial, reconhecemos a necessidade

não apenas de conhecer, mas também de valorizar as múltiplas narrativas filosóficas que surgiram e continuam a surgir em cada microrregião do país. Essa atitude não apenas enriquece nosso entendimento sobre a diversidade filosófica brasileira, mas também nos liberta para pensar de forma mais autêntica e contextualizada, resgatando as raízes culturais e promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

O livro “História do Ensino de Filosofia no Ceará” se destaca como uma obra pioneira e essencial para esse movimento de resgate e valorização. Ao percorrer os momentos históricos que moldaram o ensino de Filosofia no estado, não apenas oferecemos uma narrativa cronológica e detalhada, mas também abrimos espaço para reflexões sobre as influências, os desafios e as conquistas enfrentadas ao longo dos séculos. Mais do que uma simples análise histórica, buscamos estimular com o livro a criação de novas trincheiras de pesquisa e debate, convidando os leitores a se engajarem na defesa e promoção do ensino de Filosofia em terras cearenses e nas diversas territorialidades constituintes do Brasil.

Ao reconhecer a importância da História do Ensino de Filosofia como campo de estudo fecundo e relevante para compreender nosso presente e moldar nosso futuro, este livro se insere em um contexto marcado por desafios e transformações no cenário educacional brasileiro. Diante das ameaças representadas pela desobrigatoriedade do ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio e pela falta de reconhecimento do Ensino de Filosofia como área de pesquisa, a obra se apresenta como um farol de esperança e resistência.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial Do Ceará – Ensino Médio** [Versão Preliminar]. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2021.

DUTRA, Jorge da Cunha; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. *Resgate histórico do ensino de filosofia nas escolas brasileiras: do século V^o ao século XXI*. In: **Intermeio**, v.16, 2010, p. 85-93.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 7. ed. rev. e ampl. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2015.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. 2^o ed. rev. e ampl. Curitiba: CRV, 2017.

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|----------|--------|
| Rev. Helius | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 15-24 | Dossiê |
|-------------|--------|------|------|----------|--------|

JUNIOR, Williams Nunes da Cunha. *Uma breve história do ensino de Filosofia: Brasil e Alagoas em revista*. In: **REFILO** – Revista Digital de Ensino de Filosofia, Santa Maria, v. 5 n. 1, 2019, p. 11-21.

MARINHO, Cristiane. **Filosofia e educação no Brasil**: da identidade à diferença. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARINHO, Cristiane; SOUSA, Alex. **História do Ensino de Filosofia no Ceará**. São Paulo: Intermeios, 2024.

NUNES, Antônio Vidal. **A presença da Filosofia no Estado do Espírito Santo**: ensino e pesquisa – a contribuição dos professores presbiterianos do Departamento de Filosofia da Ufes. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2020.

REALE, Miguel. **Filosofia em São Paulo**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1962.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. *Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição*. In: **Educação e Filosofia**, v. 35, n° 74, p. 813–853, 2021.

SÁ, Adísia (Org.). **Ensino da Filosofia no Ceará: subsídios**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1972.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. **Os manuais, compêndios e livros didáticos na história do ensino de Filosofia no Brasil**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia), Universidade Federal do Tocantins, 2020.

VELASCO, Patrícia Del Nero. *O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras*. In: **Pro-posições**, v. 33, p. 1-26, 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e efeitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



PARA ALÉM DO NEGACIONISMO E DO CIENTIFICISMO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL-CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIÊNCIA ASSENTE EM UMA RACIONALIDADE AMPLA E INCLUSIVA

MÁS ALLÁ DE LA NEGACIÓN Y DEL CIENTIFICISMO. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL-CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIENCIA BASADA EN UNA RACIONALIDAD AMPLIA E INCLUSIVA

Carolina Alves d' Almeida

Doutora em Filosofia pelo PPGFIL-PUCRio. Doutora em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia pelo HCTE-UFRJ. Docente de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá (EEEEFVM-FAETEC)
carolinadalm85@gmail.com

Resumo

O contexto de confusão epistêmica, provocado pela extrema-direita nos últimos anos, gerou uma polaridade que assombra o sistema educacional brasileiro, confundindo professores de filosofia no desafio da formação crítica e reflexiva dos estudantes. Ou uma ciência neutra, objetiva, hegemônica e universalizante, de base eurocêntrica e etnocêntrica, ou um negacionismo científico disfarçado de oportunismo relativista, onde tudo é verdade e qualquer narrativa é válida; ambos acrícos. Como questionar a soberania da epistemologia moderna ocidental e a instrumentalização da ciência e da razão pelo poder colonial/imperial/capitalista, sob a ameaça do negacionismo científico e revisionismo ideológico? Diante deste dilema, o presente artigo aponta para a importância das epistemologias alternativas do Sul Global e do pensamento crítico latino-americano, nem negacionistas e nem cientificistas, frente às epistemologias, metodologias e pedagogias coloniais, imperialistas e eurocêntricas. Palavras-chave: História da Filosofia; Ensino de Filosofia; História do Ensino de Filosofia no Ceará.

Palavras-chave: negacionismo; cientificismo; Ditadura Civil-Militar.

Resumen

El contexto de confusión epistémica, provocado por la extrema derecha en los últimos años, ha generado una polaridad que acecha al sistema educativo brasileño, confundiendo a los profesores de filosofía en la formación crítica y reflexiva de los estudiantes. O una ciencia neutral, objetiva, hegemónica y universalizadora, con bases eurocéntricas y etnocéntricas, o un negacionismo científico disfrazado de oportunismo relativista, donde cualquier narrativa es válida y verdadera; ambos no-críticos. ¿Cómo podemos cuestionar la soberanía de la epistemología occidental moderna y la instrumentalización de la ciencia y razón por parte del poder colonial/imperial/capitalista, bajo la amenaza del negacionismo y el revisionismo ideológico? Frente a este dilema, este artículo señala la importancia de epistemologías del Sur Global y del pensamiento crítico latinoamericano, ni negacionistas ni cientificistas, frente a epistemologías, metodologías y pedagogías coloniales, imperialistas y eurocéntricas.

Palabras clave: negacionismo; cientificismo; Dictadura cívico-militar.

1. Introdução

Atualmente o debate sobre negacionismo e revisionismo ideológico tem ocupado espaço significativo no meio acadêmico e intelectual brasileiro, em decorrência da influência

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|----------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 25-42 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|----------|--------|

direta desses “movimentos” no agravamento da pandemia de Covid-19, na consolidação de uma necropolítica, na indiferença com a crise ecológica e na construção de um pensamento relativista oportunista. Nesse contexto, qualquer narrativa é válida, mesmo aquelas sem sentido, fundamento, base científica, base tradicional ou cultural. Não se trata de uma questão de ponto de vista ou localidade, tendo em vista que esse movimento é parte do pensamento ocidental, universalizante e hegemônico.

Em termos gerais, o negacionismo trata-se da negação de consensos científicos e bases factuais de processos históricos com a pretensão de encobrir crimes e genocídios praticados pelos Estados, entre outras pretensões. Em outras palavras, o negacionismo envolve uma falsificação histórica ou científica influenciada por motivos políticos-ideológicos. O revisionismo ideológico, por sua vez, não nega consensos factuais - embora prepare o terreno para o negacionismo - mas reinterpreta, ressignifica e reescreve fatos e processos históricos e suas motivações, orientado e influenciado por valores e ideologias, através de manipulação de fontes e distorções metodológicas, como as *fakenews* e “parametodologias”. Segundo Marcos Napolitano (2021), “o revisionismo ideológico é a doença infantil do negacionismo”.

Tais movimentos, que tornam mentiras verossímeis, vieram à tona com muita força nos últimos anos, com a ascensão da extrema-direita, dentro de um projeto neoliberal que se trata de uma “nova forma de totalitarismo” ou “totalitarismo neoliberal”, como bem definiu Marilena Chauí (2020). No caso do Brasil, no âmbito da Educação, podemos citar como exemplo o programa de governo do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que construiu uma falsa narrativa acerca da suposta “má” influência do grande intelectual Paulo Freire no sistema educacional brasileiro.

Esse contexto de confusão epistêmica provocado pela extrema-direita gerou uma polaridade, na qual ambos os polos são acríticos, que assombra o sistema educacional brasileiro, confundindo os professores de filosofia no desafio da formação crítica e reflexiva dos estudantes. Ou uma ciência pretensiosamente neutra, objetiva, universalizante e hegemônica, de base eurocêntrica e etnocêntrica, ou um negacionismo científico disfarçado de oportunismo relativista, onde tudo é verdade e qualquer narrativa é válida. Como questionar a soberania da racionalidade e epistemologia moderna ocidental, bem como a instrumentalização da ciência e da razão pelo poder colonial/imperial/capitalista, sob a ameaça de uma onda negacionista científica e revisionista ideológica? Diante deste dilema, o presente artigo aponta para a importância do pensamento crítico e das epistemologias alternativas do Sul Global no combate ao negacionismo científico e revisionismo ideológico

que, na verdade, são provenientes das epistemologias, metodologias e pedagogias eurocêntricas, coloniais, imperialistas e neoliberais.

Com base nas contribuições do pensamento crítico latino-americano, pretendemos suscitar reflexões sobre o desafio atual da educação brasileira frente às confusões e dissonâncias cognitivas geradas pelas ameaças revisionistas e negacionistas com pretensões ideológicas de extrema-direita. Para tanto, cabe ressaltar a importância da construção de uma educação transversal e intercultural, rigorosamente crítica, que saiba discernir a pós-verdade (narrativas sem fundamento, mentiras e *fakenews*) das verdades construídas pelas polirracionalidades, racionalidades inclusivas, amplas, participativas, críticas e múltiplas.

2. O negacionismo científico (ou revisionismo ideológico) e o cientificismo: os dois lados da moeda colonial/imperialista/neoliberal

O negacionismo, histórico e científico, e o revisionismo ideológico, são conceitos e movimentos que existem desde o início do século XX, e que podem ser definidos, segundo Napolitano (2021), da seguinte forma:

O negacionismo poderia ser definido como a negação *a priori* de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico. Em outras palavras, o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido em bases científicas e metodológicas reconhecidas, em nome de uma suposta “verdade ocultada” pelas instituições acadêmicas, científicas e escolares por causa de supostos “interesses políticos ligados ao sistema”. Assim, os negacionistas alimentam e são alimentados pelas diversas “teorias da conspiração” que sempre existiram, mas que nos primeiros anos do século XXI têm sido canalizadas por interesses políticos, sobretudo de partidos e líderes de extrema direita, para combater os valores progressistas e democráticos. Em muitos casos, uma opinião negacionista tem sua origem em várias análises “revisionistas” do passado, que se propõem a revisar as teses e os estudos mais aceitos na comunidade científica. (NAPOLITANO, 2021, p. 98)

Napolitano (2021) acrescenta, todavia, que nem todo o revisionismo prepara o terreno para o negacionismo, tendo em vista que a natureza do conhecimento histórico necessita da revisão e crítica constante das interpretações dominantes e oficiais sobre o passado. O revisionismo propriamente historiográfico, portanto, consiste em um processo de revisão do conhecimento factual e das interpretações historiográficas dominantes, com base em argumentação lógica, novas questões teóricas, novas hipóteses, novos métodos de análise e novas fontes primárias (NAPOLITANO, 2021). Neste sentido, a revisão historiográfica é saudável, pois é fruto do avanço e da ampliação do conhecimento sobre o passado, da mudança de pontos de vista e do surgimento de novas fontes. Um exemplo é o

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|----------|--------|
| Rev. Helius | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 25-42 | Dossiê |
|-------------|--------|------|------|----------|--------|

questionamento, acompanhado da reinterpretação e reescrita da história, realizados pelos povos historicamente excluídos (negros, indígenas, mulheres, entre outras minorias) com relação à soberania da Historiografia ou História Oficial e Monumental dominante, eurocêntrica e etnocêntrica. Desse modo, é importante distinguir o revisionismo histórico, processo que faz parte da historiografia e do desenvolvimento do conhecimento, do revisionismo de matriz ideológica, que parte de interesses políticos e de uma perspectiva ideológica sobre o passado, com *parâmetros* que questionam a consciência crítica da História.

O revisionismo de matriz ideológica, segundo Napolitano (2021, p. 99), “parte unicamente de demandas ideológicas e valorativas e colige fontes e autores para confirmar uma visão préconstruída acerca de um tema histórico, quase sempre polêmico”, como é o caso da reinterpretação e recontagem, por antissemitas, da quantidade de judeus massacrados durante o Holocausto da Segunda Guerra Mundial; ou, posteriormente, o apelo dos sionistas a argumentos revisionistas para justificar o massacre de palestinos; ou da reinterpretação, por militares brasileiros, da violência, da repressão, da violação de direitos humanos e da matança ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar. Esse revisionismo parte de objetivos meramente ideológicos, desprovidos de métodos rigorosos e da ética da pesquisa historiográfica. Entretanto, oriundo da mesma racionalidade eurocêntrica e dominante que a ciência moderna, o negacionismo é constituído por um (para)método dialético e por uma lógica da inversão, baseados na descontextualização de trabalhos historiográficos, no anacronismo, no uso acrítico de fontes primárias (consideradas como prova factual através de leituras superficiais, sem críticas), em narrativas flutuantes, sem base científica ou tradicional, sempre com o intuito de “defender uma tese dada a priori sobre o passado incomodo e sensível”. (NAPOLITANO, 2021, p. 100). Cabe destacar também que o revisionismo ideológico tem como objetivo “desconstruir as pautas progressistas e de inclusão social apoiadas na crítica a crimes e injustiças do passado” (NAPOLITANO, 2021, p. 100). Em suma, essa onda revisionista e negacionista despertada, atualmente, pelos adeptos da extrema-direita, faz parte de um projeto neoliberal de instrumentalização da ignorância, para o esvaziamento crítico, reflexivo e humano do conhecimento.

Segundo Piero Leirner (2020), uma das principais características dessa nova dinâmica pseudocientífica pós-verdade é a “grande inversão”, que consiste em uma tática de guerra híbrida, utilizada pelos militares brasileiros de extrema direita, que distorce a percepção da realidade e da verdade, orientada por motivos políticos-ideológicos. Cabe ressaltar que essa grande inversão se trata de um método dialético adotado também pela ordem neoliberal. Um exemplo é a associação, sustentada pela extrema-direita, entre Paulo Freire e os problemas

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|----------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 25-42 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|----------|--------|

atuais da educação brasileira, a fim de atrapalhar o desenvolvimento do pensamento crítico no Brasil. Leirner acrescenta que esse método dialético, atualmente, está presente em todo o lugar

Trata-se de um método dialético: uma constante projeção que certos agentes realizam nos seus inimigos invertendo suas posições. Marx viu que a ideologia tem essa propriedade: uma “projeção” de interesses particulares como universais inverte os sinais do real. Dumont (1985) percebeu algo similar com a ideologia individualista, alertando para suas formas perversas quando se projeta sobre um fundo holista ou coletivista (como foi o caso do nazismo); Sahlins (2008) viu isto numa ilusão provocada pela ideia de “natureza humana”, outra de nossas ideologias ocidentais que parece inverter um senso antropológico de humanidade. Essas inversões sempre ocorreram, mas agora há algo de distinto nisso. Vemos o tempo todo militares e simpatizantes usando-a. E a palavra ideologia está encoberta numa cortina de fumaça; ela assumiu um tom de “conspiração”, e pertence aos “outros”. No entanto, ela diz mais sobre si mesma do que sobre os processos que tenta descrever. Ela revela um uso consciente dessas inversões de realidade visando provocar reações inconscientes que afetem o real de forma programada. Psicólogos talvez chamem isso de *gaslighting*. Militares chamam isso de operações de bandeira falsa (ou *false flags*), quando o inimigo carrega a culpa que se projetou nele. Claro que cada caso, um caso. Mas tudo isso serviu de molde para se perceber algo que se passa no nosso entorno. (LEIRNER, 2020, p. 18)

3. A perseguição à “perigosa ideia” de Freire na América Latina

A Proposta de Plano de Governo, que elegeu o ex-presidente do Brasil, denominada “O Caminho da Prosperidade”¹, sugeria, na parte dedicada à Educação, que para mudar o “método de gestão” da educação brasileira era necessário “expurgara ideologia de Paulo Freire”, o patrono da educação brasileira. Tal afirmação, que associou os problemas da educação brasileira às ideias de Freire, se enquadra no conceito de revisionismo ideológico, tendo em vista que a história e os fatos revelam que a maioria dos problemas atuais da educação brasileira são herança da Ditadura Civil-Militar (1964-1988), da reforma e das alterações na política educacional brasileira promovidas pela Constituição de 1967, que defendiam uma “educação bancária”², tecnocrática, autoritária e uma pedagogia do exame, justamente o que combatia Paulo Freire, amparado por seu Método. O regime ditatorial

¹Cabe comparar com a Ideologia e Teologia da Prosperidade, difundidas pela Filosofia da Dominação do projeto moderno/colonial/imperialista/neoliberal.

²Freire utilizava o termo “bancária”, metaforicamente, para descrever a forma de educação na qual o professor, o depositante, considera o aluno como o depositário, um “banco” ou “cofre vazio”, no qual deposita conhecimentos, fórmulas e letras. Freire (1987, p. 66-67) acrescenta que “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”.

conseguiu, a partir dessa nova estruturação, se apoderar de toda estrutura educacional, adotando medidas extremas para difundir seus ideais (CNV, 2015). Esse modelo ditatorial de educação predominou após o fim do Regime Militar, principalmente através da implementação da ordem neoliberal, deixando cicatrizes profundas na educação brasileira, dentre as quais se destaca a baixa qualidade de ensino. Posteriormente, Freire e outros importantes intelectuais que revolucionaram a educação brasileira, como Anísio Teixeira, foram duramente perseguidos pela ditadura, bem como foram reinventados, na narrativa histórica dos adeptos da extrema direita, como inimigos subversivos e perigosos da educação e da nação. Atualmente, Freire, que faleceu há 27 anos atrás, em 1997, tornou-se alvo de ataques constantes da extrema-direita brasileira, especialmente na campanha de Jair Bolsonaro para a presidência, em 2018.

Com relação à estrutura educacional ditatorial e a função histórica da educação, Patrícia S. Mechi destaca:

A educação foi uma das grandes preocupações dos grupos que atuaram no âmbito do Estado após 1964, pois o regime necessitava, tanto de técnicos altamente qualificados quanto de mão-de-obra desqualificada. Mão-de-obra desqualificada e “dócil”. A rede física foi expandida, um maior número de pessoas pôde frequentar a escola e nela aprendiam que o Brasil era um país democrático, católico e alinhado ao mundo Ocidental. O investimento em educação, porém, não permitia que se absorvesse toda a demanda escolar. Os recursos para a educação foram minguando ao longo do período ditatorial, pois a prioridade do regime era o **desenvolvimento acelerado**. [...] a desigualdade social não diminuiu, ao contrário, aprofundou-se. O setor educacional foi alvo constante dos ataques do governo. Qualquer forma de discordância era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, e seu autor era banido dos meios acadêmicos. O movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi a outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio aos “subversivos” ou “comunistas”. A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres. (MECHI, 2015 *apud* CNV, 2015, p. 2-3)

Esses ideais estavam associados a implantação de um sistema econômico desenvolvimentista que impulsionou o processo de modernização do capitalismo brasileiro que transformou a sociedade em urbana-industrial (PAIVA, 2021). Cabe destacar que o capitalismo do Estado de Bem-Estar, do modelo nacional-democrático, perdia espaço para um novo modelo de desenvolvimento capitalista, dependente do Mercado e Capital internacional. Tal modelo foi instaurado, no Brasil, no contexto do autoritarismo tecnocrático da Ditadura Civil-Militar, a partir do golpe de 1964, no auge do processo de industrialização do Brasil, com o enquadramento da economia brasileira à perspectiva

econômica das multinacionais. Neste sentido, fazia-se necessário um novo sistema de educação adaptado ao autoritarismo da Ditadura Militar e aliado aos novos interesses capitalistas internacionais.

A Constituição de 1967, aprovada pelo Regime Civil-Militar, promoveu duas alterações importantes na política educacional brasileira que revelaram o descompromisso do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade: a União e o Estado foram desobrigados a investirem um percentual mínimo na educação, contrariando um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1961; e a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino, isto é, a abertura do ensino para a iniciativa privada. Acerca desse favorecimento à privatização do ensino, Demerval Saviane (2020) argumenta:

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f). (SAVIANI, 2020, p. 298)

A sociedade brasileira, moderna e industrializada por meio da repressão e do autoritarismo, adaptava-se ao modelo mecanicista da racionalidade técnica e econômica da produção capitalista dependente, de caráter desenvolvimentista. De acordo com o depoimento, para a Comissão Nacional da Verdade (2015, p. 11), do professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), José Antônio Sepúlveda, “a lógica positivista da “ordem e progresso” foi inserida no pensamento militar, refletindo diretamente no âmbito escolar”. A educação, além de autoritária, tornou-se tecnicista e hiperespecializada, para atender às demandas imperialistas. Em suma, a proposta pedagógica refletia a ideologia autoritária da Ditadura Militar e a ideologia da educação como mercadoria, visões distintas do modelo nacional-democrático precedente, especialmente aquele do contexto educacional de 1961, quando foi publicada a primeira LDB e estavam florescendo diversas perspectivas brasileiras e latino-americanas críticas sobre a educação.

Com o Regime Militar, então, foram publicadas novas leis de cunho educacional a fim de estabelecer uma educação estritamente tecnicista, voltada para o desenvolvimento industrial do país. Dentre essas leis, destaca-se a Lei 5.692, de 1971, que dividia a educação em dois seguimentos, 1º e 2º graus, defendendo que todo o estudante deveria terminar o 2º grau com uma formação técnica. Um exemplo de mudança infeliz proporcionada pelos anos

de chumbo foi a substituição do projeto “De pé no chão também se aprende a ler”, fundamentado nas ideias de educação crítica, dialógica e emancipadora de Paulo Freire (1987, 2003), pelo esvaziado Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, em 1967, fundamentado ideologicamente na educação bancária, autoritária, subserviente e técnica. Cabe ressaltar que, posteriormente, em vista da baixa qualidade e nível de ensino, o programa do MOBRAL virou motivo de piada, bem como tornou-se uma gíria, usada, pejorativamente, como sinônimo de analfabeto ou ignorante.

Dentre outras mudanças, vale destacar uma bastante significativa para o projeto militar autoritário: a retirada, em 1969, do ensino de Filosofia e Sociologia das escolas brasileiras ea obrigatoriedade, sob o Decreto-lei nº 869, da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC). Cabe ressaltar que disciplinas como a Filosofia e a Sociologia estimulam o exercício do pensamento e reflexão críticos sobre a realidade social, o que atrapalharia o projeto autoritário militar. Em termos gerais, esse modelo, como supracitado, defendia uma educação estritamente tecnicista e funcional, de conteúdo especializado, cujo principal objetivo era formar o aluno alienado de qualquer forma de conhecimento que o estimulasse a refletir e a pensar criticamente, seguindo a mesma lógica da especialização do trabalho alienado do modelo taylorista-fordista: de alienar o trabalhador, em todos os sentidos, com relação ao processo produtivo e às relações de produção. Como observou Karl Marx, o trabalhador de uma linha de produção está completamente alienado ou alheio ao produto final e, por conseguinte, do valor agregado ao bem a partir de seu trabalho, executando apenas parte do processo.

A política educacional da Ditadura Civil-Militar resumia-se a uma educação alienada para formar o trabalhador alienado, desprovido de autonomia, noção de cidadania e consciência crítica e reflexiva. Esse modelo é o oposto da perspectiva crítica, interdisciplinar e transdisciplinar de educação que Freire ajudou a construir no Brasil e na América Latina, que vai reemergir somente a partir do século XXI, duas décadas depois do fim do Regime Militar, da transição para a Nova República e da construção social de uma nova Constituição Federal (1988).

No tocante ao financiamento da educação, é importante destacar que a partir da década de 1980 o quadro começou a mudar, com o processo de abertura política e fim da Ditadura Militar. O Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 24 de 01/12/83, também conhecida como emenda Calmon, que “estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na

manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1983). No entanto, essa emenda só se efetivou em 1986. Posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, novos percentuais foram estabelecidos, especificamente, no artigo 212 que dispõe que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988).

A “Constituição Cidadã”, segundo Ulysses Guimarães, tinha como meta principal restituir direitos sociais fundamentais negados e violados durante muito tempo à sociedade brasileira. Entretanto, mesmo com uma nova política educacional diferente da Constituição de 1967 - como, por exemplo, a atribuição de responsabilidade à federação, aos estados e municípios pelos sistemas de educação brasileiros e, sobretudo, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família –permaneceram características e marcas do modelo de ensino tecnocrático e autoritário que, posteriormente, foram atualizadas pelo totalitarismo neoliberal.

Suzy Helen Paiva ressalta a influência dessa forma de “educação bancária” do Regime Militar na educação atual:

Os chamados “acordos MEC-USAID” se referiam à parceria do então Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (USAID). Sendo uma das políticas mais ofensivas à qualidade do ensino brasileiro, cujas consequências se materializaram e estão presentes até a atualidade. Assim, o modelo imperialista dos Estados Unidos passou a dominar a estruturação do ensino brasileiro. **Sendo assim a educação atual no Brasil possui reflexos das transformações feitas durante o antigo Regime Civil Militar. (...) D**essa lucidez da formação dos alunos qualificados, prontos para saírem do 2º Grau, profissionais capacitados para exercerem sua especialização dentro do sistema industrial capitalista. Sob estas expectativas, abasteciam as empresas de mão de obra barata e qualificada, em “[...] uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista [...]” (GERMANO, 2005, p. 106). (PAIVA, 2021, p. 33)

Diante destes fatos, fica evidente o revisionismo ideológico na História da Educação brasileira promovido pela extrema-direita neoliberal aliada a extrema-direita fascista, ao propagar uma narrativa que associa os problemas atuais da educação brasileira às ideias libertadoras e revolucionárias de Paulo Freire. Problemas como a baixa qualidade, a evasão e o sucateamento, por exemplo, têm a ver com a lógica da privatização, ausência de fundos públicos e investimentos sociais na educação pública, gratuita e de qualidade, próprios do projeto neoliberal que deu continuidade à política educacional promovida na Ditadura Militar. A tentativa de reinterpretar, ressignificar e reescrever esses conhecimentos factuais,

interpretações historiográficas e processos históricos relacionados à Educação Brasileira, tem sua única “base” nos interesses, valores e ideologias desses grupos dominantes.

Cabe destacar que a tentativa atual de desprestigiar e difamar Freire começou em 2016, como aponta Catherine Walsh, com o movimento “Escola sem Partido”, que emergiu com a pretensão neoliberal de despolitizar e *desideologizar* a educação brasileira. Como a autora bem coloca nas “aperturas” de seu texto:

Dedico este texto a Paulo Freire, amigo, colega, companheiro, avô-guia ancestral. Nos anos 80 tive o privilégio de trabalhar, pensar-lutar e co-ensinar ao lado dele. Juntos naqueles anos, e com outros e outras colegas, formamos a primeira rede de pedagogia crítica nos Estados Unidos, cujo legado permanece até hoje. A lembrança de Paulo é especialmente significativa neste momento dada a tentativa, supostamente pela rede de computadores SERPRO do governo federal brasileiro, de desacreditar e difamar seu nome, legado e biografia na Wikipedia, ato ocorrido em 28 de junho de 2016. “Não existe uma educação neutra”, disse Paulo. A partir dessa afirmação, podemos então argumentar que o ato citado em conjunto com as tentativas do movimento “Escola sem Partido” de despolitizar e *desideologizar* a educação brasileira - o que esse movimento chama de educação sem doutrinação política e de gênero - também não são neutras. Caluniar o nome e o legado de Paulo, ao mesmo tempo que dismantela as conquistas em direitos e políticas culturais dos últimos anos (incluindo, por exemplo, o ensino de história da África e do Afro-Brasil e o estabelecimento do sistema de cotas no ensino superior), é reinstalar a colonialidade do poder. Os ataques a Paulo são ataques a todos nós que lutamos por uma educação intercultural, democrática, descolonizadora, uma educação libertadora. Essa luta, como mostrarei neste texto, continua até hoje; é uma luta na qual estou ativamente envolvida e comprometida; uma luta que eu sinto e sinto que penso, uma luta encarnada contra a geopolítica e a corpo-política do atual sistema capitalismo/modernidade/colonial. (WALSH, 2016, p. 1)

4. Para além da polaridade entre negacionismo e cientificismo: o papel das (anti) ontologias e epistemologias brasileiras e latino-americanas na construção de alternativas críticas

Antes do Golpe Militar de 1964 e da emergência, no Sul Global, do novo modelo de desenvolvimento capitalista dependente, concentrador e excludente, havia ensino de qualidade, porém, pouco acessível e considerado um privilégio de poucos. Diante desse contexto, é importante destacar interessantes propostas, iniciativas e projetos educacionais humanistas e inovadores de intelectuais e movimentos sociais, que precederam a Ditadura Civil-Militar, visando a organização de um sistema nacional de ensino mais democrático e popular, a superação das desigualdades socioculturais e a formação de cidadãos consciente de seus direitos e preparados para os desafios econômicos. Cabe ressaltar que na década de 1960, o presidente João Goulart (Jango) acolheu e implementou projetos e métodos educacionais revolucionários de Paulo Freire, bem como de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Em 1963, um ano antes do Golpe Militar, Jango lançou a Campanha Nacional de

Alfabetização e criou a Comissão de Cultura Popular (CCP), sob a presidência de Paulo Freire.

Dentre as iniciativas supracitadas, destaca-se a produção da coleção intitulada “História Nova do Brasil” pelos jovens estudantes Nelson Werneck Sodré, Joel Rufino dos Santos, Maurício de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Uchôa Cavalcanti e Rubem Fernandes, junto ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB e com o aval do Ministério da Educação e Cultura, através da Campanha de Assistência ao Educando (CASES). Tal coleção era destinada a professores e alunos de nível médio, com o propósito de promover, através de uma abordagem marxista, a revisão dos conteúdos dos livros didáticos de história do Brasil (GUIMARÃES & LEONZO, 2003; CNV, 2015). Após o Golpe de 1964, a obra foi perseguida como subversiva e, por conseguinte, todos os autores sofreram um inquérito policial e foram presos (CNV, 2015). Outras propostas de se repensar o ensino da História, bem como, a educação, em termos gerais, a partir de outras perspectivas latino-americanas críticas, interdisciplinares e interculturais também foram duramente perseguidas e censuradas. Wagner da Silva Teixeira (apud CNV, 2015) destaca a importância dos movimentos de educação e cultura popular, preocupados em combater o analfabetismo, que surgiram no final dos anos 1950, quando mais da metade da população brasileira era analfabeta, e que foram destruídos pela ditadura.

Eu trato na tese de quatro movimentos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco; a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, de Natal, no Rio Grande do Norte; o Movimento de Educação de Base, ligada à Igreja Católica, com atuação na época muito grande do Nordeste; e os Centros Populares de Cultura. Todos nós aqui conhecemos a experiência do CPC, mas não houve apenas um CPC, na verdade nós tivemos vários CPCs espalhados pelo país, e praticamente todos eles atuaram além da cultura na alfabetização de adultos. E junto com o CPC, a UNE, que também na época teve uma campanha de alfabetização. Esses movimentos tiveram uma trajetória infelizmente muito curta. Eles surgiram entre 1960 e 1961 e foram, praticamente, banidos da sociedade em 1964, com a única exceção do MEB, Movimento de Educação de Base, que deles todos foi o único que conseguiu sobreviver ao golpe³.

Vale destacar a influência significativa de Paulo Freire nesses movimentos. Nos anos 1960, antes do Golpe Militar, Freire já pensava a educação a partir de uma pedagogia crítica e libertadora, como metodologia imprescindível, o que contribuiu, posteriormente, na década de 1980, para a construção de uma perspectiva decolonial latino-americana da educação, particularmente, uma *pedagogia decolonial* a partir de uma *interculturalidade crítica*, segundo Walsh (2012). Tal pedagogia, no entanto, começou a declinar a partir dos anos 1990, com a ascensão

³ Depoimento de Wagner da Silva Teixeira durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014 (CNV, 2015)

do projeto neoliberal, que estava em consonância com o modelo educacional tecnocrático autoritário.

Para discorrer sobre os projetos críticos e decoloniais, a partir da América Latina, para a educação e ciência, cabe ressaltar a importância de dar visibilidade aos caminhos silenciados e apagados pela *colonialidade*⁴ oriunda da racionalidade, ontologia e epistemologia eurocêntricas. Além disso, a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável para desconstruir a polaridade cientificismo/negacionismo. O caminho para a libertação epistêmica, segundo Quijano é:

(...) desprender-se dos elos da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar e, em última análise, com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e prejudicou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa é, portanto, clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. Primeiro, a descolonização epistemológica para abrir caminho para uma nova comunicação intercultural, uma troca de experiências e significados, como base de outra racionalidade que pode reivindicar, com legitimidade, alguma universalidade. Não menos racional, enfim, do que a afirmação de que a cosmovisão específica de um determinado grupo étnico seja imposta como racionalidade universal, embora esse grupo étnico seja a Europa Ocidental. Porque isso, na verdade, é reivindicar para um provincianismo o título de universalidade. (QUIJANO, 1992, p. 19-20)

Com base no conceito de *colonialidade*, surge a ideia de *decolonialidade* que, segundo Walsh (2009), para além de problematizar, desarmar, desfazer, reverter, descolonizar e transformar, consiste em uma estratégia construtiva e criativa, que aponta e provoca um posicionamento de transgredir, intervir, emergir e influenciar. Em face da violência racial, social, epistêmica e existencial vivenciada, a decolonialidade consiste em um caminho de luta contínua que identifica e dá visibilidade a “lugares” de exterioridade e construções alternativas. Trata-se da “reconstrução ou refundação de condições radicalmente distintas de existência, conhecimento e poder que poderiam contribuir para a construção de diferentes sociedades” (WALSH, 2009, p. 55).

As *pedagogias decoloniais*, segundo Walsh (2012), são exemplos de construções alternativas vinculadas aos projetos e perspectivas da interculturalidade crítica e

⁴Ao questionar a naturalização das experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial, Aníbal Quijano abriu espaço para uma interpretação epistêmica da condição de dominação presente nos países periféricos ou Sul global. Quijano (2005) destaca que o padrão de poder baseado na colonialidade implicava um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento, que considerava o não-europeu, os povos colonizados, como passado, primitivos e inferiores: “(...) todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. (...) sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores.” (QUIJANO, 2005, p. 221)

decolonialidade, que surgiram com a insurgência social, política e epistêmica dos movimentos afro e indígenas na América Latina. Tratam-se de “pedagogias que se empenham em transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi - e é - estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”(WALSH, 2012, p.15). Walsh acrescenta que as pedagogias decoloniais são metodologias elaboradas em contextos de luta, marginalização, resistência e ‘re-existência’, como práticas insurgentes que quebram a modernidade/colonialidade, possibilitando outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com(WALSH, 2013). No Brasil, existem políticas públicas que exemplificam essa proposta, como a Educação Escolar Indígena em Território Etnoeducacional (TEE), de competência do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Freire é considerado por muitos intelectuais latino-americanos como um precursor brasileiro da decolonialidade, transdisciplinaridade e, por conseguinte, das pedagogias decoloniais, baseando-se, desde sempre, no diálogo horizontal e transversal entre saberes, que só existem “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 1987, p. 67). A decolonialidade aproxima-se de uma leitura crítica do mundo, que Freire desenvolvia a partir da educação popular, na periferia, no campo, no meio rural. De acordo com Freire (2000, p. 21), “a leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”.

A interculturalidade crítica é o fundamento das pedagogias decoloniais, bem como a principal força, iniciativa, agência e prática contra as armadilhas (como o binarismo negacionismo/cientificismo) da filosofia da dominação e da epistemologia moderna eurocêntrica.

Por isso, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que questiona continuamente a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis as diferentes formas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não apenas articulem e dialoguem as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - estimulam a criação de “outras” formas de pensar, ser, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que ultrapassam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas -políticas, sociais, epistêmicas e éticas- que se entrelaçam conceitualmente e pedagogicamente, estimulando uma força, iniciativa e agenciamento ético-moral que fazem questionar, incomodar, abalar, rearmar e construir. (WALSH, 2009, p. 15)

Esse caráter crítico, intercultural e transdisciplinar da racionalidade e episteme latino-americanas, portanto, possibilita a construção de alternativas eficientes contra a dominação epistêmica e ontológica eurocêntrica e para a superação da polaridade cientificismo/negacionismo. Cabe destacar a necessidade de uma formação crítica, dialógica e reflexiva de sujeitos capazes de discernir entre as verdades múltiplas de diferentes culturas e a pós-verdade ocidental.

Nesse contexto, é importante enfatizar o papel da educação, como instituição política, social e cultural, através da qual são construídos e reproduzidos valores, atitudes e identidades, com base na diversidade cultural, na dissolução de fronteiras epistêmicas e institucionais e na construção de conhecimentos assentes numa racionalidade ampla, inclusiva e participativa.

A ciência, pretensamente, neutra, pura, objetiva e universal- que outrora negou e excluiu a verdade histórica dos povos não-europeus e não-brancos e os conhecimentos de todos aqueles que não seguiam os cânones e padrões europeus de episteme e racionalidade- não é a única forma de combater o negacionismo relativista oportunista. É possível combatê-lo e, particularmente, a instrumentalização da ignorância pelo poder totalitário-neoliberal, através das epistemologias do Sul Global, com outras formas de se fazer ciência, transdisciplinares, pós-modernas e pós-coloniais, assentes em uma racionalidade outra inclusiva, ampla, múltipla e crítica. Faz-se necessário desinstrumentalizar tanto a razão-ciência, quanto a ignorância.

O Brasil, por sua vez, trata-se de um laboratório de experiências anti-ontológicas, ontológicas-relacionais e epistemológicas da América Latina, que resistiram à conversão, colonialismo e colonialidade, e que desempenham importância significativa na construção de caminhos e soluções criativas. O fenômeno intercultural brasileiro é muito amplo, formado por 5 vetores culturais. Tratam-se de diferentes pontos de vista, ontologias, cosmologias, sistemas de pensamento, configurações de mundo, crenças, práticas culturais, tradições, saberes e saber-fazer: indígenas ameríndias, europeias (ibéricas e anglo-germânicas), africanas, afro-brasileiras, afro-diaspóricas e asiáticas, bem como as oriundas de mais de 14 populações tradicionais não indígenas, como os praieiros, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pantaneiros, caipiras, jangadeiros, sertanejos, entre outros. O diálogo, atravessamento e dissolução de fronteiras epistemológicas e institucionais entre esses saberes outros e os conhecimentos científicos têm contribuído significativamente para a resolução de diversos problemas sociais e ecológicos, bem como para a construção ou reinvenção de diferentes sociedades. As etnociências e os saberes indígenas têm sido cada vez mais

procuradas, reconhecidas e prestigiadas por cientistas do Norte Global, sobretudo na eficiência do combate à crise ecológica, às mutações climáticas e aos demais problemas socioambientais.

Comentários e Reflexões Finais

O conhecimento científico, durante o século XIX e XX, passou por um processo de hiperespecialização, fragmentação e tecnicização, decorrente da instrumentalização da razão pelo poder capitalista-imperialista. A interdisciplinaridade emergiu, nesse contexto, como parte de um movimento amplo de reflexão crítica sobre o avanço da ciência e da tecnologia no mundo moderno ocidental, que remonta aos anos 1960. Trata-se de um modo inovador na produção de conhecimento científico no qual se propõe criticar e encontrar respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna. O capitalismo, por sua vez, com a implementação da ordem neoliberal, global e planetária, a partir da década de 1980, vai ampliar o âmbito de instrumentalização para se adaptar a novos contextos. Desse modo, o cientificismo e o negacionismo (ou revisionismo ideológico) são faces diferentes de uma mesma moeda, isto é, são provenientes de um mesmo projeto moderno/colonial/imperialista/neoliberal. Entretanto, o projeto neoliberal combina mais com a instrumentalização da ignorância do que da ciência, tendo em vista que esta necessita de Estado-providência, de fundos públicos e investimentos sociais. O negacionismo e o revisionismo ideológico representam, portanto, uma nova etapa deste projeto capitalista, que é mais flexível e resiliente a novas demandas e situações.

Desde a solidificação do projeto neoliberal e as constantes tentativas de deserção do Estado em vários contextos da esfera social, política e econômica, convivemos com a ameaça da transformação da educação em empresa e do professor em empreendedor ou, na pior das hipóteses, em mero “produtor de conteúdos”, passível de substituição pelo pensamento computacional ou Inteligência Artificial. Neste último caso, seria o ápice da tecnicização, hiperespecialização e fragmentação do conhecimento, destituindo-o de crítica, reflexão, afeto e envolvimento com o mundo, e humanidade. Particularmente no Brasil, vivenciamos, recentemente, a ameaça da precarização do ensino básico, através da reforma do Novo Ensino Médio (NEM), que representa bem a ideologia neoliberal. No caso específico da Filosofia, a implementação do NEM reduziu a carga horária da disciplina na maioria dos estados e, por conseguinte, a sua importância na matriz curricular do Ensino Médio. Em alguns estados, a carga horária da Filosofia foi redistribuída para a nova disciplina de

Educação Financeira, que tem como abordagem o empreendedorismo. Recentemente, apesar das mudanças através dos acordos com o MEC sobre carga horária de matérias obrigatórias, o NEM permanece como uma ameaça para futuro da educação séria, cidadã e crítica no país.

Este projeto neoliberal para a educação, por sua vez, apesar da supressão do Estado, da ausência de fundos públicos e investimentos sociais e da lógica do Mercado e das Privatizações, tem conexão com os modelos autoritários e tecnocráticos instaurados a partir das reformas educacionais promovidas pelos regimes autoritários, em consonância com o modelo de desenvolvimento capitalista dependente do Mercado e Capital Internacional, a partir dos anos 1960. Com base na ideia da Marilena Chauí, de que o neoliberalismo é uma nova forma de totalitarismo e imperialismo (invisível, insidioso, capcioso), é possível traçar um paralelo entre o modelo proposto pela reforma educacional da Ditadura Civil-Militar, que implementou uma “educação bancária”, tecnicista, autoritária (pedagogia do exame), e o modelo neoliberal de educação como investimento e empresa que treina empreendedores de si mesmos ou “capital humano”. Indo mais além, é possível traçar um paralelo entre o cientificismo tecnocrático, decorrente da instrumentalização da razão e da ciência pelo capitalismo imperialista, e a utilização do negacionismo científico pelo “novo imperialismo” ou “totalitarismo neoliberal”. Cabe destacar a importância da identificação das redes de conexões históricas e filosóficas desse novo sistema, de dimensões planetárias e globalizantes, com o colonialismo e o imperialismo, de dimensões geopolíticas de dominação, particularmente, com o modelo capitalista de desenvolvimento dependente, concentrador e excludente.

Por fim, esperamos ter suscitado reflexões e contribuído com o enriquecimento do debate interdisciplinar e transversal em torno do desafio da construção de uma ciência ampla, inclusiva e múltipla e de uma educação dialógica, reflexiva, intercultural e crítica, frente a um sistema neoliberal, ao mesmo tempo negacionista e cientificista.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (decretada e promulgada em 24 de janeiro de 1967). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (promulgada em 5 de outubro de 1988). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Leis, etc. **Emenda Constitucional nº 24**, de 01/12/83, publicada no DOU em 01/12/83. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|----------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 25-42 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|----------|--------|

CHAUÍ, Marilena. *O Totalitarismo neoliberal*. In: **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, 2020.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE – CNV. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. São Paulo, SP, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *O legado da Ditadura para a Educação brasileira*. In: **Educ. Soc.**, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; LEONZO, Nanci. *A Reforma de Base no Ensino da História Pátria: o projeto da História Nova do Brasil*. In: **Revista de História**, n. 149, p. 225-235, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEIRNER, Piero. **O Brasil no Espectro de uma Guerra Híbrida**: militares, operações psicológicas e política em uma perspectiva etnográfica. São Paulo: Alameda Editorial. 329 p. 2020.

MECHI, Patrícia Sposito. **Exclusão e sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade**. Disponível: <<http://www.espacoacademico.com.br/066/66mechi.htm>> Acesso em: 24 fev 2015.

NAPOLITANO, Marcos. *Negacionismo e Revisionismo histórico no século XXI*. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (orgs.). **Novos combates pela História: Desafios – Ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

PAIVA, Suzy Helen Santos. *O Ensino Médio e a continuidade da pedagogia da exclusão*. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 35, jan./mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y modernidad/ racionalidad*. In: **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, pp. 11-20, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional no regime militar*. In: **Caderno Cedes**, v. 28, n. 76, pp. 291-312, 2008. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 29 jan. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em:

<<https://docs.google.com/document/d/1GLT'sUp2CjT5zIj1v5PWtjtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIIdA/edit>>. Acesso em: 10 out. 2014.

WALSH, C. *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala*. In: GARCIA DINIZ, Alai., et. al. (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos-Brasil: Pedro & João Editores, 2016.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: Melgarejo, P. (comp). **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT/ Editorial Plaza y Valdés, 2012. Disponível em: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf> Acesso em: 29 jan. 2020.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



A LGBT+FOBIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS LOCALIZADAS EM FORTALEZA E AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE

LA LGBT+FOBIA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE FORTALEZA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS ACTUALES EN MATERIA DE DIVERSIDAD

Silvio Roberto Araújo Giffoni

Mestrando pelo Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social – MASS da UECE
silviogiffoni@gmail.com

Cristiane Maria Marinho

Doutora em Filosofia pela UFG
Professora Emérita da UECE e Professora Mestrado Acadêmico em Serviço Social – MASS/UECE
cmarinho2004@gmail.com

Tibério Lima Oliveira

Doutorado em Política Social pelo Programa de Pós-graduação em Política Social pela UnB e Professor
Substituto UnB
tiberioufrn2016@gmail.com

Resumo

Nesse estudo, investigamos a reprodução da LGBT+fobia nas Escolas Estaduais da cidade de Fortaleza/CE e as políticas públicas para a diversidade na educação, com o objetivo de entender o porquê de ainda existir LGBT+fobia hoje em nossa sociedade neoliberal e na escola. Para tanto, procuramos entender: se existe a “ideologia de gênero” e se, em nome de combatê-la, avança a LGBT+fobia nas escolas; as políticas públicas no Ceará de combate à LGBT+fobia na escola; se existe política de formação de professores(as), voltada para combater a LGBT+fobia. A pesquisa foi realizada mediante a aplicação de um questionário pelo Formulário Google, sendo seus dados interpretados do ponto de vista marxista. Seus resultados alertam para a necessidade de políticas públicas mais eficazes, de uma organização maior de LGBT+ nas escolas, sendo preciso uma formação permanente de professores(as) e da comunidade escolar.

Palavras-chave: LGBT+fobia; Políticas públicas; Diversidade.

Resumen

En este estudio, investigamos la reproducción de la LGBT+fobia en las escuelas públicas de la ciudad de Fortaleza/CE y las políticas públicas para la diversidad en la educación, con el objetivo de comprender por qué la LGBT+fobia todavía existe hoy en nuestra sociedad neoliberal y en la escuela. Para ello buscamos comprender: si existe la “ideología de género” y si, en nombre de combatirla, la LGBT+fobia avanza en las escuelas; políticas públicas en Ceará para combatirla LGBT+fobia en la escuela; si existe una política de formación docente dirigida a combatirla LGBT+fobia. La investigación se realizó mediante la aplicación de un cuestionario vía Google Form, con datos interpretados desde un punto de vista marxista. Sus resultados resaltan la necesidad de políticas públicas más efectivas, una mayor organización de las personas LGBT+ en las escuelas y capacitación continua para los docentes y la comunidad escolar.

Palabras clave: LGBT+fobia; Políticas públicas; Diversidad.

1. Introdução

No sentido de desvelar atitudes discriminatórias e preconceituosas que se apresentam no âmbito escolar, faz-se necessário um olhar mais atento a fim de desnaturalizar as violências perpetradas ao grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros +(LGBT+¹). Nessa direção, um passo importante a ser dado é a escola começar a nomear as expressões de violência tal qual elas se manifestam: machistas, sexistas, misóginas, LGBT+fóbicas etc., desta maneira, ela consegue impedir que as discriminações que acontecem no âmbito escolar sejam chamadas falsamente de bullying². Entendendo que estas atitudes estão presentes nas diversas áreas da sociedade, é importante combatê-las e criar espaços de possibilidades para a superação dessa realidade.

O estado do Ceará se destaca em nível nacional, por ter, na atual gestão do governador Elmano de Freitas (PT), que assumiu em 2023, em seu organograma, uma “Secretaria da Diversidade”, voltada para a promoção de políticas a favor de LGBT+. Porém, em relação à “Educação”, “políticas para a diversidade nas escolas” não é esta a secretaria responsável, mas a Secretaria da Educação, Seduc-CE. Por isso reforçamos a importância de debater acerca do tema nas escolas destacando os desafios e potencialidades para a consolidação do mesmo.

A delimitação da pesquisa à cidade de Fortaleza ocorreu por ser uma cidade que vem se destacando em nível nacional pelo alto índice de violência e de assassinatos de LGBT+, além de ter sido uma das capitais a apresentar maiores índices de rejeição a homossexuais nas escolas em uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2001 (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). Embora estes dados sejam de mais de 20 anos atrás, é importante destacar que, a dificuldade de atualização desses dados aponta para necessidade de mais pesquisas serem desenvolvidas propiciando que o debate alcance maior visibilidade através de novos dados para avaliar a situação atual e exigir novas políticas públicas para a diversidade nas escolas, nesses contextos de violações de direitos.

¹**LGBT+:** neste artigo, usarei a sigla LGBT+ para contemplar parte da diversidade sexual e de gênero, por ser a sigla usada no relatório do GGB (Grupo Gay da Bahia), e pela maioria dos autores, mesmo sabendo que a sigla completa, hoje, é bem mais extensa: LGBTTTQQIAAACPPF2K+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queer, Questionando-se, Intersexo, Assexuados/as, Agênero, Aliades (de acordo com a linguagem neutra, ainda em debate na academia), Curiosos(as), Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2 Espíritos (para lembrar de outros sistemas não binários que existiam nas Américas antes da colonização europeia e ainda resistem em algumas tribos), KinK e outros mais. Deixando claro que temos a convicção da importância de “tod@s” que estão na sigla. Quem tiver o interesse de entender melhor os detalhes da sigla, vale a pena assistir ao vídeo “**LGBTQIA+: PARTE II**”, do canal Tempero Drag no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=jl3BQD1KmlU>. Atualmente, o N, de não binário, está sendo mais utilizado que o 2, de 2 Espíritos.

² “**Bullying** é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas. O termo surgiu a partir do inglês *bully*, palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o português”. <https://www.significados.com.br/bullying/>. Visualizado em 14/06/2023.

Por outro lado, é uma cidade que se destaca nacionalmente pelo movimento organizado LGBT+, com figuras icônicas como Janaína Dutra, a primeira advogada trans a receber a carteira da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além de ter sido co-fundadora do Grupo de Resistência Asa Branca (GRAB), ter presidido a Associação de Travestis do Ceará (ATRAC) e ter liderado a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA).

Com relação à escola, esta é um espaço de aprendizados e vivências que participa da formação humana dos(as) estudantes, professores(as), funcionários(as), pais e mães de alunos(as) e comunidade em sua volta. Mas também pode ser o “inferno na Terra” para muitos(as) estudantes LGBT+, negros, dentre outros que sofrem com o preconceito.

No cotidiano das(os) professoras(es), todos os anos, encontramos alunos(as) LGBT+ traumatizados(as) por problemas gerados pela LGBT+fobia: estudantes trans que têm seu nome atribuído ao nascimento na chamada e vão à escola vestidos(as) e/ou maquiados(as) de acordo com a sua identidade de gênero, por exemplo. O direito a serem chamados(as) por seu nome social já é assegurado a eles(as) desde 30 de julho de 2019 (Lei estadual 16.946), mas falta esclarecimentos por parte da escola e por parte dos professores em geral, raro algumas exceções. Muitos sequer conhecem a lei. Aliás, há uma exigência na lei de uma autorização dos pais, no caso de alunos menores de idade, para a mudança do nome na chamada, o que dificulta o acesso a esse direito. Alguns alunos trans têm a sua escola como seu porto seguro e temem revelar para os pais sua verdadeira identidade de gênero, o que gera muito desconforto.

Seja no cotidiano escolar ou na sociedade em geral, a violência contra mulheres, negros, LGBT+, trabalhadores possui uma raiz na história, mas que não foi arrancada até os dias atuais: vivemos em uma sociedade patriarcal, capitalista e neoliberal, que oprime ao máximo todos aqueles explorados e subordinados, para que se submetam ao medo e se afastem da política. E que tenta se utilizar das mais diversas instituições de convencimento, como a Igreja, a escola e a mídia, bem como as redes sociais, para manter a subalternidade. Por isso, as lutas e resistências não devem ser somente identitárias, ou ficarão restritas a grupos ou indivíduos, facilitando o poder neoliberal porque conseguiria dispersá-las mais facilmente. Se todos os oprimidos estão lutando juntos, a força se multiplica e seremos maioria. Tais lutas não podem se manter apenas nas esferas política e econômica, ou mudanças sociais não serão acompanhadas de mudanças culturais necessárias, como o fim de todos os tipos de preconceitos.

2. Metodologia

Esta pesquisa é fruto do projeto de dissertação de mestrado e tem como *objetivo geral*: Analisar a visão de Diretores(as) e Coordenadores(as) sobre a reprodução da LGBT+fobia nas Escolas Estaduais de Fortaleza/CE no contexto contemporâneo. A partir dele, depreenderam-se outros objetivos: Contextualizar a LGBT+fobia no cenário sócio-histórico-religioso brasileiro; Entender o porquê da “luta contra a ideologia de gênero” nas escolas por parte de muitos políticos e religiosos; Apontar as respostas do Estado (políticas públicas) e das próprias escolas em relação à violência homofóbica (física ou psicológica) nas escolas estaduais de Fortaleza/CE; Identificar algumas expressões de violência homofóbica em escolas estaduais da capital que foram visitadas.

A pesquisa realizada foi quantitativa e qualitativa, com intervenção empírica, bibliográfica (livros, monografias, dissertações, teses), documental (jornal, leis, jurisprudência) e de campo. A coleta de dados da Pesquisa foi feita através da aplicação de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, através do “*Google Forms*” (*Formulário Google*) para todas(os) as(os) diretoras(es) e coordenadoras(es) estaduais da cidade de Fortaleza. Foram visitadas 18 (dezoito) escolas, onde fiz uma observação empírica, cheguei a conversar com estudantes de 5 (cinco) dessas escolas, além de incentivar Coordenadores(as) e Diretores(as) a responderem as perguntas da Pesquisa, formuladas no Formulário Google. Importante ressaltar que, foi devidamente preservada a identidade dos participantes das entrevistas. Posteriormente, os dados da pesquisa quantitativa foram todos alinhados, ordenados, codificados e tabulados para ser de fácil compreensão e sintetizar o processo de respostas da pesquisa.

3. Discussões e resultados

Em nome da chamada “ideologia de gênero” detectamos grandes ataques contra o Plano Nacional da Educação (2014-2024), assim como o Plano Estadual da Educação (2016-2026).

Uma de nossas perguntas foi; “O que o(a) senhor(a) entende por “Ideologia de Gênero”?”.

A confusão entre “*Ideologia de Gênero*” com identidade de gênero realizada em algumas respostas dos(as) Coordenadores(as) e Diretores(as) demonstram total falta de conhecimento do assunto. Principalmente um(a) coordenador(a) que disse: “Significa identidade de gênero, como a pessoa se identifica e se sente atraída sexualmente”, que além de confundir “*Ideologia de Gênero*” com *identidade de gênero*, ainda disse que era a mesma coisa que *orientação afetivo-sexual*.

“Ideologia de Gênero” é uma propaganda criada para gerar o medo, geralmente se refere a crenças e teorias sobre como as diferenças de gênero são construídas socialmente, muitas vezes destacando a influência da cultura e da educação. Os documentos lançados pela Igreja Católica sobre o assunto chamam “ideologia de gênero” ou “teoria de gênero”, sempre no singular, no mesmo sentido, como sinônimos. Mas não correspondem a “Estudos de Gênero”. Na verdade, são sintagmas fabricados como rótulos políticos (JUNQUEIRA, 2018), para servirem de marketing de grupos neoconservadores, supostamente em defesa da “família e dos bons costumes”.

Aqueles contrários à chamada “ideologia de gênero”, tentando simplificar, costumam dizer que as(os) professoras(es) querem igualar meninos e meninas desde o ensino infantil, simplesmente dizendo que não há diferenças entre eles, ou seja, você não é menino(a) só porque nasceu assim, o que vai confundir ainda mais as suas cabeças, prejudicar a família e estimular o aumento de LGBT+ na sociedade. Tais argumentos são repetidos o tempo todo como verdades absolutas, mas, na verdade, o que LGBT+ querem é ter um apoio na escola para acolher o diferente, mostrar que são normais, defender a boa convivência entre todos os diferentes, combatendo os preconceitos e a LGBT+fobia.

Para nós, a discussão sobre sexo deve ser feita por volta dos 10 anos, dependendo da criança; se deixar para mais tarde, a criança poderá aprender com os colegas ou parentes, muitas vezes da pior forma possível. Mas já desde a primeira infância, devemos alertar sobre a pedofilia, de maneira lúdica, sem precisar falar de sexo, mas indicando que as crianças devem gritar se um adulto pegar em suas partes íntimas, por exemplo. Também desde a primeira infância mostrar que existem pessoas diferentes, brancas, negras, indígenas, homens, mulheres, gays, lésbicas, trans, dentre outras, trabalhando a boa convivência entre eles através de historinhas infantis, por exemplo, em que pode ter um final no qual uma princesa negra se casa com uma princesa branca.

A ideia de que conversar sobre sexo e orientação sexual e identidade de gênero vai estimular o aumento de LGBT+ na sociedade é uma falácia, porque não pode estimular, pois orientação sexual não é uma *escolha*, mas poderá haver um aumento sim, porque muitos vão se reconhecer, vão se entender melhor e se assumir.

Já a “identidade de gênero” é a profunda sensação interna de ser homem, mulher, ou outra identidade de gênero, como por exemplo, as pessoas não binárias, ou ainda as pessoas trans. É como a pessoa se percebe. A “identidade de gênero” não necessariamente corresponde ao sexo atribuído no nascimento e pode ser fluida.

É importante reconhecer a diversidade, e entender que existem outras identidades de gênero, além do sistema binário (homem/mulher), dentre elas, algumas das mais citadas são: A)

Cisgênero: quando a identidade de gênero corresponde ao sexo atribuído no nascimento. B) **Transgênero:** quando a identidade de gênero difere do sexo atribuído no nascimento. C) **Não-binário:** uma identidade que não se encaixa nas categorias tradicionais de masculino ou feminino. D) **Gênero fluido:** uma identidade de gênero que pode ser fluida e não se encontra fixa em uma categoria específica. E) **Agênero:** quando alguém não se identifica com nenhum gênero ou sente ausência de gênero. F) **Bigênero:** Quando uma pessoa se identifica com dois gêneros diferentes, seja simultaneamente ou em momentos distintos. G) **Demigênero:** uma identidade de gênero parcialmente, mas não completamente, alinhada com um gênero específico.

Essas são apenas algumas, havendo muitas outras identidades de gênero já pesquisadas. É fundamental respeitar e reconhecer a autoidentificação das pessoas em relação ao gênero.

Uma outra expressão comum, mas não citada nas entrevistas, que vale a pena esclarecer aqui é a “expressão de gênero”, ou seja, é como as pessoas se apresentam, no seu dia-a-dia, como expressam o seu gênero para as demais pessoas, seja através de roupas, maquiagens, hobbies, dentre outras formas. Isso pode variar muito de pessoa para pessoa, ou mesmo por conta do humor em que você se encontra.

Por fim, “orientação afetivo-sexual” refere-se ao padrão de atração emocional, romântica ou sexual de uma pessoa em relação a pessoas do mesmo ou de outros sexos e gêneros. Por exemplo, ser heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, pansexual, entre outras orientações.

Importante frisar que *identidade de gênero* não tem nada a ver com *orientação afetivo-sexual*. Você pode ser uma pessoa cisgênera (ou simplesmente cis), e ser gay ou lésbica, por exemplo. Da mesma forma, você pode ser uma pessoa transgênera (ou simplesmente trans), e ser gay ou lésbica, ou hétero, por exemplo. Então, uma mulher trans, lésbica, nasceu com o sexo masculino, mas nunca se identificou com ele, se identificando com o universo feminino, sendo, portanto, mulher trans; e como é lésbica, sua afetividade-sexualidade está centrada em mulheres.

Dentre as políticas públicas atuais mais importantes para a diversidade na educação, destacamos:

***Lei N.º 16.946/19, que assegura o direito ao nome social** nos serviços públicos e privados no Estado do Ceará, inclusive nas escolas, para menores de idade, desde que os pais autorizem.

***Semana Luiz Palhano Loiola (Lei nº 14.820/10)** –Palhano foi morto em 2008 e era um importante ativista do movimento LGBT+ do Ceará, deixando o movimento de luto. Em 2010, a última semana do mês de junho, em homenagem às mobilizações históricas de Stonewall (que marcam o Dia do Orgulho LGBT+, dia 28 de junho) foi instituída, no Ceará, como a Semana da

Diversidade Sexual Luís Palhano Loiola. Importante notar que esta Lei foi aprovada antes do ataque ao projeto “Escola Sem Homofobia” e antes da saga contra a “Ideologia de Gênero” promovida no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação.

***Semana Maria da Penha nas Escolas (Lei nº 16.044/2016)** – Esta Lei foi aprovada em homenagem aos 10 anos de vigência da Lei Maria da Penha, que foi sancionada em 7 de agosto de 2006, com o intuito de diminuir a violência contra a mulher, inclusive a mulher trans. A Semana Maria da Penha nas escolas deve ocorrer no mês de agosto, preferencialmente a semana do dia 7. “Sendo a escola um dos primeiros locais de aprendizagem [...], é papel do Poder Público efetivar práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e a crítica ao machismo [...], prevenir e erradicar práticas de violência baseadas na desigualdade de gênero.” (CEARÁ, 2016).

Sobre o feminicídio e a violência contra as mulheres, Butler (2020) afirma que devemos usar o luto para fechar o fosso entre o feminismo e o ativismo transgênero:

A situação do feminicídio não implica apenas o assassinato ativo, mas inclui também a manutenção de um clima de terror, no qual qualquer mulher, inclusive as mulheres trans, pode ser assassinada. Dediquemos, portanto, um momento para lembrar o quanto é importante para as alianças formadas em torno do luto — alianças destinadas a exercer uma oposição política à violência — conseguir fechar o fosso que separa o feminismo do ativismo transgênero. Podemos dizer que as mulheres são assassinadas não por causa de qualquer coisa que tenham feito, mas pelo que os outros percebem que são. Como mulheres, são consideradas propriedade do homem, é o homem que ostenta o poder sobre suas vidas e suas mortes. [...] Tornar-se homem, nessa perspectiva, consiste em exercer o poder sobre a vida e a morte das mulheres; matar é prerrogativa do homem a quem foi atribuído um determinado tipo de masculinidade. [...] Portanto, as pessoas trans que querem ser mulheres, que buscam ser reconhecidas como mulheres trans, rompem esse pacto implícito que une os homens, que permite e afirma sua violenta propriedade sobre as mulheres. As mulheres trans são um objetivo em parte porque são femininas, ou estão feminizadas, e são punidas não apenas por rejeitar o caminho da masculinidade, mas por abraçar abertamente sua própria feminilidade. (BUTLER, 2020).

Este debate deve ser levado para a escola na Semana Maria da Penha: por que os homens se sentem donos das mulheres? Por que mulheres trans são tão perseguidas? Por que mulheres engravidam tão cedo e abandonam os estudos? Por que mulheres trans sofrem abuso constante que as expulsam da escola? O que pensam nossos alunos? O que pensam nossas alunas? Será que estão reproduzindo o pensamento hetero-cis-normativo? E tantas outras perguntas que podem ser elaboradas. É um momento interessante para se debater sobre identidade de gênero e combater a LGBT+fobia na escola.

***Semana Janaína Dutra (Lei nº 16.481/17)** - Já citamos anteriormente e esclarecemos quem foi Janaína Dutra. A história desta cearense “nos remete a uma vida dedicada ao combate à violência de gênero e pelo respeito à Diversidade Sexual, bem como à luta pela cidadania plena da

comunidade LGBT e pelo acesso à saúde e à qualidade de vida das pessoas vivendo com HIV/AIDS” (CEARÁ, 2017). Esta semana deve ocorrer no mês de Maio.

***Lei Estadual nº 17.480, de 17 de maio de 2021 – Fixação de placas contra a discriminação LGBT+fóbica** – Desde 2021, “De acordo com a lei, uma placa deverá ser afixada em local visível [...] no tamanho mínimo de 50cm de largura por 50cm de altura e deverá conter [...] ‘Aviso: é expressamente proibida a prática de discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero’.”. (BARBOSA, 2021).

Durante a pesquisa cheguei a questionar a não existência destas placas na Seduc-CE e nas escolas que visitei, e me disseram que é uma vergonha, mas que as placas estariam sendo confeccionadas e que, em 2024, deverão ser afixadas. A última informação que tive, ao terminar a escrita desta dissertação, no início de fevereiro de 2024, é que foram confeccionadas 900 placas pela Seduc-CE, uma para cada Escola, para as Coordenadorias de CREDES, para os Centros Cearenses de Idiomas (CCIs), para todos os andares da Seduc-Ce etc. Esperamos que sim. Contudo, não podemos condenar a Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da SEDUC por falta de iniciativa e fiscalização. Fica difícil fazer um trabalho de articulação em todo o estado tendo apenas DOIS integrantes – só em dezembro de 2023, mais uma pessoa foi contratada; agora, três. É preciso mais verba e mais pessoal para a luta contra a LGBT+fobia na educação.

Esperamos que as placas cheguem às escolas. Já se passaram praticamente 3 anos da publicação da Lei. E, caso ainda não tenha sido afixada, precisa que haja uma mobilização em cada escola pela fixação de sua placa, pois só a sua presença já inibe mais as pessoas LGBT+fóbicas, além de deixar claro para os pais de alunos que, naquele espaço, seu(ua) filho(a) LGBT+ será respeitado(a).

Materiais de apoio: Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidades.



Fonte: Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade da Seduc-Ce.

*Tive acesso a dois materiais da Seduc-Ce, que considerei bem interessantes, um deles, “Olhares plurais na escola: dialogando sobre direitos humanos, gênero e sexualidade”, voltado aos professores, com 182 páginas ao todo. Já a cartilha: “Gênero e sexualidade: que babado é esse?” possui 92 páginas e é voltada para a comunidade escolar: estudantes, professores(as), grêmios, clubes de leitura, núcleos de gênero e sexualidades e qualquer

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|----------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 43-58 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|----------|--------|

pessoa que queira ter acesso a este material, que também ficará disponível para download no site da Seduc-CE.

Mas não cabe aqui analisá-los, pois nossa pesquisa teve como marco temporal o ano de 2023, e é algo que foi entregue aos diretores no final de fevereiro. E todos levaram uma cópia impressa para a escola do material “Olhares plurais na escola: dialogando sobre direitos humanos, gênero e sexualidade”; além de 3 cópias da cartilha “Gênero e sexualidade: que babado é esse?”.

Esperamos que não seja um material que fique escondido na escola, nem seja relegado ao esquecimento, como aconteceu com o Anexo A das Orientações Complementares de 2023, que trazia importantes orientações sobre a utilização do nome social na escola, mas sequer foi distribuído fisicamente para as escolas, ficando apenas disponível para downloads no site da Seduc-CE.

Uma pergunta fundamental de nossa pesquisa com Coordenadores(as) e Diretores(as) foi: “Quais as principais causas que o(a) senhor(a) apontaria para a existência da LGBT+fobia nas escolas? Existe um perfil de agressores e vítimas?”. O que foi mais apontado por Diretores(as) e Coordenadores(as) em nossa pesquisa, parece muito com os pressupostos de nossa dissertação: 1º) a falta de conhecimento geral, a ignorância e o consequente preconceito, assim como a falta de formação dos professores; 2º) a cultura nacional patriarcal, o machismo ensinado pelos pais; 3º) o aumento dos conceitos extremistas na sociedade (neoconservadorismo); 4º) fundamentalismo religioso, ideias religiosas distorcidas; 5º) A falta de respeito e de empatia com o próximo.

A violência, o desrespeito e o preconceito nas escolas é algo que já existe há muitos anos, mas só vem aumentando. Nos últimos anos, a cultura da violência foi incentivada ainda mais no Brasil e é isso o que colhemos. As quatro principais causas apontadas foram as mesmas que tínhamos como pressupostos antes de iniciar a pesquisa e antes da qualificação. Sabemos que existem contradições na própria bíblia e que LGBT+ não podem ser condenados hoje por serem o que são, porque um livro escrito há 2.500 anos diz para serem condenados; mas o mesmo livro também condena qualquer pessoa que trabalha ou estuda aos sábados...Já esclarecemos a questão inventada da “ideologia de gênero”. Também debatemos, em nossa pesquisa, as mudanças atuais em nossa sociedade, o neoconservadorismo aliado ao neoliberalismo, que incentivam os preconceitos, que geram maiores lucros capitalistas, por diminuir o salário dos que sofrem com os preconceitos, sejam mulheres, negros, LGBT+, imigrantes etc. Falamos da cultura machista, e em particular, o

machismo no Ceará, assim como da falta de uma política pública mais efetiva contra a LGBT+fobia na educação.

Perguntamos também: “Alguma vez, o(a) senhor(a) presenciou estudantes agredindo (verbal ou fisicamente) outros(as) estudantes por se assumirem como LGBT+?”. Percebam que a pergunta é bem restrita: se PRESENCIOU alguma agressão (física ou verbal). Dos seis Diretores(as) que responderam o questionário, dois afirmam ter PRESENCIADO uma agressão por LGBT+fobia em sua escola. Estamos entrevistando DIRETORES(AS), que, quando saem pelo pátio, geralmente, os alunos tomam todo o cuidado com suas atitudes. De 23 (vinte e três) Coordenadores(as) que responderam o questionário, 12 (doze) presenciaram agressões físicas ou verbais na sua escola, enquanto Coordenador(a), ou seja, 52,17%. Se as poucas respostas de Diretores(as) já assustam, o quadro apontado nos questionários a Coordenadores(as) demonstra que a situação é muito mais séria do que parece inicialmente, principalmente para aqueles que sofrem com tais discriminações por não estarem dentro dos padrões hetero-cis-normativos.

O que é ainda mais grave, em nossa opinião, é o fato de um(a) Coordenador(a), que presenciou a agressão ter suspenso as duas pessoas e ainda ter chamado os pais. Muitas pessoas LGBT+ não se assumem para os pais, com medo de represálias (muitas vezes, com razão). Ao chamar os pais porque o(a) filho(a) brigou com alguém por causa de LGBT+fobia é quase entregar para os pais a situação que era guardada em segredo. Um motivo claro para o aluno querer sair da escola.

Ficamos contentes ao ver que um(a) Coordenador(a) respondeu que as palestras feitas na escola conseguiram criar um clima acolhedor e respeitoso com todos. Consideramos até um certo exagero: precisamos entrar mais em contato com aqueles que sofrem com a LGBT+fobia na escola, seja aluno(a), professor(a) ou funcionário(a) para podermos dar um veredito como esse. De toda forma, demonstra que a discussão na escola sobre a diversidade sexual, a orientação sexual, a identidade de gênero e a equidade de gêneros pode sim gerar frutos e bons resultados. Além, é claro, da discussão contra o racismo e todo e qualquer tipo de preconceitos.

Contudo, é importante, além do debate do assunto, que professores(as) e que a gestão - Diretores(as) e Coordenadores(as) – procurem sempre conversar com aqueles mais suscetíveis a possíveis situações de LGBT+fobia nas escolas para acompanhar se realmente a discussão promovida pela escola tem tido efeito real. É fundamental também que

professores(as), ou a própria gestão, quando cometam atos preconceituosos e questionáveis, possam fazer uma autocrítica e pedir desculpas àqueles que se sentirem ofendidos(as).

A escola tende a normatizar a todos para enquadrá-los dentro do que o sistema capitalista, mais particularmente o neoliberalismo, deseja. Os(as) estudantes, hoje, na rede pública estadual têm aulas de empreendedorismo que, na verdade, colocam a culpa da não empregabilidade neoliberal em cima do indivíduo. E, se ele não consegue um emprego, tem como se virar: “empreendendo”. Porém, como normatizar os corpos trans? Estes, sem dúvida são os que mais sofrem. Já falamos do nome social, mas vai muito além. Também sofrem muito os gays efeminados, assim como as lésbicas desfem³.

Através das conversas que tive com alguns estudantes, também constatei que algumas Escolas Estaduais de Educação Profissionais (EEEP) do estado, no momento em que vai iniciar o estágio, fazem tanta pressão sobre os(as) estudantes, de forma indireta, que os mesmos, cortam seus cabelos, cultivados com tanto zelo, mudam sua forma de vestir, tudo para se enquadrarem “no mundo do trabalho”. Esquecem que por trás de um cabelo, do modo de se vestir e se expressar um gênero, existe uma história de vida que precisa ser respeitada. Pessoas negras, que usam o chamado cabelo *blackpower*, ou trançado, também sofrem esta pressão. É preciso rever esse tipo de prática e garantir a estudantes LGBT+ o estágio em empresas e locais que respeitem seu gênero e sua orientação sexual, assim como o modo de expressar sua resistência cultural étnica.

Como nos dizia o mestre Paulo Freire, tão cultuado entre professores(as) e gestão, mas tão pouco praticado, de fato, na escola:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em *seres para outro*. Sua solução, pois, não está em integrar-se ou incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se *seres para si* (FREIRE, 1987, p. 35).

Ou seja, os oprimidos em geral: LGBT+, mulheres, negros, trabalhadores devemos nos unir para transformar a escola e o sistema capitalista neoliberal que hoje tanto nos oprime, para que possamos nos tornar seres para si, ou seja, pessoas conscientes de seu papel social na sociedade e não apenas meros marionetes do neoliberalismo.

Segundo o sociólogo Sérgio Carrara, dos jovens LGBTs de 15 a 21 anos, 41% vivenciaram situações de humilhação e agressão na escola em virtude de serem “afeminados” ou destoante dos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade.

³**Desfem:** Recentemente, as lésbicas brasileiras passaram a utilizar os termos desfem, “não femininas”, ou fem, “femininas”, para designar-se. Também são usados os termos “Butch” e “Femme”, mais popularizados em países como os EUA.

Ainda nesse sentido, a socióloga Berenice Bento aponta que a escola está configurada como um espaço violento de estigmatização dos ditos “anormais” em termos de gênero ou de sexualidade. A violência vivida no ambiente escolar está profundamente associada à alta taxa de evasão escolar entre LGBTs, sobretudo entre pessoas transexuais, transgêneros e travestis que, segundo dados da Associação Nacional de Travestis (ANTRA), abandonam a escola aos 14 anos, em média. A baixa escolaridade desta parte da população, sabemos, é fator decisivo para a exclusão do mundo laboral e para a ausência de perspectivas de renda, e portanto de dignidade e de acesso aos bens sociais (CEARÁ, 2017).

Evasão é um termo cruel, que joga a culpa para o(a) estudante, pois ‘foi ele quem quis se evadir’, quando, na verdade, este “manto invisível” traz inúmeras situações de vida e de pressões sofridas na própria escola que levam o(a) estudante a ser expulso(a) da escola, na realidade.

Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p. 555).

As piadas, o uso do banheiro, os estágios, as normatizações, a vigilância, as agressões verbais e físicas podem levar não à evasão, mas à expulsão de estudantes LGBT+ das escolas. A ANTRA, como citado mais acima, estima que, em média, pessoas transexuais, transgêneros e travestis são expulsas da escola aos 14 anos. Que vida irão levar?

Enquanto visitava as escolas, procurei conversar informalmente com alguns estudantes. Nas cinco escolas que tive oportunidade de falar com estudantes, em todas escutei relatos de LGBT+fobia. O relato que mais me chocou foi de um estudante gay assumido da escola D:

ALUNO D1: Alguns alunos da minha sala já mandaram eu morrer, me chamam de “viadinho safado”... Eles fazem desenhos de pênis e falam: “Olha o que tu gosta, tu deveria pegar isso aqui”. Falam direto, ficam brincando entre si, falando que eu gosto de algum deles, sendo que eu nem dou esse tipo de intimidade pra eles... [Suspiro]. Falaram várias vezes que eu sou um lixo, que eu sou um merda! (DEPOIMENTO 1 – ESCOLA D).

Ele deu esse depoimento como uma metralhadora, deixando as palavras sair muito rápidas, talvez achando que se dissesse rápido, não doeriam tanto. Ao mesmo tempo, parecia estar pedindo socorro. E, ao final do relato, estava com um sorriso nos lábios e uma lágrima nos olhos...

Ele e mais dois colegas estavam vindo de uma conversa com o(a) coordenador(a). Perguntei o que a gestão faria. Disseram, que a gestão sempre achava que era exagero deles. Neste momento, senti-me de mãos atadas, por não poder acompanhar, de fato, o

desdobramento da situação. Fiquei imaginando a vida daquele menino sendo atormentada cotidianamente por pessoas de sua própria sala de aula.

Percebemos em nosso cotidiano da rede pública de ensino no Ceará que há um despreparo muito grande dos professores para intervir contra a LGBT+fobia. Muitos se calam, outros só intervêm em caso de agressão física, e alguns, sequer nestes casos, pois temem retaliações por parte de facções criminosas que atuam em nosso estado. Ao longo da pesquisa, confirmamos boa parte dessas nossas afirmações, pois, apesar de ter havido um projeto estadual em 2017 a ser implementado, acabou sem muita repercussão, por falta de verbas, porém, foi responsável por impulsionar um importante ciclo de formação voltado fundamentalmente para estudantes, mas que também envolveu, em menor proporção, diretores, coordenadores e alguns professores. Importante frisar que, dentre as escolas que visitamos, encontramos um projeto de combate à LGBT+fobia bem interessante, chamado “Orgulho Jaime” da EEEP Jaime Alencar de Oliveira.

Consideramos que o objetivo geral de nossa pesquisa foi devidamente cumprido, pois procuramos analisar a visão de Diretores(as) e Coordenadores(as) sobre a reprodução da LGBT+fobia nas Escolas Estaduais de Fortaleza/CE no contexto contemporâneo, apontando seus equívocos, seus acertos e até algumas expressões LGBT+fóbicas.

Nossa pesquisa apontou: falta de formação de grande parte dos gestores escolares para lidar com a LGBT+fobia nas escolas; a existência de formações em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade promovida pela Seduc-CE nas escolas, a partir de suas demandas, mas que são insuficientes para o atendimento de todas, sendo necessária a ampliação do quadro pessoal da Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da Seduc-CE, além de mais verbas para o seu pleno funcionamento; a existência de algumas leis e políticas públicas que favorecem LGBT+ nas escolas, mas que precisam ser mais eficazes; que Diretores(as) e Coordenadores(as) já presenciaram agressões (físicas ou verbais) de estudantes, professores e pais; que a LGBT+fobia pode ter consequências muito graves na vida pessoal e escolar de estudantes deste público; a necessidade de um projeto contínuo de discussão sobre Gênero e Sexualidades nas escolas.

Considerações finais

Nossa conclusão é que, apesar da existência de algumas políticas públicas desenvolvidas no Ceará contra a LGBT+fobia nas escolas, faltou vontade política, verbas e

pessoal para torná-las mais efetivas, além de novas políticas mais eficazes, num momento de retrocesso geral do pensamento, com o avanço do neoconservadorismo no Brasil e no mundo.

Sabemos que o tema tratado em nossa dissertação e neste artigo merece muitos outros olhares e várias outras pesquisas para complementá-lo, sem falar de sua constante mudança em nossa sociedade ao passar dos anos. Esperamos que nossa pesquisa contribua com novas políticas públicas para uma educação sem preconceitos no estado do Ceará, além de servir para a informação e formação de profissionais da educação e estudantes que queiram mobilizar-se contra a LGBT+fobia nas escolas do Ceará e do Brasil.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BARBOSA, Francisco. Ceará: lei determina que espaços públicos e privados fixem avisos contra LGBTfobia. **Brasil de Fato**, Fortaleza (CE), 28.06.2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/06/28/ceara-lei-determina-que-espacos-publicos-e-privados-fixem-avisos-contralgbtfobia>> . Acesso em: 04.07.2022.

BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. In: **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, pp. 548-559, maio-agosto/2011.

BUTLER, Judith. *De quem são as vidas consideradas choráveis em nosso mundo público?* In: **El País**, 10.07.2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/babelia/2020-07-10/judith-butler-de-quem-sao-as-vidas-consideradas-choraveis-em-nosso-mundo-publico.html>>. Acesso em: 06.07.2022.

CEARÁ, **Lei 16.044/16**. Institui a semana Maria da Penha na rede estadual de ensino no Ceará. Publicado em 28.06.2016. Disponível em: <<https://www.renatoroseno.com.br/iniciativas/semana-maria-penha-rede-ensino-ceara-renato-rosono-lei>>. Acesso em 07.08.2023.

CEARÁ, **Lei 16.481/17**. Semana Janaína Dutra de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero. Publicado em 19.12.2017. Disponível em: <<https://www.renatoroseno.com.br/iniciativas/renato-rosono-lei-semana-promocao-respeito-diversidade-sexual>>. Acesso em 07.08.2023.

CEARÁ. **LEI N.º 16.025, DE 30.05.16 (D.O. 01.06.16)**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação - PEE (2016/2024). Disponível em: <<https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06->

[16#:~:text=Art.,escolar%20e%20da%20sociedade%20civil.>](#). Acesso em: 28.05.2022. Art 3º, III, XV; Meta 8; Estratégias 8.2, 8.3, 8.4 e 8.8.

CEARÁ, **LEI N.º 16.946, DE 29.07.19 (D.O. 30.07.19)**. Assegura o direito ao nome social nos serviços públicos e privados no estado do Ceará, na forma que define. Disponível em: <<https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/6725-lei-n-16-946-de-29-07-19-d-o-30-07-19>>. Acesso em: 29.05.2022.

CEARÁ, **LEI Nº17.480, 17.05.2021 (D.O. 19.05.21)**. Determina a fixação de avisos nos estabelecimentos públicos ou privados contra a discriminação por orientação sexual ou de gênero. Disponível em: <<https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2021/17480.htm>>. Acesso em: 30.05.2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **“Ideologia de gênero”: uma ofensiva reacionária transnacional**. 01.10.2018. Disponível em: <https://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=591&cod_boletim=32&tipo=Artigo>. Acesso em: 04. 01. 2023.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



A ESCOLA SUBSISTE A UM MUNDO COLONIZADO? REFLEXÕES FILOSÓFICAS ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO NO CONTEXTO ESCOLAR

DOES THE SCHOOL SUBSIST IN A COLONIZED WORLD? PHILOSOPHICAL REFLECTIONS CONCERNING THE CONSTRUCTION OF THE POLITICAL SUBJECT IN THE SCHOOL CONTEXT

Débora dos Santos Góis Gondim

Mestre em Filosofia Social e Política pelo PPGFil/UECE. Docente da Rede Municipal de Educação de
Fortaleza - SME
goisdebora@gmail.com

Karoline Torres Ferreira Sabry Monroe

Mestre em Linguística Aplicada pelo PPGL/UFC. Docente da Rede Municipal de Educação de Fortaleza –
SME
karoltorresufc@gmail.com

Resumo

O texto que se apresenta reflete um dos colapsos da existência humana: a perversidade da ideologia colonial que perpassa pela singularidade, direito e liberdade de seres humanos. Estes escolhidos para serem destituídos de seus corpos, culturas, saberes e humanidade. À vista disso, consideramos que a escola aparece como um espaço de experiência política no sentido de confirmação da pluralidade humana; de questionamento de práticas de manipulação, perpetuadas por décadas entre as relações humanas; de pensar o mundo sob diversas perspectivas, e de abandonar o caráter simplório formativo da escola, para o de propiciadora de experiências vivas. Nesse sentido, questionar a desumanização pela colonização, racismo e demais formas perversas de exclusão e de estranhamento humano, recai junto a uma reflexão da escola como espaço de ação política. Nossa compreensão, sugere que os saberes docentes também são colonizados necessitando transformar-se em discussões de mundos, ampliando o debate sobre a ação e experiência política do ser humano, visto que consideramos a escola como um dos principais cenários do exercício da decolonialidade.

Palavras-chave: Decolonialidade; Política; Escola; Pluralidade.

Abstract

The text presented reflects one of the collapses of human existence: the perversity of colonial ideology that permeates through the singularity, rights, and freedom of human beings. These individuals are chosen to be deprived of their bodies, cultures, knowledge, and humanity. Because of this, we consider that the school appears as a space of political experience in the sense of affirming human plurality; questioning practices of manipulation perpetuated for decades among human relations; thinking about the world from various perspectives, and abandoning the simplistic formative character of the school in favor of providing lively experiences. In this sense, questioning dehumanization through colonization, racism, and other perverse forms of exclusion and human estrangement, falls alongside a reflection on the school as a space for political action. Our understanding suggests that teaching knowledge is also colonized, needing to transform into discussions of worlds, expanding the debate on human political action and experience, since we consider the school as one of the main scenarios for the exercise of decoloniality.

Keywords: Decoloniality; Politics; School; Plurality.

1. Introdução

Uma reflexão acerca da temática que circunscreve a escola e as relações de colonialidade¹ No momento em que nos encontramos à crise planetária de relações humanas é de extrema relevância, pois a urgência do pensar a escola e sua possível manutenção de uma postura colonizadora, se insere em uma crise paradigmática atual. Crise esta, que se converteu, ou podemos afirmar, que se origina a partir de um problema político e de uma disputa ideológica.

Partimos do pressuposto que estamos vivendo em uma sociedade dita pós-moderna, onde os sujeitos desta tal “modernidade” têm alguns de seus direitos subtraídos, herdados do movimento de escravização e colonização. Importante salientar, que estes eventos não devem ser considerados como um fenômeno local, que diz respeito a uma região do país ou de um determinado Estado, ao contrário, é vivenciado em todo o planeta e que se apresentam não como um fato novo, mas como denúncias que vem sendo apontadas por séculos. Sendo assim, um evento que pode ser percebido em suas diversas facetas, de forma bastante complexa, que ocupam um segmento de lugares de decisão e de poder, que se manifestam nas estruturas (BENTO, 2022, p. 76). A partir deste contexto de análise, observamos a escola como um espaço, que por vezes, não oportuniza ações de liberdade dos sujeitos, pois educadores, separam a leitura de mundo da cultura dos sujeitos estudantes, de seus conhecimentos e das experiências trazidas com eles, apontando o que Freire (1987) nomeia de uma desumanização do ser enquanto sujeito, que vai perdendo sua singularidade por comportamentos impostos por uma ideologia² também no espaço escolar, a partir da negação e do apagamento dos saberes já existentes e que tornam-se irrelevantes na instituição de ensino que logo, adquire um caráter de exclusividade disciplinar.

Portanto, testemunhamos, contudo, uma escola que ainda busca a hegemonização, um currículo padrão, que tem raízes na cultura tradicional, colonizadora e

¹ Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo (QUIJANO, 2009, p. 73).

² De forma resumida podemos afirmar que a ideologia é uma dinâmica que é incorporada no inconsciente social para um projeto de minar a consciência de análise e reflexão dos cidadãos, obscurecendo a liberdade e a política.

eurocêntrica³, onde determina-se o comportamento e os direitos dos sujeitos oprimidos, que por vezes, nem se reconhecem como tal, onde suas relações ainda se encontram baseadas na submissão e aceitação de comportamentos impostos.

Freire (2004) afirma que não se pode ser educador (a) sem se decidir, contextualizando que a escola jamais pode ser neutra, especialmente quando se trata da escola pública municipal e/ou estadual, que tem como membros de sua comunidade escolar, pluralidades⁴ que se encontram, por vezes, impedidas da oportunidade de colocar-se no mundo como seres críticos e que exercem a liberdade da ação política. Para Martins:

Essa intenção é da classe dominadora, a manipulação, a *sloganização*, o “depósito”, a condução, a prescrição, como constituintes da prática de um professor elitista. Esse modelo de professor rouba a palavra dos outros por uma descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar (MARTINS, 2015, p. 75).

Pensar a escola a partir da superação de uma educação de comunicação e relação tradicionais, onde os (as) educadores (as) assumem uma postura de “transmissor do conhecimento” é urgente e relevante, onde entendemos toda limitação desta prática, visto que essa perspectiva de educação, sustenta o caminho para a manutenção colonizadora, que muda com o passar dos anos somente por aspectos subjetivos, muitas vezes imperceptíveis às massas⁵ desatentas à postura de reprodução, assumindo assim, diversos rostos, meios de condução e manutenção de suas estruturas, ajudando contudo, na manutenção das figuras do opressor e do oprimido.

Freire (2004) afirma que o olhar do (a) professor (a) sobre sua prática diz a favor de quem é educador (a) e contra quem é educador (a). Ou seja, a ação de educar não é neutra, ela se coloca no mundo através de atos e palavras que jamais estão desvinculadas de uma posição política de aparecimento, portanto, de posicionamento no mundo. Logo, o olhar do

³ O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2009, p. 75).

⁴ Hannah Arendt afirma que a pluralidade é “de viver como um ser distinto e único entre iguais” (ARENDT, 2020, p. 221) a condição humana que representa a manifestação dinâmica de ser igual na diferença, e se perfaz enquanto igualdade e distinção através do discurso e da ação. A pluralidade também se apresenta como condição da política e é a lei da Terra.

⁵ Segundo Duarte as massas são caracterizadas por apresentarem-se: desarticuladas e desinteressadas pelo mundo comum e por si mesmas, isto é, pela perda do interesse comum e do senso comum [...] não tem quaisquer relações comunitárias [...] o povo é tão comprimido entre si que parece ter se tornado um [...] sendo a massa portanto, um agregado numeroso de indivíduos atomizados, quer dizer, individualizados e isolados em função da dissolução das relações sociais costumeiras (DUARTE, 2000, p. 51).

qual Freire se refere, norteia exatamente o que o (a) educador (a) entende por educação e seu papel no mundo. Para nós interessa de forma particular, repensar e refletir sobre a prática ou ausência delas, de uma emancipação política dos sujeitos que compõem a escola pública. De acordo com Brandão (2006, p. 14) o pensar sobre a Educação Popular⁶ obriga a uma revisão da própria educação. A partir disso, compreendemos que pensar a Educação Popular em uma perspectiva de um pensamento pedagógico político, propicia um diálogo articulado com a desconstrução de uma cultura dominadora e colonizadora, caminhando na contramão dos processos de acomodação da cultura de narrativa vertical que esgota a possibilidade de pluralidades, liberdade e de ação política de alguns seres humanos escolhidos para ausentar-se da esfera pública, no sentido da aparição política e que tem suas existências suprimidas por um discurso e manutenção de uma hegemonia, buscando a manutenção das estruturas de poder centralizadas.

Neste sentido a decolonização⁷ do poder, do saber e do ser se colocam como questão fundamental no movimento de pensar uma educação política. Importante destacar que os processos de dominação se incorporam a todas as esferas do âmbito das relações humanas, podemos citar: a economia, política e a cultura, permeando os pontos centrais de movimento dos seres humanos. Contudo, a Educação Popular como um projeto educacional de experiência da liberdade, oportuniza a discussão e reflexão sobre o reconhecimento de singularidade e multiculturalidade existente na espécie humana.

2. Racismo e humanidade

Ailton Krenak (2019), indígena brasileiro, filósofo e escritor, nomeia de uma enorme praga e tragédia a ideologia colonial que perpassa pela singularidade, direito e liberdade de determinados seres humanos. A sobrevivência dessa ideologia que subjuga corpos e mentes, fazendo-as deixar de existir, para apenas estar no mundo, propagando os valores de uma cultura dominante, precisa ser questionada pelos novos seres humanos que nascem, e que se inserem no mundo que é velho para eles, mas novo diante de suas potencialidades e imprevisíveis ações. Um mundo onde crianças, jovens e adultos deparam-

⁶ Teoria não apenas da educação, mas de relações, a partir da cultura, trabalho político, transformação das estruturas (...) nova educação libertadora, instrumento político de conscientização e politização, ao contrário de mera transferência seletiva. (BRANDÃO, 2006, p. 47).

⁷ Superação e ruptura das estruturas de poder que norteiam e mantém uma configuração de relações de dominação e hegemonia centradas em princípios de povos superiores e inferiores.

se com a solidão⁸ do desamparo advinda da ausência de mundo, da falta dele, onde seus corpos e mentes são roubados por uma ideia perversa de inferioridade.

Não é segredo, ou deveras novidade alguma que a branquitude⁹, a bastante tempo, adquiriu como verdade que os seres humanos mais evoluídos, logo, inteligentes eram pessoas com a pele de cor branca, especialmente os homens. Sabe-se que os pretos e indígenas (chamados de selvagens) eram percebidos como seres de outra ordem, que poderia inclusive, ser questionada, sem espanto algum, em sua humanidade, pois, como mantinham uma relação de comunicação, respeito e manutenção da natureza e de seus diversos elementos, caracterizavam-se no entanto, como seres inferiores, inclusive por não vincularem-se a uma religião, especificamente a cristã, assim como por manifestar uma comunicação espiritual de pertencimento junto à natureza e seu território. Nesse sentido, eram vistos como seres por vezes infantilizados, portanto, incapazes de uma organização do pensamento.

Quanto à mulher, também podemos identificar diferenças que permeiam a cor de pele e o gênero. À mulher branca, sobejou a função de um objeto de procriação, ou de completude masculina, assim como para exclusividade de formação de um matrimônio e de boa administradora do lar. Já a mulher preta, existia sob o contexto de seu corpo forte, esbelto, restara-lhe, portanto, ser escrava, ama de leite, e ter seu corpo utilizado e vislumbrado para a satisfação do desejo sexual masculino.

A reflexão aqui destacada, aponta para uma história recente, acontecimentos que não ficaram no passado, mas que ainda reverberam intensamente nos dias atuais. Sendo assim, nós questionamos: até quando vamos permitir a continuidade de um projeto de práticas coloniais ou colonizadoras de relação, que permanecem por décadas, gerações e séculos? A quem estamos servindo permitindo que nossas ações, ou ausência delas, perpetuem o subjugar da pluralidade existente nos seres humanos em detrimento de uma ou poucas escolhidas para assumirem o papel de corretas e bem vindas? Estas são perguntas que nos inquietam como educadoras ao pensar sobre o afogamento das singularidades de seres humanos colonizados por uma cultura, por uma história e por um fazer que não os

⁸ A solidão, que é compreendida aqui como um fenômeno de massa do século XX, não é a solidão que somos direcionados a pensar, do sentimento do estar só, mas aparece como um sintoma do colapso do mundo, que vem na existência de um sentimento de exclusão e despertencimento, pois não encontra-se mais nada comum. A solidão organizada dissipa as condições possíveis de percepção e compreensão do mundo comum, logo, a experiência é substituída pelo motor da lógica ideológica que mantém a massa homogênea.

⁹ Para Bento (2022, p. 18) o pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e de medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e de forma que reagimos a ele.

pertencem porque não tem sua ação, não tem suas vozes, ao contrário, as silenciam. De acordo com Bento (2022, p. 41) podemos afirmar, a existência do capitalismo racial, onde capital e raça se unem para afirmar a supremacia branca:

O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógica de raça, etnia e de gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo ou o trabalho reprodutivo de gênero etc.

Nessa conjuntura, de afirmação de uma superioridade da branquitude como algo que se apresenta como “original”, inclusive em sua diversidade em cultura, idiomas, música etc. Somos interpelados por uma ideologia racista excludente e perversa quando nos referimos ao ser humano de cor preta, pois a branquitude constrói o imaginário de uma herança que unifica todos que possuem a cor preta, em outras palavras, o ser humano “de cor” como por vezes são chamados, vem carregada de uma característica única, de corpos fortes, por exemplo, mas que podem ser percebidos em diversos sentidos, como se todos os negros fossem iguais, isentos de qualquer singularidade, o que é impossível, visto que é a pluralidade humana é uma característica inegável de todo ser humano. Ao contrário, quando refletirmos sobre o termo “pessoa branca” ou sobre o ser humano de cor branca, somos orientados a concebê-los em sua mais repleta possibilidade de existir no mundo, visto que é “permitido” socialmente, que os brancos usufruam da singularidade, assim, estes tem garantidos os seus direitos de apresentarem-se por sua pluralidade, logo são reconhecidos, ao contrário, do corpo negro, que vem carregado com a marca identitária da limitação de pensamento, intelectualidade, inferioridade e servidão.

Acreditamos que a razão da criação e da permanência da ideia de raça e da separação entre os corpos humanos vem para justificar as diferenças sociais e a exclusão de direitos, buscando fundamentar a lógica escravista e colonizadora, alegando a existência de pessoas (como negros, indígenas, quilombolas, ciganos) despreparadas, menos capazes e que necessitam de tempo e convivência com seres humanos brancos reconhecidos como sábios, avançados cientificamente, logo, evoluídos, para que assim possam adquirir potencial de obtenção por uma colocação mais avançada na vida privada e no âmbito social.

Para tanto, torna-se uma demanda mais que urgente pensar na desumanização causada pela colonização da qual falamos. Nesse sentido, questionarmos sobre o que separa a humanidade? ou ao contrário: o que nos une como humanos? Quem ou o que define quem tem direitos humanos e quem não os tem? Não responderemos estas indagações, temos algumas hipóteses que perpassam esse artigo, mas que precisariam de diversas laudas para

serem de fato apontadas. Nossa intenção é destacar o debate e contextualizá-lo com nosso cenário moderno, que se choca às variadas crises como a sociedade do consumo, a economia do desperdício e com a sociedade de trabalhadores sem trabalho. Nesse sentido, compreendemos que a própria noção de humanidade é o que está em disputa no cenário atual.

Denunciamos e lutamos como educadoras para que seja retirada da experiência de muitos seres humanos o apagamento das singularidades e sua possibilidade de ação. O que é uma realidade ainda no século XXI. Interpretamos que o racismo não necessita de grandes esforços para que seja descoberto ou percebido, ele está para ser evidenciado, como ressalta Fanon:

O racismo salta aos olhos precisamente por fazer parte de um todo bastante típico: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por outro grupo, que atingiu um estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que a opressão militar e econômica, na maior parte do tempo, precede, possibilita e legitima o racismo (FANON, 2021, p. 77).

A imposição de uma hegemonia de determinada cultura, religião ou de um estabelecido saber é uma agressão perversa de consequências severas que perduram gerações e a história de vários povos. A filósofa política alemã Hannah Arendt (2012, p. 268) cita que o conceito de raça, quer sob forma de conceito ideológico gerado na Europa, ou como explicação de emergência para experiências chocantes e sangrentas, sempre atraiu os piores elementos da civilização ocidental. A negação da existência de uma pluralidade humana, assim como de diversos pontos de vista do mundo, tornando-os totalmente desvinculados, faz nascer um verdadeiro estranhamento entre os seres humanos, as relações ao invés de ação para o bem comum, de acordos temporários para um bem estar coletivo, de ações políticas etc. Vão deixando de oportunizar novos começos e experiências plurais, para dar lugar a uma sociedade egocêntrica, meritocrática, racista e que retira o direito de ser do indivíduo em sua mais absoluta complexidade: a singularidade humana, desaculturando-o e o tornando apenas mais um ser humano fragmentado e ator de uma história que não é sua, mas de uma sociedade desarticulada, desumana e opressora.

Nossa compreensão é de que o mundo moderno assume uma característica de alienação em relação ao mundo constituído por seres humanos, que pode ser identificada pelo desvinculo do ser humano com o que o torna responsável e ativo junto ao mundo comum, logo, com os demais seres humanos. A atividade da ação, como algo diretamente

ligado à liberdade, afirma e faz coincidir o direito de existências individuais diversas e de uma comunidade democrática em seu sentido mais amplo.

Incomoda-nos o fato de presenciarmos uma opressão sistematizada de povos escolhidos para serem estigmatizados, desprezados, manipulados e exterminados, como no caso dos indígenas, jovens negros, população LGBTQIA+, etc. Podemos citar vários seres humanos que na modernidade do século XXI encontram-se ainda na busca da garantia de seus direitos em sua mínima expressão: o direito de existir. Testemunhamos, portanto, uma perspectiva que limita o vir-à-ser, desumanizando sujeitos que sofrem racismo ou qualquer tipo de preconceito, onde têm usurpado o direito humano, o não reconhecimento da sua história, do seu passado, valores culturais, de seu mundo, da língua, de sua arte e de tantos outros sentidos. Para Fanon:

A implantação do regime colonial, contudo, não ocasiona a morte da cultura autóctone. Pelo contrário, a observação histórica ressalta que o fim desejado é mais a agonia constante do que o desaparecimento total da cultura preexistente. Essa cultura, outrora viva e aberta ao futuro, se fecha, paralisada pelo estatuto colonial, esmagada pela carga da opressão. Na verdade, ela os define para sempre. A mumificação cultural acarreta uma mumificação do pensamento individual [...] (FANON, 2021, p. 72).

Torna-se significativo nesta reflexão que fazemos, trazer dois conceitos de esperança que julgamos relevantes para nosso diálogo: A esperança citada por Freire e Hannah Arendt. Ambos acreditavam em um aspecto fundamental da condição humana: a ação. Freire afirma que ser educador (a) desacreditando na mudança do ser humano, de nada vale, por isso a esperança e o amor pelo ser humano caminham juntos. A esperança, no entanto, está diretamente ligada ao agir e não ao esperar, mas ao unir-se pela liberdade e direito da palavra assim como da vida em seu sentido subjetivo de poder vir-à-ser. Portanto, a esperança na ação e na palavra como agentes de transformação e mudança de um mundo.

A filósofa Hannah Arendt cita que a esperança está, inclusive, no milagre do nascimento. Por esta razão, o milagre do começar pela natalidade humana é uma esperança, visto que continuamente novas pessoas chegam ao mundo, sendo estas únicas, capazes de iniciar algo completamente novo e impensado, com possibilidades de reinvenção, podendo agir, no contrafluxo de ações anteriores, capazes de uma atuação impensada e inédita.

A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo que tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir o que virá a ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova no mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas ações, do ponto de vista da

geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição. (ARENDT, 2022, p. 280)

A presença ativa do ser humano no mundo não circunscreve, não tem mais espaço para uma construção de mundos isolados, individuais, desconexos e sem compartilhamento das pluralidades, antes, aponta para a emergência de reconstrução de formas políticas de relações entre os seres humanos e com o mundo natural, tomando, por fim, a consciência de possibilidades da ação e do recomeçar, do fazer diferente, o milagre do novo, marcando assim, a viabilidade de um novo começo, reafirmando a condição de uma autoria da própria história. Esse recomeço é a esperança para Arendt, o que a filósofa intitulava por milagre. O milagre do nascimento que transcorre na novidade.

3. Escola e liberdade

Partimos da premissa que a relação ensinar e aprender, deve permear a práxis do (a) educador (a), inserindo no cotidiano das experiências escolares o diálogo do qual se pode esperar denúncia de mundo¹⁰ (s) com compromisso de ação, discurso em palavras ativistas e libertadoras, características de um verdadeiro diálogo que gera reflexão-ação, ação-reflexão (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, compreendemos que se torna inviável o diálogo entre os sujeitos que querem pronunciar-se e os que desejam mantê-los em silêncio, impedindo-lhes, uma ação transformadora. À vista disso, afirma-se que não há diálogo entre o opressor e o oprimido, nessa relação de não reconhecimento do outro (a) entre ambas as partes, torna-se imprescindível que ocorra uma mudança de paradigma educacional da *práxis*¹¹ pedagógica. Freire (1987) aponta a relação entre a ausência de amor pela vida e pelos seres humanos, e o não favorecimento do verdadeiro diálogo que liberta e incentivador de ação. Para o educador, o fazer dialógico, logo, a viabilidade de fala e do discurso como ação histórica é um ato

¹⁰ Aqui compreendido como espaço constituído por atos a palavras, diretamente ligado à ação humana. O mundo ligado às relações humanas, diferenciando-se de coisas, mundo como abrigo dos seres humanos. Utilizamos o plural, visto que em um mundo podem coexistir diversos a partir da posição que cada ser no mundo ocupa.

¹¹ Entendida como prática transformadora, possível de ser pensada e repensada através da teoria e esta também pensada e repensada através da prática, assumindo, assim, o caráter dialético de construção de uma pedagogia da práxis comprometida com as necessidades práticas de transformação das realidades vividas nos diversos cotidianos educacionais (BARREIRA, 2006, p. 175).

político e de amor. Como afirma Silva (2013, p. 29): “o diálogo é o lugar de encontro no qual os seres humanos podem se encontrar e pronunciar o mundo, para transformá-lo”.

Concebemos a necessidade de uma Educação Popular como uma prática, não apenas de educação, mas de relações a partir de diversas culturas e saberes. Uma educação da liberdade e vinculada ao mundo e não alheia a ele e seus problemas, uma educação fundamentada em uma experiência de pensamento crítico e de ação política. Figueiredo (2012, p. 120) situa a Educação Popular por uma identificação que não coincide com a educação para “pobres”, nem mesmo educação que ocorre fora dos muros das instituições de ensino ou espaços acadêmicos, não é compreendida como uma educação informal, Educação Popular é uma opção político-pedagógica.

Nesse cenário, se faz extremamente urgente refletir a profundidade das relações estabelecidas entre os seres humanos, assim como repensar a função da escola. Revendo a burocratização do conhecimento, que transferiu à instituição escolar apenas a atribuição e execução de uma ação formativa de um conhecimento pronto e ausente de reflexão, por vezes descontextualizado com os problemas e assuntos, que de fato merecem importância no âmbito de discussão e promoção de uma reflexão de crianças, jovens e adultos que ocupam estes espaços. Ao contrário, concebemos a escola como um local que precisa assumir seu caráter que vem extrapolar uma atuação meramente informativa, atribuir-se a função de organizadora de seus múltiplos espaços e possibilidades, tendo como um de seus princípios primordiais a criação de um saber e independência popular, assumindo nesse percurso de relações de experiências e um papel muito mais gestor que lecionador (Gadotti, 2007).

Em vista disso, alguns questionamentos movimentam a existência dos (as) educadores (as) conscientes de sua prática e de seu papel de incentivadores da ação política do ser e do vir a ser do sujeito que ocupa o espaço escolar. A pensadora política e filósofa Hannah Arendt acrescenta que:

Há, porém, uma dupla questão que é para mim importante: que aspectos do mundo atual e da crise se revelam efetivamente na crise da educação, isto é, quais são as verdadeiras razões pelas quais, durante décadas, foi possível falar e agir em tão flagrante contradição com o senso comum? E em segundo lugar, que podemos aprender com esta crise acerca da essência da educação {...} no sentido de reflexão sobre o papel que a educação desempenha em todas as civilizações, ou seja, da obrigação que a existência das crianças coloca a todas as sociedades humanas. (ARENDT, 2022, p. 270)

Jamais podemos esquecer, que como educadoras, precisamos estar atentas às intenções dos aparelhos de controle que venham a demonstrar uma postura perversa em sua

condução das grandes massas e da educação. A reflexão que Arendt traz e que nos instiga a pensar é sobre o que estamos fazendo em nossa prática, se problemas que já completam ciclos de décadas de anos, de centenas, reverbera no questionamento: o que estamos fazendo ou deixando de fazer? O que a educação está abrindo mão de questionar? Os desafios estão apresentados por anos, a perversidade da exclusão, da tentativa de apagamento, de uma submissão do ser já está posta e experienciada, como sendo algo natural por anos e décadas, nesse contexto indagamos: que perspectiva de comunidade vislumbramos para os alunos e alunas que ocupam os espaços educacionais que estão imersos neste mundo, posto a eles, muito antes de seu nascimento? Freire (2004) nos faz um alerta:

Ontem, precisando do fundamental para viver, não percebia o significado do ato arbitrário que fez muda uma estação de rádio ou silenciou um jornal ou proibiu a venda de um livro, ou interditou um espetáculo. A luta pela liberdade implica um mínimo de sentimento e de percepção da falta de liberdade. Esta luta vem dando sentido à minha prática como educador (FREIRE, 2004, p. 162).

Os impactos das ações colonizantes, afetam todos os setores da vida humana no planeta, Freire a conceitua de “interligação dos fatos”, alertando para a ausência de neutralidade dos acontecimentos, das direções que vamos tomando sem dar-nos conta. Concebemos, contudo, o ponto de partida de que somos educadores porque somos gente, gente no sentido de ser humano, do compartilharmos e reconhecimento recíproco de uma humanidade comum, que é plural na sua diversidade de singularidade. Por esta razão, acreditamos que nossa humanização se dá através de possibilitar caminhos de libertação de ideologias que dominam os pensamentos e apresentam-se como possíveis determinadores de futuros, consequentemente negando a arrogância, autoritarismo e perversidade da imposição de princípios, assim como de uma castração da liberdade, logo, o que entendemos como uma das formas de colonialidade do ser. Oliveira (2020, p. 84) afirma que a colonialidade busca se infiltrar na cultura do colonizado e conduzi-lo a reproduzir o legado histórico e cultural do colonizador, consequentemente, assimilar-se a partir de um imaginário epistêmico europeu. Portanto, a colonialidade se mantém, perpassando por séculos, apagando a experiência do segundo nascimento¹² que está imbricado na liberdade do aparecimento no espaço público e na construção de mundo. Sabemos, no entanto, que essa aparição da qual nos referimos, não se equipara à dos brancos, visto que os povos colonizados que nos referimos aqui, trazem desde o primeiro nascimento, em sua recém-

¹² Para Hannah Arendt o ser humano pode caracterizar a sua liberdade e aparição pública no sentido da ação e do discurso como sendo a segundo nascimento, pois esse movimento propicia ver e ser visto pelos demais, que no espaço que estabelecem as relações de debate e de aparição, podem apresentar-se uns aos outros na sua pluralidade de iguais na diferença.

chegada ao mundo, uma herança estrutural perversa e opressora, que já afirma as desigualdades no sentido de configurar a desvantagem e o preconceito, impossibilitando a construção da identidade e afirmação da singularidade livre desses sujeitos.

Ao fazermos uma breve análise pela história da escola brasileira, facilmente é possível destacar características que fastam a atuação crítica e política que permeiam as vivências e experiências próprias do ambiente escolar: o autoritarismo, discriminação, elitismo, imposições verticais e postura ocultadora do mundo (FREIRE, 2004). Isso nos remete a perpetuação de valores entre oprimidos e opressores, entretanto, parece-nos importante “traçarmos movimentos de compreensão sobre o singular das culturas humanas e o modo como, nelas, se dá o ponto de vista popular, enquanto construção da consciência ambiental.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 24).

Nesse sentido, apontamos a relação entre o tempo e manutenção de uma estrutura que concentra apoio por um pacto da branquitude (BENTO, 2022), perpetuando e garantindo que essa linha não se quebre, já delimitando e determinando um ponto de partida da qual determinados corpos humanos, podem e devem colocar-se e mover-se no mundo, o que configura uma das mais cruéis manutenções de uma ideia de raça inferior. Ao contextualizarmos essa análise apresentada e a instituição escolar, o sentimento é de fracasso e de perplexidade, pelo fato, de ainda, após décadas estarmos discutindo direitos e equidade de vida entre seres humanos, essa realidade aponta de que algo está fora do lugar no ambiente escolar: nossa instituição, o currículo, postura política de educadores?

Slaughter *Apud* Guimarães (2006) explica que a carência de uma dimensão de futuros nos currículos escolares apresenta um caráter repressivo, antepondo às preocupações humanas um interesse para manter as estruturas do conhecimento (e por isso do controle). De acordo com o autor, “fazer que o futuro seja invisível, indigno de debate ou estudo, é despojar o presente de boa parte de significação humana” (GUIMARÃES, 2006). Aquela significação, que só pode ser ressignificada através da educação dialógica, afinal, como diz Figueiredo:

(...) Dialogicidade é compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isso implica diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, novas leituras, saberes elaborados em parceria (...) (FIGUEIREDO, 2016, p. 166).

(...) romper com a lógica: cognitivista; colonizante e opressora; individualista e individualizante de ensino; conteudista; da neutralidade científica; da formação por meio da transmissão de conhecimentos; de que alguém é o proprietário dos saberes essenciais à formação; autoritária ou liberal; da teoria da ação bancária; cartesiana e fragmentada; de uma educação tradicional focada no professor; escola

novista focada no aluno e avança em uma lógica eco relacional (FIGUEIREDO, 2010, p. 170).

Assim, evidenciamos que a *práxis* dialógica, em seu fazer e ser dialógico no espaço escolar por meio de uma visão e proposta crítica, democrática, eco relacional, decolonizante e política, ressignificando o papel dos educadores e educadoras da escola como um locus de mudança e de reconexão com a pluralidade e do direito de ser (que vem por séculos sendo extraviado), para com isso, oportunizar meios para uma construção dialética, objetivando um alargamento do ponto de vista e movimento de pensamento humanos.

A partir deste contexto de análise, torna-se necessário, que os educadores e atuem como agentes de uma educação que legitima o direito de ser subjetivo e único de cada ser humano, indo na contramão do que é sugerido pela sociedade moderna e por uma ideologia dominante, que busca desvincular a razão crítica e pensamento, escondendo os efeitos da alienação¹³, do capitalismo, discutindo assuntos de igualdade, de equidade de gênero, religião, cultura, como diversos assuntos que permeiam a existência humana que jamais podem ficar excluídos dos muros de uma instituição escolar. Em concordância com Mészáros (2008, p. 17) no seguinte questionamento: Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?

O estranhamento, no qual chamamos atenção, não se restringe à relação do ser humano com o planeta ou com a natureza, mas inclusive, do ser humano com o outro e consigo mesmo. O desarticular do pertencimento do mundo, a superfluidade, como sendo uma característica de quem não é, mesmo existindo, pois já não escolhe, só vive, logo, não pode afirmar que é livre, configura o ser humano que experiencia o isolamento¹⁴ na grande parte do tempo.

Dito isso, nos questionamos? Destituindo-se de espaços de liberdade e de convivência, espaços de fala e de ação coletiva de pluralidades em meio a unidade de uma espécie, a espécie humana, de que maneira é possível pensar em decolonialidade e uma

¹³ A teórica política Hannah Arendt aponta para dois aspectos da alienação humana moderna: alienação da terra, isto é, do ambiente natural e, alienação do mundo, do ambiente artificial que são formados pela teia de relações e ações políticas, assim como pelos artifícios da obra e da ação.

¹⁴ De acordo com Hannah Arendt, o isolamento caracteriza-se como a perda da liberdade política e por uma impotência frente ao sentimento de estrangeiro no próprio mundo, gerado por um distanciamento das relações entre os seres humanos e da possibilidade de criação de mundo.

quebra de manipulação? Eis que compreendemos a escola como uma instituição que tem um papel único dentre todos os demais espaços públicos ou de convivência de multiplicidade, visto que a diversidade se encontra ali, ainda aprendendo a colocar-se no mundo, e educadores e educadoras que assumem a responsabilidade pelo existência deste mundo, tem o dever de apresentar e falar sobre ele, assim como de compartilhar perspectiva de que seres humanos juntos podem superar uma lógica de controle e domínio, mesmo que ainda não o tenham feito.

Conclusão

O olhar sobre a ação de seres humanos que estabelecem uma relação de domínio e opressão com determinado grupo em um contexto de uma sociedade pós-moderna, traz a reflexão da crise paradigmática séria e sobre o que estamos fazendo com o passar dos milhares de anos de nossa existência, visto que uma grande parte da população mundial acredita ser superior aos demais, autorizando-os e colonizando seu pensamento e seu ser no sentido mais íntimo da palavra. A complexidade da colonização perpassa desde a exploração desenfreada e irresponsável da natureza, apropriando-se do bem comum mundial e do que jamais deveria ser extinguido por mãos e ação humanas, pois sem Terra não existe mundo criado por seres humanos, a inviabilização da multiculturalidade, da pluralidade humana, assim como costumes de povos colonizados, fazendo-os deixar de ser, existir, de ter histórias e memórias.

Para nós, torna-se inseparável pensar a colonialidade do poder¹⁵ e questionar a quem serve a educação escolar diante desse contexto no qual estamos mergulhados. A colonização traz ao colonizado o desejo de ser além como eles, ao que se refere à obtenção de sua cor, de sua cultura, de seus costumes, sua língua. Nesse contexto, Freire cita que se não há libertação, o oprimido vislumbra o papel do opressor, e o sonho do oprimido jamais poderá ser o de tornar-se opressor, mas de tornar-se livre, libertando-o inclusive. Libertando,

¹⁵ Segundo Quijano (2005) a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno / colonial e eurocêntrico a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Partindo desse pressuposto, instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que persiste vigente mesmo após a descolonização. (MAIA and VICO, 2020, p. 232).

pois, deixando de existir quem oprime, não mais teremos consciências domesticadas pela perversidade de uma perspectiva de superioridade entre seres humanos.

É inaceitável que a escola restrinja seu campo de conhecimento e um único padrão de ser humano, que suas bases e orientações sejam de maioria branca, construída por homens, que nem do nosso sol pôde sentir o calor. Somos plurais, nessa perspectiva o Brasil são “Brasis” em seus diversos territórios de cultura e riquezas subjetivas de cada ser humano que ocupa determinado espaço e que ali vive exclusivas experiências. O que buscamos com a educação plural e olhar amplo do mundo é caminhar na contramão da colonização que ainda perdura, oportunizando ao estudante que adentra a instituição escolar, pensar sobre a realidade do mundo passado e presente, e com isso reconhecer o seu lugar, colocando-se e aprender a respeitar a diversidade de mundos e de pessoas, aprendendo inclusive, a identificar relações de persuasão, de coação, opressão, e ideologias colonizadoras.

O conhecimento a todo momento é colonizado, logo pensados, estruturados majoritariamente pelo perfil de ser humano que usufrui da estrutura racista e exclusiva da qual ajudam a manter. Por este motivo, que devemos ousar, como educadores, ultrapassar os livros didáticos, conhecer as diretrizes, os documentos oficiais que norteiam o currículo escolar e refletir sobre elas, avaliando de que maneira determinadas posturas ou práticas pedagógicas ampliam as perspectivas de olhares sobre o mundo, que possibilitam o reconhecimento da multiplicidade destes a partir de cada posição que diferentes seres humanos ocupam nele, e com isso, proporcionando o debate sobre estes mundos, seus problemas, desafios e seus desastres.

Nesse sentido, indagamos: O que estamos fazendo como educadores e educadoras, diante do esfacelamento da política, do colapso das relações sociais, da desigualdade econômica, dos desastres ecológicos e ambientais, assim como as perversidades de exclusão do sujeito de direitos, representados por preconceitos repassados de geração a geração, que se apresentam em todo o mundo? Para nós, é um questionamento que deve perpassar toda a prática pedagógica. A quem estou servindo com o repasse de determinada informação ou verdade? Esta indagação tornou-se uma razão, senão a maior, da função da educação.

Os processos educacionais e de reprodução, massificação, atomização e colonização humanas, caracterização de uma sociedade pós-moderna capitalista, estão intimamente ligados. Consequentemente, a reformulação da escola e seus reais objetivos, corresponde diretamente a um plano de mudança histórica de relações humanas e de

autorizações de determinados corpos subjugados historicamente. O discurso de que a função da escola é simplesmente compartilhar conhecimentos científicos e preparar para a vida (que vida? A do branco, a do negro? A de empresário ou a do empregado assalariado? A da diversidade ou da unicidade de comportamentos?) e mercado de trabalho é uma farsa já revelada a anos. Se pesquisarmos profundamente as instituições de ensino públicas, especificamente escolas dos anos iniciais e anos finais do ensino básico do nosso país, veremos claramente a quais máquinas produtivas estão vinculadas, a quem servem, que conhecimentos elas fornecem e repercutem, assim como para qual mercado de trabalho preparam jovens que saem dela. Compreensível, visto que durante a percepção e análise aqui proposta, apontam a necessitam de uma criticidade e pensamento alargado das diversas realidades vividas, pelas diferentes pessoas no mundo, assim como do reconhecimento do outro, como ser de direitos efetivos, não só de existir, mas de ser, com todo o aparato de respeito e oportunidades, logo, de equidade em todos as dimensões da vida humana, de forma que a equidade deixe de ser discurso e transforme-se em realidade.

Referências Bibliográficas

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Hannah Arendt; Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BALLESTRIN, L. **Para transcender a colonialidade**. Revista do Instituto Humano Unisinos. IHUOnline. Edição 431 | 04 Novembro 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin> Acesso em: 19/11/2023

BARREIRA, S. de E. M. *O valor político da práxis docente*. In: **Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 3.**, Fortaleza, 16-18 nov. 2006. Anais. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 174-190. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37595>. Acesso em: 05 de setembro de 2023.

DUARTE, A. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FIGUEIREDO, J. B. de A. *Contributos para a Formação d@ Educador (a) numa Perspectiva Freireana Descolonizante: um estudo de caso*. In: **Revista Visão Global**, v.15, n. 1-2, p. 115 – 134, jan./dez. 2012.

FIGUEIREDO, J. B. de A; VERAS, C. I. M.; LINS, L. T. (Orgs.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: Experiências e Desafios**. Fortaleza: IMPRECE, 2016.

FIGUEIREDO, J. B. de A. *A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente*. In: **Visão Global**, v. 13, n. 1, p. 167-188, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/7192.pdf> Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

FANON, F. **Por uma revolução africana: textos políticos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

GADOTTI, M. **A Escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GUIMARÃES, M. R. *A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação*. In: **Revista Educação**, ano XXIX, n. 2, v. 59, p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MAIA, B. S. R.; VICO, D. S. de M. *A colonialidade do poder e suas subjetividades*. In: **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

MARTINS, R. M. **Contextualização e a dialogicidade no contexto da educação física: fazeres docentes em ação no ensino médio**. 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10949/1/2015_dis_rmmartins.pdf. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território&educacaodecolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder e classificação social*. In.: SANTOS, B. de S. MENESSES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2009.

SILVA, C. R. da. **Educação dialógica freireana na trajetória de formação de estudantes do curso de pedagogia da UFC: possibilidades e desafios**. Dissertação. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2013.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. *Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra*. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, 2018.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL NA PERSPECTIVA DE THEODOR ADORNO

THE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL INDUSTRY FROM THEODOR ADORNO'S PERSPECTIVE

Elias Gonçalves Rodrigues

Graduado em Filosofia pela UVA
Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Filosofia – UVA/CNPq
sitebomdever@gmail.com

Ermínio de Sousa Nascimento

Doutor em Educação pela UFC
Professor Adjunto do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UVA
nascimento_ermínio@uvanet.br

Resumo

A educação, no contexto globalizado, é uma ferramenta para a formação de indivíduos adaptados aos interesses do capitalismo. No entanto, essa educação também é concebida como possibilidade de resistência ao que diminui a autonomia das pessoas na sociedade. A denúncia recai sobre o modelo educacional predominante, que, em vez de buscar a emancipação do indivíduo, o manipula sem uma reflexão crítica. O uso dos meios de comunicação de massa exemplifica bem os *modus operandi* do sistema capitalista para manter os *status quo* da sociedade burguesa. Nesse contexto, que “tipo” de educação é viável para formar pessoas para se contrapor aos mecanismos de dominação da sociedade vigente? Tal educação não pode se limitar apenas a adaptar os indivíduos ao mundo. Ela precisa valorizar a autorreflexão para potencializar a resistência contra as estratégias do capitalismo que converte a cultura em semicultura e a formação em semiformação. A “Indústria Cultural” é um dispositivo que promove a massificação das pessoas por meio da padronização do comportamento e pela produção em série de artefatos e pelo entretenimento.

Palavras-chave: Indústria cultural; Educação; Sociedade capitalista; Barbárie.

Abstract

Education, in the globalized context, is a tool for training individuals adapted to the interests of capitalism. However, this education is also conceived as a possibility of resistance to what diminishes people's autonomy in society. The complaint focuses on the predominant educational model, which, instead of seeking the emancipation of the individual, manipulates him without critical reflection. The use of mass media exemplifies the *modus operandi* of the capitalist system to maintain the status quo of bourgeois society. In this context, what “type” of education is viable to train people to oppose the mechanisms of domination of the current society? Such education cannot be limited to adapting individuals to the world. It needs to value self-reflection to enhance resistance against the strategies of capitalism that convert culture into semi-culture and training into semi-education. The “Cultural Industry” is a device that promotes the massification of people through the standardization of behavior and the mass production of artifacts and entertainment.

Keywords: Cultural industry; Education; Capitalist society; Barbarism.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo explicitar a problemática da educação em um mundo globalizado, a qual é frequentemente utilizada como uma ferramenta para a formação de profissionais, negligenciando a dimensão crítica, reflexiva e ética, resultando na desumanização do indivíduo, adaptando-o aos interesses das classes dominantes da sociedade capitalista. Em vez de buscar a emancipação do indivíduo, a educação muitas vezes o manipula através de práticas operacionais, transmitindo conteúdos sem promover reflexões, voltados para uma repetição acrítica, e por vezes, utilizando-se dos meios de comunicação para atender às demandas do mundo capitalista. Com isso a pergunta que se põe é: que “tipo” de educação é viável para formar pessoas que possam se contrapor aos mecanismos de dominação da sociedade vigente?

Para responder essa questão, recorreremos a Theodor Adorno (1903 – 1969), em seu texto *Educação e Emancipação*, no qual ele concebe a “[...] educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121) com intuito de evitar que atos de barbárie se repitam. No entanto, ele denuncia que prevaleceu na sociedade capitalista um modelo de formação cultural que permite os indivíduos a terem acesso a bens culturais enquanto mercadorias, levando o autor a denominá-la de semiformação.

Essa semiformação se configura como a dimensão da educação de adaptar os indivíduos ao mundo no qual estão inseridos, primando “[...] pela aquisição do conhecimento científico para potencializar a produção de mercadorias, adaptando-se à ordem social vigente” (NASCIMENTO, 2018, p. 70). Mesmo que essa etapa seja necessária se efetivar pela ótica do autor, é preciso ir além dela, uma vez que se observa, no seio da sociedade, a ideologia da classe dominante, proliferada pela indústria cultural, sobre os trabalhadores, gerando a exploração e desigualdade social (cf. ADORNO, 1995). Essa ideologia retira das pessoas as suas singularidades para formar especialista que serve como métrica de competição no mercado de trabalho. Essa adaptação que aliena e mitiga as potencialidades culturais das pessoas são vistas como necessárias para sua própria sobrevivência, sob uma condição limitada aos interesses do capitalismo.

Diante do exposto acima, vale ressaltar a outra dimensão da educação, vista por Adorno (1995) como forma de potencializar nos indivíduos a resistência aos mecanismos de exploração social e padronização do comportamento no seio da sociedade. Para isso,

precisa-se conduzir a educação para a autorreflexão dos indivíduos para avaliarem a sua condição no mundo. Assim sendo, por um lado, é função de a educação adaptar os indivíduos ao mundo socialmente constituído e, por outro lado, potencializar a resistência contra a tudo que reduz a sua singularidade. Nesse aspecto, conforme Nascimento, tem-se que o pensar se efetiva por experiências intelectuais, identificando na sociedade os mecanismos de dominação que massificam as pessoas enquanto problemas a serem enfrentados. Os problemas sociais geram o conteúdo para o pensar, concebendo o filosofar enquanto exercício constante de autorreflexão. Nesse processo de autorreflexão, aplicado ao pensar é “[...] que se reconhece a relevância da filosofia e também a sua limitação frente à existência na sociedade e para a formação do sujeito autônomo” (NASCIMENTO, 2018, p. 93).

Essa forma de pensar, talvez seja um dispositivo de enfrentamento, enquanto denúncia dos *modos operandi* do sistema capitalista que, por meio da indústria cultural, promove a cultura de massa, nulificando a subjetividade das pessoas na sociedade. Os meios de comunicação que até então aparentemente promovia a formação cultural dos indivíduos, convertem-se em empresa para vender bens culturais, tendo em vista o lucro do capitalista à custa da exploração dos consumidores.

2. Cultura de massa

A Cultura de massa é produzida pelo sistema capitalista como uma estratégia de massificar as pessoas através da comercialização e bens culturais, na concentração de riquezas nas mãos de poucos conglomerados de mídia, na manipulação de desejos e valores por meio da publicidade, em um processo de alienação e conformismo das pessoas em relação às culturas impostas nas grandes mídias.

O processo de massificação dos indivíduos, especialmente pelos meios de comunicação, tem o poder de alcançar e moldar pessoas. Essa influência padroniza o comportamento dos indivíduos para agir no mundo, seja pelo consumo, trabalho, lazer e nas interações sociais em geral.

Para a efetivação da massificação, Adorno e Horkheimer (1985) enaltecem que os principais meios de comunicação dos meados do século XX eram o cinema, o rádio e a televisão, que já tinham um alcance de milhões de pessoas. As mídias de comunicação de

massa que, segundo Adorno, serviam principalmente aos interesses comerciais, contribuindo para a padronização e homogeneização da cultura. Para eles:

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 114).

No caso da televisão, tem-se como difusora da reprodução de um esquema premeditado ao consumismo, e a racionalização sendo levada à irracionalidade crítica do conteúdo absorvido em cada som e em cada imagem, conduzindo o espectador a não ter um pensamento próprio (cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O que acontece é que os indivíduos consomem os produtos, mas continuam insatisfeitos e sem fazer uma análise crítica da real necessidade de consumi-los. A felicidade parece estar condicionada a aquisição compulsiva de novos produtos, sobretudo, os lançamentos tecnológicos. Nessa perspectiva, “A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 125).

O sistema capitalista usando os meios de comunicação, procura sempre demonstrar uma necessidade¹ de comprar novos produtos, seja por uma questão de atualização, de alteração de um pequeno detalhe ou a compra de produtos tecnologicamente avançados na busca de estabelecer uma posição social de *status*. Para isso promove-se uma manipulação do pensamento sobre as necessidades do indivíduo, não das necessidades básicas, como comida, vestimenta e moradia, mas de produtos que devem ser consumidos incessantemente para manter a lógica de produção do sistema capitalista.

Esse sistema incita ao consumismo em demasia de todas as classes sociais. A classe dominante e o próprio estado influenciam nas decisões econômicas de consumo, que ferem a autonomia da população, com discurso de facilitação o crédito, incentivando a população a comprar com o pretexto da necessidade de aquecimento da economia. Em um processo através do qual as pessoas vão sendo alienadas pelo sistema capitalista, modelando o comportamento delas, transformando-as em produto de valor de troca, ou

¹ Para enaltecer o consumo de forma automatizada sem distinguir o que vem a ser uma necessidade vital de desejos induzidos pelo sistema capitalista, Marcuse afirma que: “[...] a questão sobre quais necessidades devem ser falsas ou verdadeiras só pode ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise; isto é, se e quando eles estiverem livres para dar a sua própria resposta. Enquanto eles forem mantidos incapazes de ser autônomos, enquanto forem doutrinados e manipulados [...] as respostas que derem a essa questão não pode ser tomada por sua” (MARCUSE, 1967, p. 27).

profissionais que venderão sua mão de obra para o capitalismo. Acerca disso Nascimento afirma que:

Para assegurar a efetividade das pseudonecessidades na vida das pessoas, a sociedade tecnológica recorre ao mecanismo de controle do comportamento humano que se apresenta para satisfazer as necessidades dos indivíduos, reduzindo o tempo gasto na execução das ações, bem como os ‘custos’ associados a elas (NASCIMENTO, 2018, p. 60).

Apesar do avanço da tecnologia trazer melhorias para a vida em sociedade, tais como: na saúde, com a descoberta de vacinas, por exemplo, que combate doenças infecciosas; na educação, com atividades remotas em tempo real; no setor energético, com a utilização de energias renováveis entre outros, tem-se, talvez o risco de que a necessidade de reflexão crítica e tomada de decisões autônomas seja diminuída. A tecnologia que facilita tarefas simples pode também comprometer a habilidade do indivíduo em desenvolver e aplicar suas próprias capacidades cognitivas na tomada de decisões.

Para ilustrar como se dá as interferências da tecnologia na decisão dos indivíduos, Adorno (1995) concebe que a televisão desempenha um papel crucial na disseminação de ideologias, influenciando de maneira distorcida a consciência dos espectadores e moldando concepções coletivas. Ele destaca que:

[...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

Tal problema é melhor compreendido com os *modus operandi* da indústria cultural, enquanto estratégia do sistema capitalista para manter os indivíduos adaptados aos mecanismos de dominação da sociedade burguesa, seja pelo consumo, pelo trabalho na linha de produção ou pelo entretenimento. Mas como opera a indústria cultural? Para responder essa pergunta recorreremos a Adorno e Horkheimer (2009) no texto “Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação das massas”, que é objeto de análise do item seguinte.

3. Indústria cultural

Pensar a indústria cultural no contexto do pensamento de Adorno (2009), passa pela compreensão de que os indivíduos são educados para a passividade tendo em vista o consumo em massa. Deste modo, a liberdade que deveria ser alcançada pelo processo formativo é negada no seio da sociedade, sobretudo, pelo uso dos meios de comunicação e o uso de perguntas retóricas, tais como:

Que é que a gente quer? consiste em se dirigir às pessoas fingindo tratá-las como sujeitos pensantes, quando seu fito, na verdade, é o de desabitua-las ao contato com a subjetividade. Se algumas vezes o público recalitra contra a indústria do divertimento, trata-se apenas da passividade — que se tomou coerente — para a qual ela o educou. Isso não obstante o entretenimento se tornar cada vez mais difícil (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 6).

A indústria cultural é um instrumento de manipulação das consciências, operando como estratégia do sistema capitalista para perpetuar a sua existência, garantir a sua continuidade e exercer controle sobre os indivíduos. Tal controle se dá por diversos meios, como por exemplo, o entretenimento veiculado pela tv,² cinema entre outros, que padronizam o comportamento dos indivíduos influenciados pelos personagens apresentados pelos meios de comunicação.

As diversas formas de entretenimento e informação, padronizados e produzidos em massa que servem não apenas como fonte de diversão passiva, mas também como círculo de influência do pensamento e do comportamento, havendo uma manipulação, segundo Adorno, que contribui para a conformidade dos indivíduos com as normas sociais, reforçando assim as estruturas de poder existentes e inibindo o pensamento crítico. Assim,

² Acerca disso Nascimento ao explicar a compreensão adorniana de pergunta retórica, articulando com a Rede Globo de Televisão acerca de dá a oportunidade para as pessoas pensarem sobre “O Brasil que elas querem para o futuro”, afirmando que: “A diversão – enquanto um dos aspectos da cultura – assume uma dimensão superficial na vida dos indivíduos em sociedade, que tem como significado ‘[...] não ter que pensar [...] esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado’ (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119). Pela diversão o homem se adapta à realidade sem se esforçar para pensá-la criticamente. A ele é concedido o direito de dizer o que pensa, mas tal direito está fundamentado numa pergunta retórica, formulada como se segue: – ‘[...] o que é que as pessoas querem?’ (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119) – ou na versão reformulada pela Rede Globo de Televisão, no início de 2018 – ‘Qual é o Brasil que você quer para o futuro?’ – para isso, faça um vídeo divulgando a cidade de onde você está falando. Ao fazer tal pergunta, a indústria cultural, personificada nos dirigentes daquela emissora, dirige-se ‘[...] às pessoas como sujeitos pensantes, quando sua missão específica é desacostumá-las da subjetividade’ (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119). Ao responder à questão posta pela Rede Globo de Televisão de forma afirmativa, apesar de dar a sensação de que se tem liberdade de dizer o que se pensa, de fato, se está apenas atendendo a um apelo feito por outro. Como reforço positivo para a realização dessa ação – moeda de troca –, a emissora promete propagar a imagem do emissário e de sua cidade ao vivo, em suas afiliadas em todo Brasil. No slogan da referida emissora sobre a questão, afirma-se que o envio do vídeo oportuniza a efetivação de sua cidadania por 15 segundos” (NASCIMENTO, 2018, p. 63).

a indústria cultural seria um mecanismo através do qual o sistema procura preservar o seu domínio e subjugar os próprios indivíduos.

Na realidade, é por causa desse círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema torna-se cada vez mais impermeável. O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 6).

A manipulação se realiza nessa sociedade pelos interesses dos capitalistas, em apresentar uma programação que gere lucro na exposição de produtos pelos personagens através de um entretenimento que consiga abranger o maior público possível, o sistema capitalista se utiliza de diversas estratégias de dominação da audiência, tais como: “manipulação retroativa” e “expropriação do esquematismo”.

Na compreensão de Duarte (2008), tem-se que Horkheimer e Adorno chamaram de “manipulação retroativa”, aquilo que as pessoas pensam que estão escolhendo o que elas desejam, quando na verdade, elas escolhem aquilo que querem que escolham, pois previamente foram feitas pesquisas das tendências psicossociais que orientam a oferta de produtos naquele período de tempo.

Outra estratégia é através da “expropriação do esquematismo”, na qual a intuição e a imaginação são estimuladas através de “chaves” de interpretação dadas para suas percepções. Estas são inseridas nos conteúdos veiculados, aparentando uma racionalidade. No entanto, por meio de uma percepção habitual, seriam apenas ideologias dirigidas pela indústria cultural para conduzir o indivíduo à irracionalidade do consumo, sendo que todos estes já tenham sido esquematizados pela indústria de produção (cf. DUARTE, 2008).

Considerando o exposto acima, a Indústria Cultural é caracterizada pelas suas diversas capacidades de alcançar segmentos e operar conforme os princípios da lógica de mercado. Sua natureza dinâmica permite uma constante adaptação e uma ampla receptividade de diversas manifestações culturais.

Ao longo do século XX, a indústria hollywoodiana concebeu narrativas em histórias que colocavam os Estados Unidos e seus cidadãos como protagonistas, retratando em uma posição superior, como os mais civilizados e salvadores do mundo. Em contrapartida, outras nações eram representadas como coadjuvantes e inferiorizadas (cf. DUARTE, 2008). Muitas dessas histórias pareciam condicionar o subconsciente dos espectadores ao

redor do mundo, desde a infância, para aceitar a dominação ideológica norte-americana e adotar o estilo de vida americano.³

[...] O filme pode até mostrar Paris, onde a jovem americana pensa realizar seus sonhos na mais completa desolação, para, tanto mais inexoravelmente, empurrá-la nos braços do jovem astuto compatriota que poderia ter conhecido em seu país. Que tudo em geral funcione, que o sistema, mesmo na sua última fase, continue a reproduzir a vida dos que a formam, em vez de eliminá-los, de súbito é-lhe creditado como mérito e significado (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 28).

Seguindo a lógica do capital que promove ferramentas de manipulação como, por exemplo, a moda, com suas novidades e as aparências que tendem a determinar as condições sociais, a moda que periodicamente muda, para que o mercado têxtil continue produzindo e vendendo em escala mundial. Para ilustrar essa questão, tem-se como exemplo:

[...] o biquíni que a influenciadora digital Jade Picon, que possui mais de 20 milhões de seguidores (em suas redes sociais), usou durante a sua participação no *Reality Show Big Brother Brasil 2022*. Após a sua aparição na piscina, usando um biquíni de crochê, o registro desse momento se tornou uma das mais compartilhadas por jovens em suas redes sociais com comentários elogiando o biquíni de crochê. Dias depois, os programas matinais de televisão já anunciavam em reportagens o sucesso que a peça de crochê estava fazendo (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2022, p. 111).

Esse procedimento expressa a manipulação que os meios de comunicação representam para a vida dos indivíduos em sociedade, sobretudo com o advento da *internet* que potencializa mais ainda o alcance dos *modus operandi* da indústria cultural sobre a vida das pessoas em sociedade, promovendo a sensação nelas de que são autônomas na tomada de suas decisões, mesmo sendo guiadas por outras pessoas, a exemplo de Jade Picon.

Nessa perspectiva, tem-se que a indústria cultural usa de artifício para controlar duplamente as pessoas em sociedade. Ela fabrica a imagem de personagem com o perfil de interferir no “gosto” das pessoas, tornando-as seguidoras, ao mesmo tempo, que essas seguidoras definem o “tipo” de conteúdos que o(a) influenciador(a) deve postar em suas redes sociais. Essa lógica caracteriza o processo de adaptação das pessoas aos mecanismos da sociedade, tornando-as impotentes para se contrapor a eles. Quem não se adaptar ao seu imperativo passa a ser marginalizado, de modo que “os provincianos que, contra o cinema

³ Tem-se, pela ótica de Nascimento (2018), que: “[...] os Estados Unidos passaram a influenciar a formação da consciência do indivíduo, padronizando o consumo de conteúdos culturais fabricados que transformam personagens em mitos que passam a ocupar o lugar que até então era de natureza divina na vida das pessoas. Os artistas da indústria cinematográfica norte-americana passam a ser referência na elaboração e divulgação desse tipo de bens culturais que é consumido no mundo capitalista. A música deixa de ser uma expressão artística, no sentido de expressar a vida humana por meio da arte, da poesia, para se esvaziar em palavreiro que agride as pessoas. As palavras fazem parte de um repertório previamente pensado e aprovado pelo mercado capitalista que censura o que estiver fora desse padrão” (NASCIMENTO, 2018, p. 84).

e o rádio, recorrem à eterna beleza ou ao teatro amador, já estão politicamente no posto para o qual a cultura de massa ainda empurra os seus” (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 28).

Esse entendimento expressa não apenas a mercantilização generalizada de todos os bens e serviços culturais, mas também aponta para a homogeneização e simplificação desses produtos para que atendam as pseudonecessidades criadas pelo capitalismo e aos interesses comerciais das classes dominantes. É diante dessa configuração dos mecanismos de dominação que as pessoas estão inseridas no seio da sociedade capitalista que se busca compreender até que ponto é possível pensar a educação para além da adaptação?

4. Desafios da educação com funções ambíguas

O esforço para responder a pergunta acima, considera a compreensão adorniana de que a educação tem dupla função: adaptação e resistência. No que diz respeito a adaptação do indivíduo no mundo, sendo esta, um dever da educação para adaptar as pessoas às realidades inerentes em sua própria sobrevivência (cf. ADORNO, 1995). Porém se a educação se limitar apenas a essa dimensão, como ela poderia promover uma emancipação nos indivíduos? Considerando os *modus operandi* do capitalismo através das estratégias da indústria cultural de promover uma impotência reflexiva nas pessoas no seio da sociedade, o que esperar da educação? Para Adorno,

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2006, p. 142).

Enquanto a educação busca desenvolver nos indivíduos a consciência e a racionalidade crítica, muitas vezes ela se torna instrumentalizada para servir a agendas sociais ou econômicas. E em sua segunda dimensão que é a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e crítica no campo educacional, uma resistência, buscando verdadeiramente cultivar a emancipação e à crítica reflexiva, para contrapor-se ao que limita a compreensão, restringindo a autonomia dos indivíduos, em prol da manutenção da desigualdade social.

A excessiva adaptação promovida pela educação em detrimento do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e da formação de um pensamento

autônomo nos indivíduos levou Adorno a conceber a escola enquanto um instrumento da sociedade capitalista, agenciada pela indústria cultural, promovendo a transmissão de bens culturais como se fosse cultura autêntica. Talvez essa forma de conceber a educação seja por analogia aos meios de comunicação de massa enquanto promove uma semiformação como se fosse formação.

Essa semiformação, na sociedade capitalista assegura a heteronomia (ou seja, a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros), fazendo o homem ser igual ao coletivo e perder, assim, sua individualidade.

Mesmo a diversão se alinha entre os ideais, toma o lugar dos bens superiores, pondo-se de frente para as massas às quais repetem de forma ainda mais estereotipada as frases publicitárias pagas pelos particulares. A inferioridade, a forma subjetivamente limitada da verdade, sempre foi, mais do que se imagina, sujeita aos padrões externos (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 24).

Essa cultura homogeneizada e padronizada é imposta pela indústria cultural e pelos meios de comunicação de massa, que operam como uma espécie de fábrica de consenso, impondo ideias e valores que são convenientes ao sistema capitalista, que segundo Adorno (1995), levou a humanidade a vivenciar a situação tão grave de barbárie na sociedade, usando como exemplo o terror de Auschwitz.⁴

Esse evento não pode ser esquecido. Para o autor cabe à educação evitar a sua repetição, embora seja possível isto ou casos semelhantes voltem a acontecer. “O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1995, p. 49). Então é preciso estudar e comparar as circunstâncias históricas da época com a atual situação para estabelecer relações entre o passado e o presente, a fim de evitar a repetição dos erros do passado e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. O conhecimento adquirido através da análise e reflexão sobre esse contexto pode ser usado como uma ferramenta valiosa para promover a tolerância, a empatia e o respeito pelas diferenças, e assim garantir a sobrevivência e o bem-estar da humanidade (cf. NASCIMENTO, 2018).

Nesse contexto, a educação é apresentada por Adorno (1995) como um meio de conscientização crítica da condição humana, possibilitando a formação de indivíduos capazes de refletir sobre suas ações e de se posicionar diante das questões sociais e

⁴ Auschwitz tornou-se para o mundo um símbolo do Holocausto, de genocídio e terror. Foi criado pelos alemães, na metade do ano de 1940, na periferia de Oświęcim, cidade polaca que foi anexada ao Terceiro Reich pelos nazistas. A cidade recebeu o nome alemão de “Auschwitz”, que foi usado também para determinar o nome do campo: Konzentrationslager Auschwitz (ŚWIEBOCKA; PINDERSKA-LECH; MENSFELT, 2010, p. 4).

políticas. A educação deve ser voltada para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de perceber as contradições da sociedade e de lutar contra as formas de dominação e opressão presentes na mesma.

Dessa forma, a educação é uma forma de resistência, na medida em que propicia a formação de indivíduos capazes de se contrapor às tendências regressivas e de atuar em prol da transformação social e da emancipação humana. A educação crítica, que privilegia a reflexão sobre a realidade e a busca por alternativas às situações de opressão e injustiça, é um caminho para a superação da barbárie e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Talvez, nem toda violência possa ser considerada como barbárie, os movimentos estudantis que promovem manifestações pacíficas de luta pela melhoria da coletividade e moralmente justificada e dessa forma não é considerada como barbárie, diferente de quando, por exemplo, um grupo de pessoas que vão torcer por times, em um estádio de futebol, que acabam entrando em conflito com a polícia ou com os próprios torcedores, são atos de violência sem justificativa e condenáveis como barbárie e caracteriza-se como um processo “anticivilizatório”.

A educação terá a tarefa de interromper esse processo “anticivilizatório” e procurar realizar um movimento de emancipação do homem para transformar a situação em algo positivo e racional. Prevenindo de todas as formas de massificação do homem, a suas alienações, uma educação que evite a omissão frente ao terror que foi Auschwitz, contra manipulação das massas por lideranças controladoras e autoritárias em uma educação contra o nacionalismo extremo, portanto contra a possibilidade de uma nova barbárie sempre pela educação e conscientização de cada um.

A reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista. Mesmo assim é preciso tentar, inclusive porque tanto a estrutura básica da sociedade como os seus membros, responsáveis por termos chegado onde estamos, não mudaram nesses vinte e cinco anos (ADORNO, 1995, p. 120).

Os acontecimentos de forma nenhuma devem ser desconsiderados ou minimizados. Adorno, que teve sua própria experiência pessoal com o exílio e o antissemitismo, via o Holocausto como uma manifestação extrema da barbárie humana. Ele argumentava que entender o que aconteceu em Auschwitz era essencial para evitar a repetição de tais atrocidades e enfatizava a necessidade de confrontar criticamente as condições sociais e psicológicas que possibilitaram tal horror. Considerar os eventos de

Auschwitz como uma aberração isolada seria, para Adorno (1995), uma forma de negação da capacidade humana para a barbárie e uma recusa em enfrentar as complexidades morais e sociais que permitiram tais atrocidades ocorrerem.

Através da psicologia observando os objetivos nos próprios sistemas sociais; os movimentos sociais que, independentemente da alma particular dos homens individuais, geram algo como a barbárie, como consequência do que Adorno chamava de “Falência da Cultura”, resultado da perda de vitalidade e significado na cultura contemporânea, atribuindo isso à influência da indústria cultural e à transformação das expressões artísticas em bens culturais ou mercadorias (cf. ADORNO, 2006).

O momento pelo qual a obra de arte transcende a realidade é, com efeito, inseparável do estilo, mas não consiste na harmonia realizada, na problemática unidade de forma e conteúdo, interno e externo, indivíduo e sociedade, mas sim nos traços em que aflora a discrepância na falência necessária da apaixonada tensão para com a identidade (ADORNO, HORKHEIMER, 2009, p. 14).

A possibilidade de solução seria através da educação, fazendo com que as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física, tendo na formação de profissionais indícios do desenvolvimento da sociedade, articulando-se com a formação cidadã dos indivíduos. Nesse aspecto, a educação é concebida como a principal ferramenta para a conscientização de uma vida harmoniosa, contrapondo-se a qualquer forma de barbárie.

Será que os currículos educacionais incluem, além dos conhecimentos técnicos e habilidades profissionais, a formação cidadã, valores éticos e morais, respeitando os direitos humanos, diversidade cultural e ambiental, entre outros temas relevantes para a formação integral do indivíduo? Essa é uma questão que talvez seja relevante para ser pensada no contexto em que a indústria cultural interfere na formação, modelando pessoas para agir no mundo em conformidade com os interesses da classe dominante. Se a educação, potencialmente, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, capaz de enfrentar os desafios do presente e do futuro; como fazer isso mantendo os *status quo* da sociedade vigente?

Essas questões não são resolvidas por procedimentos pedagógicos em sala de aula pelos professores, sem antes passar por políticas educacionais que venham se contrapor aos mecanismos de exclusão social presentes na sociedade capitalista. Com isso, espera-se que a educação seja ferramenta para que a sociedade não sucumba à violência, à barbárie, capacitando os indivíduos a questionar, analisar e desafiar as mensagens alienantes presentes na indústria cultural, promovendo uma compreensão das complexidades

humanas, com uma educação que incentive o pensamento reflexivo, resistindo aos impulsos violentos e desumanizadores que permeiam a cultura do poder.

Conclusão

De acordo com a visão de Adorno (1995), a educação deve ser um instrumento de afastamento da barbárie e de busca da emancipação humana. Ele defende que a educação deve promover a reflexão crítica sobre a realidade social, política e econômica, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma consciência sobre as alienações presentes na sociedade e busquem formas de transformação social que levem à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Adorno (1995), a educação não pode se limitar a transmitir conhecimentos técnicos ou a reproduzir as normas e valores do sistema vigente. A educação deve, além disso, buscar uma formação de indivíduos autônomos, críticos e capazes de pensar por si mesmos. Dessa forma, ela deve permitir aos indivíduos a tomada de consciência das dificuldades e desafios impostos pelo sistema socioeducacional vigente, que é pautado pelo capitalismo.

Portanto, é necessário que a educação atue como um projeto de construção social de conscientização e autonomia do homem. Isso implica em uma educação que respeite as diferenças individuais, que incentive o diálogo e o debate e que proporcione o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Somente assim, é possível que a ela se torne um instrumento efetivo de resistência e superação da barbárie, assegurando a promoção da emancipação humana.

É preciso lembrar que a educação não é apenas responsabilidade da escola ou dos professores. A formação de indivíduos críticos, conscientes e respeitosos é um processo contínuo e que envolve toda a sociedade. A sociedade tem um papel importante na formação da consciência humana, transmitindo valores éticos e morais que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. Indústria cultural: o Iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DUARTE, Rodrigo. Indústria cultural hoje. In. DURÃO, Fabio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (Orgs). **Indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARCUSE, H. **Ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1967.

NASCIMENTO, E. de S. **A crítica da racionalidade técnico-científica e a formação do sujeito autônomo em Adorno no contexto da sociedade capitalista**. 2018. 136f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34468>. Acessado em 10 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Genilson da Conceição; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. “Cultura de massa e dominação no contexto da indústria cultural segundo Adorno e Horkheimer”. In. **Revista DoCentes**, Fortaleza, CE, v. 08, n. Dossiê V2. p. 107-114, março de 2023. (<https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/770/284>). Acessado em 25 de janeiro de 2024.

ŚWIEBOCKA, T; PINDERSKA-LECH, J; MENSFELT, J. **Auschwitz-Birkenau História E Presente**. Trad. KRAENSKI, Mauro Longaretti. Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau. 2010.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



PROJETO “*FILOSOFIA E LITERATURA*”: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO INTERDISCIPLINAR

PROJECT “PHILOSOPHY AND LITERATURE”: THE SCHOOL AS A SPACE FOR INTERDISCIPLINARY EDUCATION AND REFLECTION

Francisco José Assunção da Silva

Mestrando em Filosofia pelo PPGFil/UECE - Bolsista Funcap. Docente da Rede Estadual do Ceará – SEDUC-CE.

francisco.silva80@prof.ce.gov.br

Rita de Cássia Santos Bittencourt

Mestra em Filosofia pelo PPGFil/UECE

ritacsbitencourt@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem em vista trazer a reflexão sobre a experiência do projeto de extensão universitária “*Literatura e Filosofia*”, do curso de Filosofia do Campus Goiás da UFG, em parceria com o Coletivo Feminista GSEX (Grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Cultura: Gênero, Direitos e Sexualidade) e com o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Gabriela Colantoni e os membros do Grupo de Estudos Sartre da UECE (GESUECE). O projeto realizou-se na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral da Rede Estadual do Ceará, na cidade de Fortaleza, na turma de segundo ano do Ensino Médio e consistiu na análise filosófica a obra literária *A Confissão da Leoa* (2008). A análise tinha em vista construir junto ao corpo discente algumas chaves de leituras que levassem a reflexões filosóficas suscitadas na obra no campo das relações de gênero, economia e perspectiva social. A premissa teórico-metodológica do projeto é a de se pensar a relação entre filosofia e literatura no campo do ensino e uma possibilidade de ampliação de repertório cultural e de formação aos estudantes do Ensino Médio. Para realização deste trabalho, adotou-se como metodologia, além do uso de ferramentas convencionais, como a leitura de texto e a realização de aulas expositivas, o uso de ferramentas digitais de multimídia, tais como a realização de *lives* e a utilização de mecanismos eletrônicos na mesma no sentido de facilitar a troca de informações e ampliar o alcance das discussões.

Palavras-chave: Filosofia; Literatura; Escola; Reflexão.

Abstract

This article reflects on the experience of the “Literature and Philosophy” university extension project, run by the Philosophy course at Campus Goiás at the UFG in partnership with GSEX (Grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Cultura: Gênero, Direitos e Sexualidade) and NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), under the coordination of Prof. Ana Gabriela Colantoni and members of the Grupo de Estudos Sartre at the UECE (GESUECE). The project was carried out at the Full-Time High School of the State of Ceará in Fortaleza with second-year students and involved a philosophical analysis of the literary work *A Confissão da Leoa* (2008). The analysis aimed to develop key to interpret with the students that would encourage philosophical reflection on gender relations, economics, and social perspectives. The project’s theoretical-methodological premise is to consider the relationship between philosophy and literature in education, and the potential for enlarging the cultural knowledge and training of high school students. In addition to conventional tools such as reading texts and lectures, the project adopted digital multimedia tools such as live streams and electronic mechanisms to facilitate information exchange and broaden discussion.

Keywords: Philosophy; Literature; School; Reflection.

1. Introdução

A relação entre a divisão sociotécnica do conhecimento e a estruturação do ensino escolar, constitui-se numa temática que vem sendo estudada há décadas (cf. GERHARD; ROCHA FILHO, 2012). É sabido que o caráter fragmentário da produção dos saberes em nossa sociedade se reproduz na formação do ensino, desde a estruturação curricular, até a definição dos processos avaliativos. Tal relação se apresenta como fonte de profundas discussões quando se questiona os paradigmas educacionais do ensino e os seus limites no desenvolvimento das potencialidades do corpo discente. Essa questão, contudo, apresenta-se como um desafio para os docentes dos cursos de Ciências Humanas, e os de Filosofia, em especial. O conhecimento filosófico se apresenta como uma ordem de saber que trabalha com *visões de mundo* e não com objetos específicos.

Por essa razão, o desenvolvimento dos cursos de Filosofia nas escolas, tendem a encontrar dois caminhos para realização do trabalho docente: o ensino sistemático da história da filosofia e a discussão filosófica através de temas. Em ambos os casos há uma valorização da originalidade e utiliza-se recursos, tais como técnicas de contestação, de amplificação, de aplicação e de síntese de ideias. Tais técnicas são inferidas a partir da própria natureza do conhecimento filosófico onde valoriza-se mais as *perguntas* e os *processos*, do que propriamente as soluções.

Diferentemente do produtivismo presente nas metodologias científicas, a Filosofia não apresenta um método que permita a comprovação das conclusões, acumulando-as progressivamente. O conhecimento filosófico, pelo contrário, caracteriza-se como um processo de formulação de critérios de verdade, onde nenhum método, premissa, argumento ou conclusão é admitido como legítimo sem fundamentar-se e justificar-se racionalmente. A literatura filosófica nos apresenta um leque de possibilidades, uma vez que o processo de fundamentação e justificação teórica pode ser revisitado, reformulado e reorientado, conforme surjam novos questionamentos e novas problematizações.

Essa característica constitutiva do conhecimento filosófico é vista por muitos como algo problemático, uma vez que o caráter provisório do método especulativo prejudicaria a credibilidade de suas conclusões, além do fato de que sua estrutura seria algo de difícil assimilação para um público mais jovem. Contudo, pode-se aqui também contrapor o fato de que, ainda que se fundamente numa ordem de experimentação, as descobertas científicas também são passíveis de transformações e estão periodicamente sendo revisitadas e mesmo alteradas conforme novas descobertas são feitas.

No caso da dificuldade de apreensão da metodologia filosófica, esta pode ser contornada através da abordagem *interdisciplinar*. Se, por um lado, a própria Filosofia pode ser compreendida enquanto literatura das possibilidades, por outro lado, discussões filosóficas profundas podem ser suscitadas a partir do diálogo com outras formas de conhecimento e de representação, em especial, a representação artística. A seguir, veremos de forma sumária o desenvolvimento desta relação entre Filosofia e Arte através da história do pensamento.

2. Fundamentação teórica

A relação entre Filosofia e Literatura data das origens do próprio conhecimento filosófico e tem como objeto a discussão dos problemas sociais e políticos traduzidos nas obras literárias da tradição mitopoética. O elemento motivador desse posicionamento crítico é exatamente a formação social que permite tanto o nascimento da Filosofia, quanto da poesia grega: a polis (cf. VERNANT, 2002, p. 475-485)¹. Estas narrativas tinham como principal veículo de transmissão a *poesia* que, a partir do século V a.C., começa a ser veiculada através de textos escritos. Vejamos como essa crítica está, inicialmente, presente nas duas principais expressões da Filosofia antiga.

Em *A República*, Platão procura desenvolver critérios que garantam a devida reflexão racional da justiça². Tais critérios são trabalhados a partir da pressuposição de que este conceito possui características que derivam apenas de si mesmo. Seu argumento maior é a afirmação de que mesmo os regimes políticos tirânicos exigem certo nível de justiça como condição essencial para o exercício do poder (cf. PLATÃO, 2017, p. 31-37, Livro I, 342e-347a). A definição do conceito de justiça traz à luz uma discussão sobre os vícios que

¹ Ver também em CHAUI, 2002, p. 40: “A principal determinação histórica para o nascimento da filosofia é política: o nascimento, simultâneo a ela, da Cidade-Estado, isto é, da polis, com esta, desaparece a figura que foi a do antecessor do filósofo, o Mestre da Verdade (o poeta, o adivinho e o rei de justiça)”.

² Observa-se, no *Livro I*, a partir do momento em que Sócrates interpela Céfalo sobre qual o significado da justiça, um processo gradativo de elevação do nível de abstração que se expressa a cada mudança dos interlocutores. Ao final da discussão com Trasímaco, o debate termina em uma *aporia*, uma vez que não se chega à uma definição sobre o significado da justiça. No entanto, o objetivo deste primeiro livro, diante da estrutura da obra, é chamar atenção para o fato de que a justiça tem uma natureza que lhe é própria e a descrição desta natureza (isto é, do seu *eidos*) se estabelece como o verdadeiro ponto de partida da investigação teórica. Esta forma gradativa de elevação do nível de consciência até o nível da discussão conceitual é o que corresponde, como se verá no Livro VII, com a *Alegoria da Caverna*, na forma própria da reflexão filosófica. Sobre esse processo de elevação gradual da discussão sobre o significado da justiça (cf. PLATÃO, 2017, Livro I (a partir de 328e em diante), p. 4-51).

corrompem as instituições do Estado e quais as virtudes inerentes ao exercício do poder político.

Neste aspecto, forma-se a crítica platônica às representações poéticas, tendo como referência, principalmente, a poesia homérica (cf. PLATÃO, 2017, p. 86-99, Livro II, 376e-383c). Esta parte do argumento de que as representações das divindades e dos heróis, na representação poética, desempenham um papel de modelos de comportamento para *educação dos jovens*. A formulação platônica com relação a arte literária fundamenta-se em considerações relativas ao *conteúdo* e à *forma* desta expressão artística.

No que se relaciona ao *conteúdo*, a poesia homérica era incompatível com as exigências e necessidades da Grécia do período clássico. Essa incompatibilidade devia-se ao fato de que, nesta época, as instituições políticas se autonomizam do conjunto da sociedade, perdendo, em grande parte, a natureza personalista de antes. Essa autonomia era evidenciada pelo fato de que as instituições possuíam uma dinâmica própria que não se relacionava mais diretamente à vontade dos soberanos.

Por outro lado, no que diz respeito à sua *forma*, a poesia e a música poderiam influenciar decisivamente na formação e educação dos mais jovens, com a condição de que objetivos e valores contidos nas narrativas estivessem compatíveis com as necessidades coletivas.

Desta forma, a crítica platônica às produções artísticas vigentes era uma reflexão preliminar no sentido de compreender quais os novos modelos a serem elaborados pela arte que poderiam incidir positivamente na formação da classe política e na dinâmica das instituições públicas.

Aristóteles, por outro lado, entende as formas poéticas como expressões da *mimesis*, palavra grega referente à *imitação*. A *arte poética*, portanto, é uma *forma estilizada de imitação do comportamento humano*. Esta forma de imitação aparece direcionada ao *entretenimento*³. Contudo, se a arte se apresenta como uma forma de reproduzir a realidade humana, ela não o faz de forma direta e imediata, mas mediada por *técnicas específicas* que têm sua própria dinâmica de desenvolvimento conforme o gênero artístico que se trabalha.

Vê-se, portanto, que o pensamento antigo nos lega um conjunto de questões e de categorias importantes, estabelecendo algumas mediações entre a produção artística e sua relação com a dinâmica da vida social e política da cidade. No período moderno, no entanto,

³ “A epopeia e a tragédia, bem como a comédia e a poesia ditirâmbica e ainda a maior parte da música de flauta e de cítara são todas, vistas em conjunto, *imitações*”. (ARISTÓTELES, 2018, p. 37, 1447a).

há significativas mudanças quanto ao significado da arte, embora o pensamento moderno atribua às artes um importante papel na formação pedagógica.

Essa ressignificação da arte se relaciona às descobertas do pensamento moderno no que se relaciona à consciência humana. Tal redefinição não tem suas origens apenas na discussão sobre o conhecimento, mas numa nova compreensão da noção do ser humano. Este surge como ser portador de características *autodeterminadas*⁴: liberdade, a racionalidade, a sensibilidade artística

A era da modernidade inicia, portanto, uma fase da história do pensamento em que a essência humana é identificada como o elemento que fundamenta o comportamento humano, independentemente do seu contexto histórico-social. Se o indivíduo aparece influenciado pela sua experiência no mundo, esta se apresenta como uma influência *exterior*, cujas consequências consistem, seja em expressar, seja em obliterar os aspectos dessa essência humana subjetiva. Daí o porquê da preocupação tanto de uma forma de Estado que assegure o desenvolvimento dos atributos desta essência – através dos direitos sociais inferidos a partir desta essência humana – e o desenvolvimento de uma pedagogia capaz de desenvolver tais características intrínsecas aos seres humanos.

Em Kant, temos um redirecionamento da experiência artística dentro desta nova concepção de natureza humana e desta aceção subjetiva da racionalidade (cf. KANT, 2012). A experiência arte aparece em suas obras como uma experiência individual e subjetiva (cf. KANT, 1995). Por outro lado, Schiller, partindo das premissas kantianas, procurará apontar um papel mais abrangente da arte que transcende o fenômeno do indivíduo em relação ao objeto artístico, situando-o dentro de uma perspectiva de formação moral e pedagógica (cf. SCHILLER, 2002).

Essas elaborações influenciarão diretamente o pensamento contemporâneo, seja no sentido de desenvolver algumas das premissas dos pensadores modernos, seja no sentido de se posicionar criticamente diante das elaborações kantianas. O fato é que, tanto para o pensamento pedagógico quanto para o pensamento filosófico contemporâneos (cf. VYGOTSKY, 1999), a arte cumpre um papel importante como ferramenta de construção de saberes.

⁴ “A passagem do pensamento clássico para o pensamento moderno significa, em primeiro lugar, uma transformação do horizonte de pensamento, ou seja, do todo de sentido a partir de onde os diferentes objetos de conhecimento recebem sua determinação. A passagem do pensamento clássico grego e medieval, para o pensamento moderno significa a *passagem de um horizonte cosmocêntrico-objetual para um horizonte antropológico-objetual*, e é a partir desta passagem que poderemos compreender as transformações de fundo na reflexão política moderna” (OLIVEIRA, 1993, p. 85, Grifos são nossos).

Tendo, portanto, como referência, a busca pela construção de uma prática pedagógica interdisciplinar e buscando resgatar a experiência da discussão filosófica através de textos literários, o presente artigo pretende comentar alguns aspectos da experiência do projeto de extensão universitária “*Literatura e Filosofia*”, do curso de Filosofia do Campus Goiás, em parceria com o Coletivo Feminista GSEX (Grupo de Estudos, Pesquisa, Extensão e Cultura: Gênero, Direitos e Sexualidade) e com o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Gabriela Colantoni e os membros do Grupo de Estudos Sartre da UECE (GESUECE).

O projeto conta com uma equipe variada entre professoras e professores da pós-graduação, da graduação, tanto da UFG, quanto de outras universidades, além de estudantes, técnicos(as) e membros(as) da academia. Tendo concluído apenas a sua primeira fase, o projeto promoveu a discussão sobre o livro “*A confissão da Leoa*”, de Mia Couto. A escolha da obra em questão foi baseada na perspectiva de que uma história pode ser escrita de acordo com a subjetividade de cada personagem, explorando as possibilidades narrativas que podem ser construídas a partir de diferentes visões de mundo.

3. Metodologia

O projeto de extensão “*Literatura e Filosofia*” visa, portanto, através da leitura de textos literários, promover a discussão e produção de textos experimentais e acadêmicos, com o intuito de desenvolver, junto à comunidade, o senso crítico e a participação política e cidadã de jovens. A metodologia consiste na apresentação de palestras temáticas através da plataforma digital YouTube, permitindo uma presença maior dos participantes dos encontros.

Além das discussões virtuais, também é trabalhada a comunicação presencial com os participantes, envolvendo exposições temáticas através de perguntas a respeito do livro estudado. Tendo o debate em torno do enredo e do desenvolvimento das personagens como ponto de partida, estabelecem-se os temas a serem tratados e se procura definir a melhor abordagem para estes junto ao público jovem. Nossa argumentação tem como elementos de ilustração as situações das personagens descritas nas histórias, buscando situá-las no contexto social dos participantes, bem como a busca pela elevação gradual do entendimento da audiência através de situações cotidianas buscadas nas obras, a partir das quais podem ser abordadas as vivências dos educandos.

Para ilustrar melhor como a experiência foi desenvolvida, segue-se o relato dos encontros trabalhados até aqui.

4. Relato da experiência e análise de resultados

Para a realização deste primeiro momento, contou-se com a participação do NEABI e do Coletivo Feminista GSEX. Os dois grupos trabalharam a partir do tema que era objeto seu projeto de pesquisa: *Branquitude e problematização das questões raciais*. Inicialmente (semestre 2023-1), foi proposta a leitura do livro *A confissão da Leoa* de Mia Couto. Após o intervalo para leitura, tivemos dois dias de discussão do livro no Canal Oficial da UFG.

No primeiro dia (21/06/2023), a discussão se deu a partir da palestra com a proponente da leitura do livro: Gláucia Lelis Alves⁵. No dia seguinte (28/06/2023), contamos com a mesa-redonda transmitida virtualmente no canal da UFG⁶. As apresentações das mesas-redondas foram as seguintes:

- a) *Oralidade e ancestralidade: religião e memória enquanto matriz de sentido para existir e resistir* – Meire Carvalho.
- b) *Outra máscara de Anastácia: figuras de silenciamento feminino em Confissões da Leoa* – José Humberto dos Anjos
- c) *Hanifa Assulua: sobre o ressentimento por ser mulher* – Adriana Delbó
- d) *Adjuru e Mariamar: fios da história, colonialismo, gênero e suas interseccionalidade* – Paulo Brito
- e) *O símbolo da leoa enquanto resistência ao patriarcado* – Alison Cleiton
- f) *Sobre os rapazes desamarrados que permaneceram prisioneiros* – Clelinha (Clélia Aparecida Colantoni)
- g) *Mulher já foi Deus. Agora é LEOA* – Sinara Sá
- h) *Sobre a metáfora do matar-tornar-se: ela é válida para o Rolando?* – Ana Colantoni

No dia cinco de setembro de 2023, houve uma reunião com outros/as integrantes para discutir a continuidade dos encontros de maneira mais informal, além de definir a escolha da próxima obra a ser lida. No mês seguinte (dias 16 e 17 de outubro de 2023) os/as integrantes do projeto foram convidados/as para participar do *Encontro de Extensão e Cultura*. Entre os participantes, contou-se com a participação especial de Francisco José Assunção da

⁵ A apresentação está gravada na plataforma *Youtube* e pode ser acessada através do link: <https://www.youtube.com/live/Ceh4-t5syHQ?feature=share>.

⁶ A apresentação também está gravada na plataforma *Youtube* e pode ser acessada através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=nCNhYweEJfU>.

Silva, da UECE, que apresentou os resultados do trabalho que desenvolveu a partir do projeto com os alunos do Ensino Médio em Fortaleza. Já em novembro (23/11/2023), os integrantes do Projeto de Extensão participaram do *Congresso de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Campus Goiás UFG–CONEPEC*. Nesse encontro foram apresentados três trabalhos acadêmicos pelas professoras integrantes: Adriana Delbó, Aia Hipácia (Vânia dos Santos Silva) e Ana Gabriela Colantoni.

Em dezembro, iniciou-se a etapa de leitura do próximo livro “*Becos de Memória*” da autora Conceição Evaristo. A primeira discussão coletiva da obra foi realizada no final do primeiro semestre do ano seguinte (24/07/2024) por Geandra Avelar e Priscila Monteiro. A exposição também contou com a mediação de Marah Júlia, no canal da UFG. Na semana seguinte (31/07) ocorreu a discussão coletiva com as apresentações no Canal da UFG⁷. As apresentações e seus respectivos subtemas foram expostos na ordem que se segue abaixo:

- a) *Pedro de Zica caiu ensanguentado no chão...* - Veronica M. S. Guimarães: comentando a forma como grandes fazendeiros ainda resolvem suas questões.
- b) *Os becos mais próximos escutaram os soluços* – José Humberto R. dos Anjos: expondo a respeito dos diálogos entre as poéticas de Conceição Evaristo e Cora Coralina.
- c) George Francisco Ceolin – *Os festivais de bola na favela*: onde se discutiu sobre as resenhas e brigas entre a poeira e a lama
- d) *Ditinha olhava as jóias da patroa* – Ana Gabriela Colantoni: em que se comentou sobre “os becos de “*O Becos de Memória*”

Finalmente, no dia sete de agosto realizou-se uma reunião da organização do projeto para avaliação, discussão sobre as formas de escrita, as formas de publicação e as participações em eventos.

Considerações finais

Como um órgão da educação, a Universidade pública tem como sua principal função social, além da produção de conhecimento e tecnologia, contribuir para a universalização do saber. Essa dupla tarefa é condição fundamental não apenas para o desenvolvimento econômico de uma sociedade, como para uma verdadeira efetivação da cidadania e a formação de uma sociedade democrática.

⁷ A apresentação foi transmitida pelo canal no YouTube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=u2u8A5U6yJU>.

A extensão universitária, por seu turno, tem em vista o desenvolvimento desta universalização do conhecimento, incidindo diretamente sobre os principais problemas sociais que enfrentamos. Não obstante, é sabido que as políticas educacionais nas últimas décadas vêm sujeitas à constantes discontinuidades, tendo em vista as lutas políticas que hoje estabelecem o contexto das contradições do Estado brasileiro na atualidade. Neste sentido, é que se pode começar a compreender os motivos pelos quais, hoje, este mesmo Estado tem sido incapaz de estabelecer políticas contundentes de apoio ao trabalho de extensão universitária.

A realização de projetos como este coloca-nos, não apenas diretamente diante desta ordem de contradições político-institucionais, como também em contato com as vivências e problemas sociais relacionados às juventudes das periferias brasileiras. Estas constituem uma fração da sociedade para o qual o processo de universalização da educação ainda se dá de forma desproporcional às suas necessidades e àquilo que lhe é assegurado constitucionalmente.

Dentre os inúmeros saberes que são negados à juventude brasileira, aquele no qual ela permanece sendo privada sistematicamente é o do senso crítico. A política educacional estruturada na forma “Novo Ensino Médio” e o ataque sistemático ao ensino das Ciências Humanas entre adolescentes e jovens (em especial o ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas) são hoje as medidas mais evidentes deste tipo de privação. O pensamento crítico não apenas se apresenta como pressuposto para a assimilação e produção do conhecimento científico, mas se coloca como um elemento fundamental no desenvolvimento da cidadania e da participação política das juventudes nos rumos de nossa sociedade.

Quando trabalhamos a perspectiva filosófica através de textos literários, no sentido de resgatar o senso de criticidade entre esses jovens, não estamos apenas incidindo com relação a este *déficit* educacional, mas também desmistificando o discurso que se disseminou no senso comum destes – não por acaso – de que a Filosofia se constitui num saber inacessível. A experiência do presente trabalho de extensão representa para todos/as envolvidos/as neste projeto, não apenas na desconstrução de mitos e preconceitos presentes no imaginário do público jovem, mas também a desconstrução de nossos próprios preconceitos (cf. FREIRE, 1996). Quando nos abrimos para o que também podemos aprender com aqueles que nos propomos a ensinar, tomamos contato com vivências com as quais não somente aprendemos, como também nos inspiramos.

Projetos como este nos ensinam verdadeiramente que o conhecimento – assim como tudo que de belo a humanidade foi capaz de construir – é uma construção coletiva e que nossa humanização se faz na alteridade⁸.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Editora Abril, 1984.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade Federal de Brasília, 1984.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia - Vol. 1**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GERHARD, A. C.; ROCHA FILHO, J. B. *A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio*. In: **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, pp. 125-145, 2012.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira: Editora Martins Fontes, 1995.

KANT, I. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KANT, I. *Primeira Introdução à Crítica do Juízo*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. In: TERRA, Ricardo R. (Org.) **Dois Introduções à Crítica do Juízo**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

OLIVEIRA, M. A. **Ética e Sociabilidade**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 15ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**. Tradução de Marcio Suzuki e Roberto Schwarz. São Paulo: Iluminuras, 2002.

⁸ Sobre a relação de alteridade educador/educando e educando/educador veja-se em FREIRE, 2009.

VERNANT, J.-P. **Mito e Pensamento entre os Gregos**. Tradução de Haiganuch Sarian. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

REFLECTIONS AND PRACTICES FOR A TRANSFORMATIVE EDUCATION

Gabriela Massarra Santos Heine

Doutoranda pelo PPGFil-PUCSP

gabimassarra@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades educacionais presentes nas reflexões dos escritos de Nietzsche a respeito do silêncio, o voltar a si mesmo e a importância de observar o “eu” (*Ich*) em relação ao “si mesmo” (*Selbst*), relacionando ao pensamento de Foucault sobre as relações do sujeito com as práticas consigo mesmo. Nietzsche enfatiza a importância de os mestres cuidarem de si antes de guiar outras pessoas e para ele a escrita não deve ter como objetivo melhorar a humanidade, mas permitir autonomia crítica ao indivíduo. Foucault, por sua vez, aborda as relações entre poder/saber e subjetividade, considerando a problemática do cuidado de si. Tomamos como base deste trabalho a figura do mestre e os desdobramentos na filosofia de ambos os filósofos enquanto potência criativa que permite fazer uma investigação sobre como fazemos e pensamos a educação.

Palavras-chave: Educação, Cuidado de si, Transformação.

Abstract

This paper aims to analyse the educational potential present in Nietzsche's writings on silence, introspection, and the importance of observing the “I” (*Ich*) in relation to the “self” (*Selbst*), in relation to Foucault's thinking on the subject's relationship with self-related practices. Nietzsche emphasises the importance of masters taking care of themselves before guiding others, and for him, the purpose of writing is to allow critical autonomy to the individual rather than to improve humanity. In turn, Foucault addresses the relationship between power, knowledge, and subjectivity, considering the issue of self-care. This work is based on the figure of the master and the developments in the philosophy of both thinkers as a creative force that enables us to explore how we approach education.

Keywords: Education, Self-care, Transformation

1. Introdução

O presente artigo propõe como objetivo de estudo analisar as perspectivas existentes ao que tange a educação, sob as reflexões de Nietzsche a respeito do silêncio, o voltar a si mesmo e a importância de observar a relação eu e si mesmo, ligando esse aspecto do percurso nietzscheano ao pensamento de Foucault sobre as relações entre subjetividade e as práticas consigo mesmo. No contexto desta análise, buscamos identificar como o pensamento de Foucault recolhe a filosofia de Nietzsche, em especial, segundo a relação mestre e discípulo e pretendemos relatar como as ideias de ambos os filósofos contribuem para uma prática educacional emancipadora.

Pensar uma educação emancipatória e transformável permite investigar como estes problemas repercutem no processo educacional dos indivíduos. Nietzsche proporciona uma análise do indivíduo na figura do mestre e discípulo em diversos escritos e minha proposta é mapear como esta relação perpassa a filosofia de Foucault ao trazer o cuidado de si como ponto de partida, principalmente no diálogo de Sócrates e Alcibiades. Ultrapassando as reflexões acerca da concepção de poder e a crítica as estruturas de dominação, este trabalho tentará mostrar como ambos os pensadores questionam as normas estabelecidas, incentivando a reflexão crítica, a transformação constante e a busca ininterrupta por novas formas de “liberdade individual”.

2. O discurso de Nietzsche

Para Nietzsche todos seus mestres usavam a educação grega para mostrar erudição. Educar em termo de Helenismo é bem complicado porque desde Isócrates, no *Contra Sofistas*, propunha-se outra educação. Se o mestre é cego e se faz de vidente, ele não serve para a educação. Logo, os mestres incapazes de cuidar de si mesmos não podem guiar outras pessoas. Nietzsche valoriza a pausa longa e o silêncio (parte fundamental para *Zaratustra*) em momentos cruciais. Os filósofos e companheiros procuravam no bosque o silêncio, para uma meditação sobre os estabelecimentos de ensino. A imagem do solitário faz alusão ao eremita. A ideia de silêncio se contrapõe com a tagarelice.

No prefácio do *Ecce Homo*, Nietzsche se descreve como sendo um sátiro, que levanta questões a exemplo dos homens que se denominam virtuosos e que se esqueceram da verdadeira virtude, essas questões podem ser resultado do seu tempo de eremita, que caminhava em silêncio, percebendo a si mesmo e a sua volta.

Não sou, por exemplo, um espantalho, um monstro moral – sou antes uma natureza contrária à espécie de homens que, até agora, se veneraram como virtuosos. Aqui só para nós, parece-me que isto se ajusta precisamente ao meu orgulho. Sou um discípulo do filósofo Dioniso, prefiro ser um sátiro a ser um santo. (NIETZSCHE, 2008, p. 7)

Em seus escritos ele relata que não pretendia escrever para melhorar a humanidade, a fim de levantar novos ídolos, talvez poderíamos aprender com os ídolos e nos permitir uma autonomia crítica para vivermos perante o nosso próprio olhar, descobrir e distinguir a verdade da ficção e principalmente o ideal social exposto como verdade, quanto na realidade pode ser uma mentira conveniente. O caminho em busca da sabedoria, pode ser solitário “É preciso estar preparado para as alturas, de outro modo o perigo de aí enregelar não é

pequeno” (Ibidem), assim como a filosofia permite uma “vida voluntária no meio do gelo e nas altas montanhas, a procura de tudo o que é estranho e problemático na existência, de tudo o que até agora foi banido pela moral” (Ibidem), esta experiência permite aprender a examinar as causas a partir do que foi moralizado e idealizado.

Nietzsche faz uma análise histórica da moral e denuncia a incompatibilidade entre esta e a vida. Em outras palavras, sob o domínio da moral, o ser humano se enfraquece, tornando-se doentio e culpado. Torna-se preciso experimentar o contrafluxo e cuidar para não perder o ânimo. “Quanta é a verdade que um espírito suporta, quanta é a verdade a que ele se aventura?” (Ibidem). O erro não seria a cegueira, mas a covardia em não buscar a verdade, todo passo para o conhecimento resulta da coragem, da dureza contra si mesmo, da integridade para consigo, é possível pensar em Nietzsche que não se trata da busca da verdade pela verdade, mas se permitir outros olhares, efetivar o perspectivismo.

Segundo Nietzsche, chega um momento no caminho para o conhecimento, que os discípulos devem se afastar dos seus mestres, amar seus inimigos como o odiar seus amigos para poder procurar seus próprios caminhos estando em contato com os dois polos, o amigo que falaria o que gostaria de ser ouvido e o inimigo que falaria o que não gostaria de ouvir. Pode-se pensar também que o mestre que subestima o discípulo e que deseja em vê-lo sempre assim, da mesma forma o discípulo que não se desvincula do seu mestre, seriam indivíduos decadentes, cuja potência não seria aumentada.

Nietzsche se considerava perito em questões de *décadence*, ele se via como um decadente em ângulo, “que toda terra se eleva a um lugar de cura” aqui percebemos a terra doente, porém para Nietzsche se é doente também pode curar, pode transformar. O cheiro assim como o silêncio é percebido como uma chave, um sexto sentido, se tem um bom aroma tem a experiência de uma nova esperança como consequência de um novo cheiro.

Deixando de lado o facto de ser um decadente, sou igualmente o seu contrário. A minha prova disso é que, entre outras coisas, escolhi sempre instintivamente os meios corretos nas piores condições; ao passo que o *décadent* em si escolhe sempre os meios que lhe são nocivos. Como *summa summarum*, eu era saudável; como mero ângulo, como especialidade, era decadente (NIETZSCHE, 2008, p. 14)

Um ser doente não se torna são ou cura a si mesmo, mais quem é saudável, estar doente pode ser um estímulo de mais vida, o período da enfermidade pode permitir saborear o que realmente importa, fazer uma autoavaliação e neste momento de baixa vitalidade e instinto de auto estabelecimento permitir que nos afastemos de uma filosofia da pobreza e do desânimo.

Existiria em Nietzsche uma química dos encontros como em Espinosa, que para descobrir quais experiências favoreceriam um aumento de potência, seria preciso experimentá-los e o que fosse nocivo utilizaria em sua vantagem, daqui surgiria a máxima o que não nos mata, nos torna mais fortes. Como aprendizado destes bons e maus encontros experimentados em vida descobrimos instintivamente a partir de tudo o que vemos, ouvimos e vivemos como um princípio seletivo, assim deixamos de lado muitas coisas. Para se sentir realizado é preciso deixar ir o que pesa na estrada da vida, como a culpa e o ressentimento. Saber esquecer é importante para que possamos seguir em frente, aprender com o que pesou na vida e se tornar mais leve e despreendido, se permitir a novos ânimos, esse talvez seria um caminho rumo a liberdade, viver sem tantas expectativas e cobranças.

Se alguém me faz uma maldade, «desforrome», pode disso ficar certo: encontro sem demora uma oportunidade para expressar meu agradecimento ao malfeitor por vezes, até pela ofensa, ou para lhe pedir algo, o que pode ser mais compulsivo do que dar algo. (NIETZSCHE, 2008, p. 18)

No quinto aforismo de *Porque sou tão sábio*, Nietzsche recorre aos conceitos de retaliação e direitos iguais “A minha espécie de retaliação consiste em retribuir tão depressa quanto possível a uma palavra estúpida um dito inteligente”, é possível perceber que não se trata em recorrer a lei de Talião, mas reagir aos estímulos com cautela, guardar para o momento certo, uma pessoa que reage a uma ofensa a todo tempo, se mostra sempre na defensiva tende a gastar energia desnecessariamente.

Porém o silêncio neste caso pode se tornar inconveniente “o silêncio é uma objecção, a ingurgitação produz necessariamente um mau carácter, arruína o estômago. Todos os que se calam são dispépticos.” Talvez se encontre nesta passagem a importância de deixar ir o que incomoda, estar quite o bastante e forte para progredir e ir além, que pode significar um novo começo ou voltar atrás novamente.

O problema do ressentimento deve ser visto como algo fisiológico e não moral, nesta passagem os ensinamentos de Buda são citados como exemplo e discorre que a vitória para o ressentimento é libertar dele a alma.

2. Pensamento de Foucault sobre as relações do sujeito com as práticas consigo mesmo

O pensamento de Foucault sobre as relações entre sujeito e verdade, a partir do conceito de cuidado de si, proporciona reflexões necessárias ao pensar a educação. Tomemos como ponto de partida a relação de mestre discípulo entre Sócrates e Alcibiades como

fundamento da primeira e segunda aula no curso *A hermenêutica do sujeito*. Dentre os três diálogos quando Platão apresenta Alcibiades, o diálogo com o seu próprio nome, discorre sobre o jovem Alcibiades com pretensões políticas, buscando mostrar suas competências para governar outras pessoas.

Ao questioná-lo, Sócrates percebe que seus adversários se encontram mais preparados que ele e retoma o conselho delfico na perspectiva do conhecimento de si como forma de conhecimento sábio e necessário.

Alcibiades promete cuidar de si e da justiça, mas Sócrates temia que o Estado e suas condutas pautadas por questões políticas e sociais fossem uma grande ameaça para a realização da promessa de Alcibiades.

No diálogo do *Banquete*, Alcibiades aparece embriagado e esbravejando por ter descuidado de si em prol de cuidar de Atenas. Esta narrativa do caso de Alcibiades, nos permite refletir possibilidades do cuidado de si na educação. O processo de formação pedagógico, por vezes, perpassa por caminhos tortuosos, atrelado de pensamentos e comportamentos insensíveis à educação, como o fascismo, o controle, o dogmatismo, a docilização dos corpos, caminhos estes que atacam diretamente a educação enquanto um processo de subjetivação.

A noção do cuidado de si (*epiméleiaheautoû*) foi pouco explorado na historiografia da filosofia, no entanto este conceito ganha relevo no sentido acrescido no período helênico no qual se entende como “cultura de si”, ou seja, aquela que se desenvolve e se pratica. É neste sentido de identificação que queremos entender o ensino aprendizagem.

É importante ressaltar o equilíbrio em que o cuidado de si (*epiméleiaheautoû*) deve relacionar com o conhecimento de si (*gnôthiseautón*). Não temos aqui apenas uma relação de união, mas também de subordinação, é por meio do cuidado que uma pessoa tem consigo mesma que ela aumenta o seu conhecimento sobre si, ocasionando a sua transformação. Não existe, no entanto, cuidado sem conhecimento e nem conhecimento sem a transformação do ser.

O cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual - ou a liberdade cívica, até certo ponto - foi pensada como ética. Se se considerar toda uma série de textos desde os primeiros diálogos platônicos até os grandes textos do estoicismo tardio - Epicteto, Marco Aurélio... -, ver-se-á que esse tema do cuidado de si atravessou verdadeiramente todo o pensamento moral. É interessante ver que, pelo contrário, em nossas sociedades, a partir de um certo momento - e é muito difícil saber quando isso aconteceu -, o cuidado de si se tornou alguma coisa um tanto suspeita. Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 267).

O cuidado de si é como um conhecimento e um retorno de si que ao voltar para si, produz efeitos libertadores. Esse processo desencadeia uma reciprocidade do ato de ensino-aprendizagem, onde a liberdade de ser do mestre interpela e é inquirida pela construção ativa e singular das liberdades do discípulo, e que podemos entender aqui o mesmo processo na relação professor e aluno, objetivando proporcionar neste processo educativo, uma experiência de vida para uma vida não fascista, “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Pensando na ação transformadora do cuidado de si, esta deve ser percebida como uma conversão do olhar para si, do exercício. Deste modo, o docente não será apenas um mestre do cuidado, mas também aquele que participa constantemente do processo de ensino-aprendizagem, aquele que ao cuidar, proporciona que outro se constitua indivíduo singular na sociedade.

Mas não podemos deixar de perceber, que o exercício transformador do cuidado de si, necessita de tempo, experiência e a sua prática deve vir associada ao cuidado mútuo, não individualizada. A prática do cuidado de si, é um processo de ruminar os aspectos proporcionados pelo conhecimento de si, mas que sejam digeridos e solidificados pela experiência.

Considerações Finais

Existe no que tange ao discurso sobre mestre e discípulo em Nietzsche e Foucault uma potência criativa que permite uma investigação sobre como fazemos e pensamos a educação. Foucault ensina que é necessária uma verdadeira conversão do olhar, assumindo por exemplo como agentes parresíastas de nosso tempo, nos permitindo subjetivar por certas verdades que escolhemos, desde que não reprimam a nossa individualidade.

Ou seja, compreendemos que a “verdade” é uma realidade deste mundo, mas somos constantemente convocados a nos envolver em algum conflito. Esse conflito não se resume apenas a adquirir consciência ou a criticar furiosamente tudo o que nos é imposto, mas sim a nos engajarmos efetivamente ao lado daqueles que lutam contra as restrições e limitações que nos cercam no nosso momento histórico, estando atentos aos perigos deste tempo. Mas qual o propósito disso? É nos tornarmos transformáveis e afastarmos dos fanatismos.

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 102-109 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

Ao nos engajarmos em um sistema de conflitos, voltamos a nossa atenção para as práticas mais sutis, para os eventos mínimos, dentro de um campo de práticas e conhecimentos, como o campo pedagógico. O cuidar de si mesmo e a coragem de dizer a verdade são artes do pensamento e da experiência do outro.

Segundo Laval (2020), Foucault considera as suas pesquisas uma experiência utópica que tem um objeto (analisa as experiências da história), um objetivo (produzir uma alteração entre o saber e o poder) e um efeito subjetivo (se transformar). Podemos pensar que Foucault tinha a intenção de compartilhar a sua experiência de alteração com o exercício das possibilidades do saber. Visto que a riqueza da filosofia não deveria ser em filosofar para legitimar o que sabemos, mas a sua magnificência se encontra no exercício que o filosofar nos proporciona, que seria perceber formas diferentes de se pensar e viver.

A noção de experiência alteradora existente no cuidar de si e dizer a verdade, permite investigar, diferentes formas de educar, analisar e, acima de tudo, produzir a nós mesmos. Reconhecemos que há escolhas ético-políticas a serem feitas todos os dias e não tememos a emergência da verdade e a nossa aderência a ela, que se manifesta no espaço dinâmico criado entre nossas escolhas intelectuais e estéticas a nós mesmos, como diria Deleuze um “afeto de si por si” (1991, p. 108). Neste sentido, temos um modo diferente de abordar e vivenciar o conhecimento e a subjetividade, certamente se relacionam com o poder e o saber, mas vão além dessa subordinação. Estão além dos jogos de poder e saber, pois, se trata, principalmente, de uma relação consigo. É a partir desta relação genuína consigo mesmo que podemos falar verdadeiramente sobre a arte de si e de moléculas de resistência.

Desta maneira, adotamos uma forma de existência que desafia as forças que se atravessam em nosso percurso educacional. Essas resistências se transformam em reexistências, sendo reformuladas, ressignificadas, refeitas, reinventadas e reelaboradas. São maneiras de existir que vem a educação não como um momento isolado ou um rito passageiro em nossas vidas, mas sim como parte intrínseca da própria vida. São processos que nos acompanham ao longo de nossa existência que por sua vez não ocorre de forma isolada, mas sim em sociedade.

Desta forma, nós construímos e colaboramos para que os outros também se tornem seres singulares e cooperadores de vidas que não sejam fascistas, individualizadoras e repressoras. Ao contrário, buscamos vidas que estejam abertas ao aprendizado da convivência, da reciprocidade, da afirmação de si mesmo, do prazer e da responsabilidade de existir no mundo, tanto consigo mesmo quanto com os outros.

Por isso é preciso praticar o devir criança para exprimir os impulsos, e resistir contra os valores impostos e contra a doença da preguiça de viver. Uma vida medíocre é feita de valores que impedem nossas criações. Os homens criaram valores contrários a vida. Afirmar a vida como uma superação, é caracterizar os valores nobres, é transformar todo ato em ação criadora é reinventar a si mesmo, como sendo capaz de dar forma a si mesmo e esta forma não tem uma característica fixa. O homem deve aprender a modelar sua vida e ser o escultor ao mesmo tempo. Saber criar permite libertar-se do sofrimento.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981 – 1982). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo. Como se chega a ser o que se é**. Tradução: Artur Morão. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Ed. Elefante., 2020.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



NOVOS ATLAS ANATÔMICOS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DO CORPO QUE DANÇA: DISSECAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER EM UMA SALA DE AULA

NEW ANATOMICAL ATLAS FOR TEACHING AND LEARNING ABOUT THE DANCING BODY: A DISSECTION OF POWER RELATIONSHIPS IN THE CLASSROOM

Marise Léo Pestana da Silva

Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFC. Coordenadora do Programa de Formação e Criação da Escola de Artes Porto Iracema – SECULT/CE

mariseleo@gmail.com

Resumo

A pesquisa pressupõe que o ensino aprendizagem das estruturas do corpo convencionado à disciplina da Anatomia Humana evidencia mecanismos de poder e regimes de verdades entre o visível e o dizível do corpo. O Atlas, enquanto dispositivo de poder que padroniza e disciplina corpos, não daria conta da porção inventiva de um corpo em formação em dança contemporânea. Por sua vez, os métodos da Educação Somática vêm operando uma nova dissecação pela experiência das estruturas do corpo, possibilitando a emergência de novas narrativas corporais do/no movimento. Um possível percurso criativo de resistência se instaura na microfísica das interrelações de poder, advindo, desta vez, da potência viva de um corpo que move e pensa. O estudo opera sobre as ideias de relações de poder de Michel Foucault e a análise crítica dos modos do ensino da Anatomia Humana preconizados na área da saúde e importados tais quais para o ensino na área de artes.

Palavras-chave: Anatomia, dança contemporânea, educação somática, biopoder.

Abstract

The research presupposes that the teaching and learning of body structures agreed to the discipline of Human Anatomy highlights mechanisms of power and regimes of truths between the visible and the sayable of the body. The Atlas as a device of power that standardizes and disciplines bodies would not be able to handle the inventive portion of a body undergoing training in contemporary dance. In turn, Somatic Education methods have been operating a new dissection through experience of body structures, enabling the emergence of new bodily narratives of/in movement. A possible creative path of resistance is established in the microphysics of power interrelations, arising this time from the living power of a body that moves and thinks. Operating with the ideas about Michel Foucault's power relations and the critical analysis of the teaching methods of Human Anatomy recommended in the health area and imported as such for teaching in the arts area.

Keywords: Anatomy, contemporary dance, somatic education, biopolitics

1. Introdução

Foi no palco da episteme moderna que o saber científico se construiu a partir de uma busca pela ordenação do mundo (GALLO, 2004). A ciência e os saberes médicos, por sua vez, se constituíram há pelo menos 450 anos através da construção de um “golpe de vista” (FOUCAULT, 2011, p. 134) sobre o corpo humano. Assim, traçaram espaços, cujas linhas,

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 110-126 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

volumes, superfícies e caminhos corporais foram fixados segundo uma geografia desde então familiar, que estabeleceu parâmetros classificatórios para o que é normal ou anormal acerca do corpo (cf. FOUCAULT, 2011).

É a partir do estudo e da memorização dos termos das estruturas representadas nos desenhos das pranchas anatômicas de um Atlas que se evidenciam os mecanismos de poder e os regimes de verdades entre o visível e o invisível do corpo (morto) dissecado. Uma aula de Anatomia Humana ou Cinesiologia (estudo dos músculos), transcorre, via de regra, pela seguinte sequência processual: visualização, nomeação, função e memorização de um detalhe de uma das partes do corpo apreendida no desenho, próteses, ou, ainda, no próprio corpo-cadáver. Tal forma de transmissão de saber sobre as estruturas do corpo, aqui representada sob o viés disciplinar, vem sendo a via metodológica mais frequente nas grades curriculares dos principais cursos de graduação nas áreas da saúde e das artes cênicas, enquadrando-se a dança nesta última.

Desde a experiência vivenciada enquanto professora substituta (2016 a 2018) nos cursos de graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará – ICA/UFC, mais precisamente, ministrando as disciplinas de Anatomia e Cinesiologia, fui instigada pelos conceitos do fazer contemporâneo condizentes aos enunciados instituídos nos Projeto Pedagógico do Curso (2010), em que o “rompimento com o pensamento fragmentado e a noção de instâncias estanques de atuação humana podem ser adotados como fundamentos básicos de orientação, estruturação e concepção da práxis pedagógica da dança.” (2010, p. 19) Sendo professora formada em Educação Somática há 20 anos e conhecedora dos subsídios sensíveis advindos dos discursos e práxis dos precursores e perpetuadores dos variados métodos somáticos da atualidade, vislumbrei a oportunidade de estabelecer discussões críticas entre as construções dos campos metodológicos tradicionais e experimentais, defendidos pelas premissas epistemológicas convencional e asomática, que atende sem à complexidade das relações intrínsecas de poder nos agenciamentos pedagógicos dentro de uma sala aula de Anatomia e de Cinesiologia. Essa experiência ajudou-me a conceber estar diante de um problema paradigmático pedagógico: Como estabelecer processos pedagógicos de construção corporal crítica e autônoma assegurando a prática das subjetividades dos alunos, futuros intérpretes-criadores em dança? Como se operam os processos coexistentes de ensino-aprendizagem e territórios de convívio entre os saberes anatômicos normativos e os saberes imagéticos e sensíveis das epistemologias somáticas na construção de um corpo que se almeja dançante?

Esta pesquisa admite como objeto de discussão, o intento de resposta a estas perguntas, considerando a dinâmica da relação de forças dos poderes dispostos no cenário de uma sala de aula de um curso de graduação em dança. Pretende expor as facetas do exercício biopolítico e as nuances das capturas intrínsecas ao processo de ensino aprendizagem das ditas disciplinas que estudam as estruturas do corpo.

Sem, no entanto, negar importância basilar que os estudos anatômicos, conteúdo obrigatório nas grades curriculares dos cursos de graduação na área da saúde e das artes, instituem na formação acadêmica e atuação profissional, pretende-se estabelecer possíveis novos territórios pedagógicos a partir de entre cruzamentos vinculados às premissas dos saberes das epistemologias somáticas, da dança contemporânea e da Anatomia Humana.

Pretendo estabelecer uma análise discursiva a partir de levantamento bibliográfico considerando como esteio o pensamento do filósofo francês Michel Foucault, mais especificamente, o conceito da biopolítica e as questões que concernem uma macro e microfísica das relações de poder. Consideramos também, as ideias de autores que corroborem com a pretensa tessitura discursiva deste estudo, intrínsecas às interações sobre os exercícios de poder atuais constitutivos da educação do corpo que dança na contemporaneidade.

2. Discussão

Cápsula, forame, canal, processo, meato, fissura, desfiladeiro, côndilo, depressão, cingulo, inserção, sulco, lâmina, estrato, são alguns exemplos da nomenclatura utilizada pela ciência da Anatomia Humana. Da ação do anatomista no escalpo da carne revelando a “face primeira da verdade”¹ sobre as reentrâncias do corpo, a ciência da Anatomia Humana vem construindo seus enunciados a partir do estabelecimento de uma terminologia universal (TA)² cujo objetivo primordial é facilitar a representação da materialidade do corpo e o compartilhamento de suas informações e estudos.

¹ O fruto, então, se abre: sob a casca, meticulosamente fendida, surge algo, massa mole e acinzentada, envolvida por peles viscosas com nervuras de sangue, triste polpa frágil em que resplandece, finalmente liberado, finalmente dado à luz, o objeto do saber [...] O gesto preciso, mas sem medida, que abre para o olhar a plenitude das coisas concretas, com o esquadramento minucioso de suas qualidades, funda uma objetividade mais científica, para nós, do que as mediações instrumentais da quantidade. As formas da racionalidade médica penetram-na maravilhosa espessura da percepção, oferecendo, como face primeira da verdade, a tessitura das coisas, sua cor, suas manchas, sua dureza, sua aderência. (FOUCAULT, 2011, p. 13)

² A Terminologia Anatômica (cerca de 6 mil nomes) foi selecionada (dentre aproximadamente 10 mil nomes) e estudada durante oito anos por uma comissão eleita democraticamente. Foi revista e aprovada por todas as associações de anatomistas e devido à essa colaboração mundial se estabelece simplificada, uniforme e atualizada. (cf. DI DIO, 2000)

As diversas denominações que compõem o glossário anatômico descrevem, via de regra, a característica mais evidente de uma estrutura e sugerem um passeio pela paisagem dos múltiplos formatos do corpo, pelo que podemos considerar anatomista: “um descobridor e geógrafo, viajante em terras desconhecidas” (ORTEGA, 2008, p. 95). No entanto, para além do olhar analítico sobre a dimensão geográfica dos espaços do corpo e tangenciados pelo pensamento do filósofo Michel Foucault, concebemos esta análise através das instâncias constitutivas de uma possível cartografia do poder, considerando a vinculação histórico política de seus agenciamentos.

A concepção microfísica de uma “topologia” do poder construída pela Filosofia Política clássica, especifica lugares e agentes de concentração em que o poder é exercido ativamente por um, enquanto os demais são seus agentes passivos. Assim, consideramos como exemplos a relação de submissão entre o poder monárquico e seus súditos e ado professor e aluno em sala de aula. A ideia da dinâmica ativo-passiva, determinaria a condição específica de seus vetores de força e de sua localização, sendo o *topoi*, o lugar em que o poder se concentra, como também, o lugar onde ele não existe (GALLO, 2004). Contrapondo a esta noção clássica dos agenciamentos do poder, Foucault nos propõe um olhar “microfísico do poder” sobre as condições de tais agenciamentos, em que, no lugar de perceber o poder confinado a determinados *topoi*, a partir dos quais distenderiam suas cordas, passaríamos a percebê-lo como uma teia enredada intrínseca ao tecido social em que vivemos. É operando com esse olhar e com os microinstrumentos propostos pelo filósofo que nos empenharemos em uma outra forma de dissecação na construção discursiva deste estudo.

A Anatomia Humana enquanto campo de conhecimento específico das áreas da saúde, tratou de “modelar” a compreensão do corpo enquanto “entidade material”, reduzindo a experiência do corpo subjetivo em favor à do corpo visualizável, objetivo, mensurável e quantificável (ORTEGA, 2008, grifo do autor).

A metodologia de ensino da disciplina da Anatomia Humana, atravessou os séculos seguindo um percurso didático que consiste em: visualização das estruturas através do cadáver, pranchas (desenhos) dos Atlas Anatômicos, sejam estes impressos, em *softwares* ou próteses e a memorização da terminologia das partes do corpo, assim como suas funções, no caso do estudo dos músculos. Um exemplo simples deste percurso de aprendizagem é pensar no músculo bíceps (que significa: duas cabeças, tendo em vista o seu formato), bem conhecido da maioria das pessoas, cuja função agonista específica a ser memorizada é a flexão do antebraço. Assim ocorre a conduta de aprendizagem a partir da setorização, especificação,

nominação e memorização de todas as partes do corpo. Tal processo pedagógico culmina com a avaliação dos conteúdos apreendidos através do exame dos “alfinetes” ou “adesivos”, em que o aluno, a partir de uma lista de nomes de estruturas anatômicas, deve ser capaz de indicar a localização exata das estruturas, seja no desenho anatômico determinado pelo professor, seja no cadáver humano.

Com raras exceções, é assim que se sucede o percurso didático de transmissão dos conteúdos das estruturas do corpo nos cursos de graduação e formação diversa nas áreas do conhecimento anteriormente citadas. Um percurso cuja construção metodológica acontece, invariavelmente, na interface da tríade: professor – Atlas/cadáver – aluno.

Nos procedimentos de constituição da medicina enquanto ciência moderna, o Atlas Anatômico seria a representação e face primeira da verdade entre aquilo que se vê e aquilo que se diz. A partir do gesto de romper a carne, uma nova aliança entre as palavras e as coisas, tornando o visível dizível e ensinável (FOUCAULT, 2011). O Atlas Anatômico se apresenta enquanto um manual do/no/sobre o corpo, com imagens fidedignas de seus sistemas, sendo eles: muscular, ósseo, nervoso, circulatório, entre outros. Por outro ângulo e atentos às formas de captura dos corpos, propomos pensar o Atlas enquanto engrenagem que compõe a maquinaria de poder. Um possível dispositivo de disciplina cuja tecnologia “esquadrinha, desarticula e recompõe” o corpo na perspectiva de uma “anátomo-política” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

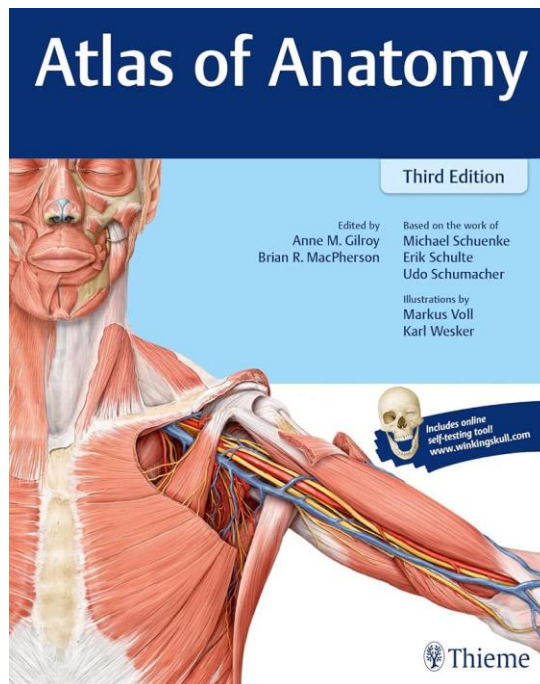


Fig 1 – Capa do Atlas of Anatomy. Ed. Thieme.

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 110-126 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

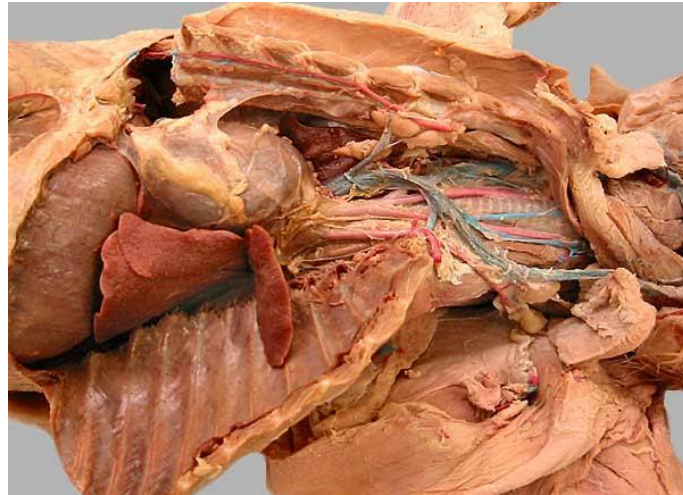


Fig 2 – Estudo anatômico em cadáver. Acervo pessoal

A escolha do formato e aparência de uma estrutura corporal representada por uma prancha anatômicas e constitui não a partir de uma individualidade completamente observada, mas de uma variedade de fatos individuais, tendo como critério de escolha normas clínicas de observação as quais Foucault nomeia de: “percepção da frequência” (2011, p. 111). Em suma, uma “média” daquilo que é mais frequentemente observado em termos de morfologia corporal, na observação em cadáveres, é o que define o padrão de representação da estrutura que figurará em um Atlas. Assistimos, assim, ao apagamento espontâneo das variações anatômicas individuais por integração do comum e do constante, sendo todo traço de conformação individual considerado apenas no campo das exceções e das probabilidades. O Atlas revela-se enquanto fundamento classificatório das estruturas do corpo: “estruturas em que se articulam o espaço, a linguagem e a morte”, “a análise real por superfícies perceptíveis” (FOUCAULT, 2011, p. 216). Ao mesmo tempo que padroniza e cataloga, o Atlas Anatômico conduz uma acessibilidade enquanto instrumental do/no/sobre o corpo, favorecendo o alcance de conhecimento de suas estruturas na construção de corpos úteis no que concerne à garantia de sua normatividade e funcionalidade. Acoplado a outros princípios classificatórios e medulares da ciência da anatomia, o Atlas reforça a ideia especulativa da relação entre “forma e função”, trazida à tona em 1925, pelo médico, pesquisador e fisiologista italiano Angelo Ruffini, em que: “a forma é a imagem plástica da função” (DANGELO; FATTINNI, 2011). Aquilo que se vê e se inscreve como representação de uma estrutura corporal, prevê, na vinculação e aplicação do conceito de “forma e a função”,

não apenas a normatização de seus contornos, mas também, a pressuposição de sua gestualística no mundo.

Ainda sobre a lógica de importância do estabelecimento de um corpo funcional no mundo e dentro de uma escala que gradua as nuances entre o normal e o patológico, a ciência da anatomia elenca as possíveis multiplicidades morfológicas de um corpo enquanto “variações anatômicas”³ (MOORE; AGUR; DALLEY, 2013). A divisão consiste em: variação anatômica, anomalia e monstruosidade, sendo o grau de classificação dessas variações, subordinado ao nível da condição de sua disfuncionalidade e incompatibilidade com a vida.

Para Foucault, o termo “anátomo-política” vigora justamente no momento da história em que o surgimento da disciplina e a política das coerções atuam sobre os corpos: “o controle minucioso das operações do corpo que asseguram a sujeição constante de suas forças e a imposição de uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 133). “Uma mecânica do poder em que a disciplina aumenta as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças, em termos políticos de obediência” (FOUCAULT, 2010, p. 134).

Nas instâncias do biopoder, a vida biológica e a saúde da nação tornam-se alvos fundamentais de um poder sobre a vida, num processo denominado de “estatização do biológico” (ORTEGA, 2004). Articula-se numa dupla forma: como uma anátomo-política do corpo, tendo como base o disciplinamento corporal, culminando em um projeto maior que visa, entre outras vertentes, a medicalização e a normalização da sociedade (ORTEGA, 2004). Ao contrário do poder da soberania, em que o soberano decide sobre a morte dos indivíduos, a teia do biopoder exerce-se, astutamente, sobre os corpos já disciplinados, dando-lhes condições de garantia de vida por meio de ferramentas políticas de controle, como objetivo de “melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde” (FOUCAULT, 2017, p. 289).

Nesse sentido, o biopoder está voltado para a manutenção da vida das populações organizadas pelo estado enquanto corpo político. Ou seja, uma nova forma de governo ou *governamentalidade* sobre a vida dos homens, em que não se trataria mais de uma força de repressão exercida enquanto jogo de poder, mas uma forma de administração das forças

³ Variação anatômica é uma alteração morfológica, que difere do normal, mas não traz prejuízo à função. Anomalia é considerada uma alteração que difere do normal, traz prejuízo à função, porém, permanece compatível com a vida. E por fim, a monstruosidade é uma alteração morfológica, que difere do normal, traz prejuízo à função e é incompatível com a vida. (cf. MOORE; AGUR; DALLEY, 2013)

individuais e coletivas. Destarte, contemplaria a própria noção do governo de si, ou seja, o que cada pessoa faz de si mesmo, assim como suas relações com o governo dos outros. Tal *governamentalidade* controla e intervém nas subjetividades, conduzindo condutas, dominando o campo de possíveis ações do outro, impossibilitando o imprevisível. Esta norma submeteria os corpos aos imperativos de “desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade” (GADELHA, 2017), fazendo-os instrumentos dóceis e úteis a serviço da expressão.

Assim, expomos os possíveis exercícios de dominação biopolíticos e suas cristalizações institucionais que tomam corpo no âmbito educacional, evidenciando-se na prática de uma disciplina em sala de aula. Tais modos de fazer ora permanecem excessivamente lacrados e inertes, tal qual o cadáver sobre o qual se debruçam, ora valorizam apenas o aspecto mais restrito de sua funcionalidade, sobretudo em relação à eficácia mecânica de uma estrutura.

Se considerarmos o Atlas pelo olhar atento às tais forças de captura, podemos concebê-lo enquanto um possível manual técnico dos agenciamentos dos biopoderes neoliberais. Um mapa de acesso às informações do corpo. Ao mesmo tempo em que informa, organiza e classifica, padroniza os corpos e os desejos. Preconiza uma norma de existência sobre as fronteiras do corpo, sua capacidade de ser e sua funcionalidade no viver.

Voltando ao cenário de uma sala de aula de Anatomia Humana, na perspectiva de uma didática alienante, a imagem da qual se memoriza as partes, fala sobre um corpo alheio àquele dos alunos, sejam estes futuros estudantes de medicina ou de dança. Um outro corpo, um corpo para além de si, ou ainda, um terceiro corpo, apartado da possibilidade de ser experienciado e por isso mesmo, desincorporado de suas potencialidades sensíveis e subjetivas.

Para aqueles que dançam dança contemporânea⁴, o ensino aprendizagem dos conteúdos de anatomia, no formato analisado, é insatisfatório. Uma imagem estática do corpo não compactua com a realidade de um corpo dançante. “Saber de cor o nome dos ossos planos, longos e curtos, o nome de todos os músculos e suas inserções, é perfeitamente

⁴ A dança dita “contemporânea” afirma-se, paradoxalmente, negando tudo aquilo que não é: não é um estilo, nem modalidade e se recusa a estabelecer-se como identidade, produzindo diferença em relação a si (ROCHA, 2016). Sendo assim, sem o carimbo do virtuosismo de uma técnica específica, abre vias de experimentação e planos de consistência criativos através de jogos de improvisação, em que o bailarino se torna intérprete cocriador. A dança contemporânea em sua força estética e política consiste “na libertação de um fantasma de um corpo de origem, entendendo em que medida o trabalho corporal, implica uma longa procura de um corpo em devir (LOUPPE, 2012, p. 83).

inútil, se não há ligação com o próprio movimento no corpo”, desabafa a fisioterapeuta e criadora do método da Análise Funcional do Movimento Dançado Odile Rouquet (1985, p. 12).

A anatomia que interessa à dança contemporânea, segundo Louppe, corresponde “a uma busca que raramente passará pela imagem ou pela figura anatômica, mas, sobretudo, pelas sensações e intensidades” (LOUPPE, 2012, p. 71). Ela atende a um ensino adaptado à sua necessidade: a investigação simultânea das estruturas e do movimento que elas asseguram, permitindo a compreensão e execução do gesto dançado (FORTIN, 2010). A professora e pesquisadora da Universidade Paris 8, Christine Roquet, reforça esta premissa: “a visualização de uma articulação, a compreensão da localização das vértebras da coluna, por exemplo, conduziria àqueles que as estudam mais uma forma de conhecimento do corpo”. Todavia, faz um alerta:

para que o estudo anatômico interesse à dança, ele deve ser indissociável da experiência. Aquilo que viria somar à dança, tratar-se-ia de uma anatomia experiencial e que dependeria de uma certa maneira de olhar e de se perguntar sobre o corpo (ROQUET, 2013, p. 1)

Uma anatomia que não trata apenas de “cortar em partes”, mas que considera o movimento integralizado de suas partes, ou seja, uma anatomia em/no movimento. Tal forma de construção de saber na experiência do/no movimento vem sendo edificada por pesquisadores ou “reformadores do movimento”⁵, cuja busca, através de práticas corporais visa a ativação da percepção e afetação de si, abrindo vias de acesso para diferentes e múltiplos modos de apreensão sobre as estruturas do corpo. A consonância dos pensadores ditos somáticos consiste em abandonar a ideia da plenitude identitária que engessa as fronteiras corporais e aniquila a disponibilidade de afetação do corpo no mundo.

É na experimentação do próprio corpo e de sua tessitura cinestésica que o bailarino contemporâneo passa a entender-se como intérprete-criador em dança. Para além da mera reprodução de passos, o intérprete-criador cria, atua e opera a partir de uma mudança na percepção que possui de si e do mundo. O ensino da dança contemporânea, em seu fazer nômade, requer, portanto, um suporte que dê conta da investigação simultânea das estruturas

⁵Márcia Strazzacappa intitula de “reformadores do movimento” os precursores da Educação Somática que colaboraram por uma nova abordagem corporal a partir do séc. XIX. A autora arrisca três fontes originárias das aspirações somáticas: uma fonte australiana (Mathias Alexander), uma europeia (Jaques Dalcroze e Moshe Feldenkrais) e uma última, americana (Mabel Todd e o pensamento de François Delsarte a partir de seus discípulos – Delsarte, apesar de francês, teve reconhecimento maior de seu pensamento nos Estados Unidos) (STRAZZACAPPA, 2000).

do/no gesto dançado. Para reinventar corpos, a dança contemporânea começou por repensar e redistribuir a hierarquizações anatômicas:

A anatomia humana e mesmo as funções elementares do corpo foram revisitadas e, por vezes, destacadas ou deslocadas pela dança contemporânea, a fim de reclamar, além das formas admitidas e reconhecíveis, todos os outros corpos possíveis, corpos poéticos susceptíveis de transformar o mundo mediante transformações de sua própria matéria. (LOUPPE, 2012, p. 74).

É justamente na experimentação de novos conceitos sobre as construções corporais do fazer dançante contemporâneo que surge a ressonância mútua e assertiva entre dança e Educação Somática⁶, tema central de minha dissertação de mestrado defendida em 2015 (SILVA, 2015), cujas interfaces o atual trabalho do doutoramento empenha-se em aprofundar.

A Educação Somática alteraria a ordem da imagem corporal pré-estabelecida pelo Atlas, operando uma nova dissecação pela experiência da estrutura no movimento e, por conseguinte, a possibilidade de emergência de novos mapas anatômicos sensíveis. A exemplo disto e pertencente à categoria dos métodos somáticos, o Body Mind Centeringou BMC, criado pela médica americana Bonnie Bainbridge Cohen defende a proposta deste entrecruzamento de saberes. Considerado uma “anatomia experimental”, tal método reconfigura o percurso pedagógico por excelência, a partir do processo de “embodiment”, traduzido por “corporalização”. Ao contrário do percurso metodológico convencionalizado de aprendizagem das estruturas do corpo: visualização-identificação-memorização, Cohen estabelece que o processo de ensinar-aprender não corresponderia a um fazer, nem um pensar sobre, mas a um processo “de ser”, e sugere três etapas importantes no entendimento e vivência de sua consubstanciação: visualização, somatização e corporalização (COHEN, 2015, grifo nosso).

⁶A Educação Somática é um campo disciplinar que agrupa diferentes métodos tendo por objeto de estudo e de prática a aprendizagem e a consciência do corpo em movimento inseridos em seu meio. Surge no início do séc XX, e tem como principais nomes entre os “reformadores do movimento” e seus métodos: a Eutonia de Gerda Alexander; a Técnica de Alexander de Mathias Alexander; o Método Feldenkrais de Moshe Feldenkrais; o Método *Fundamentals* Bartenieff de Laban e Irmgard Bartenieff; o *Body Mind Centering* (BMC) de Bonnie Bainbridge-Cohen; a Antiginástica de Thérèse Bertherat; a Ginástica Holística de Lily Ehrenfried; o *Ideokinesis* de Mabel Todd, o *Sensory Awareness* de Charlotte Selver; o *Continuum* de Emile Conrad, o método GDS das Cadeias Musculares De Godeliève Denis-Struyf e, no Brasil, a Técnica Klaus Vianna. (SILVA, 2015)



Fig 3: Bonnie Bainbridge Cohen ministrando curso do método Body Mind Centering. Fonte: www.bodymindcentering.com

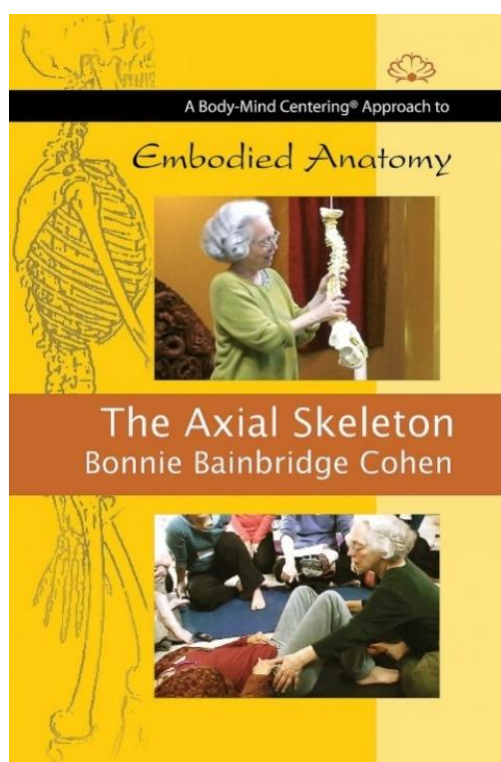


Fig 4: Material em vídeo sobre “esqueleto axial”. Fonte: www.bodymindcenterin.com

A Educação Somática, mais especificamente no método do BMC, considera um outro percurso pedagógico que consiste em: visualização – experimentação – sensação/percepção – corporalização – criação, que não necessariamente, seguiria esta ordem, desobedecendo desde já, a possíveis hierarquias vetoriais positivistas da aprendizagem, no sentido de validar medidas de garantia da aquisição de conteúdo. As imagens exógenas utilizadas como disparadoras do processo, como desenhos, próteses anatômicas ou fotografias, validam-se quando agregadas e conectadas a um referencial interno e singular a partir de movimentos específicos vinculados àquela estrutura. Para cada parte estudada, uma investigação de movimento a partir de sua função e correlação com outras parte do corpo e o espaço. Após a “experimentação” da estrutura em questão o aluno praticante é convidado a criar narrativas sobre suas percepções e sensações, através de relato oral, desenho ou texto escrito.

Cohen percebe as interrelações resultantes do reconhecimento sobre as condições de modulação mútua entre teoria e práxis: “nós atamos nossas experiências a esses dados, mas esses dados não são nossa experiência” (COHEN, 2015, p. 23). Assim emerge a anatomia experimental do BMC: “quando falamos de sangue, de linfa ou de qualquer outra substância física, não tratamos da substância em si, mas dos estados de consciência e dos processos que lhe são inerentes” (COHEN, 2015, p. 23).

Tendo exposto os agenciamentos somáticos, constatamos que a dinâmica do exercício de tal percurso de aprendizagem, desloca radicalmente as linhas de força dos territórios pedagógicos estabelecidos desde então, na medida em que promove uma inversão da ordem e da noção da apreensão da materialidade dos conteúdos corporais de uma imagem, um desenho ou prótese humana. A dinâmica de ensino teórico-prática que a Educação Somática propõe, amplia a dimensão estética⁷ corporal na apropriação dos saberes, o que, por consequência, operaria a favor da insurgência de outros desenhos anatômicos, como nos exemplos nas imagens a seguir:

⁷ Entende-se por “estesia” o “processamento do corpo que sente as qualidades que sobre ele operam impressivamente. Quanto maior o grau de esteticidade, maior é a ação impressiva e a ação desse corpo operador que, sem automatismo para processar o manifesto por um plano da expressão, capta e sente as impulsões que produzem uma experiência do que é sentido para ser significado.” (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

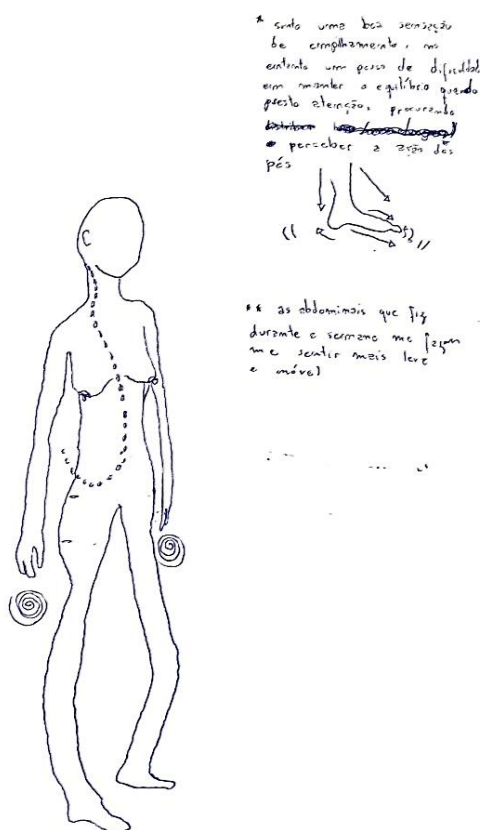


Fig 5: Desenho produzido por uma aluna da disciplina de Cinesilogia Aplicada à Dança do curso de graduação em dança da Universidade Federal do Ceará- UFC. O tema da aula era sobre “coluna vertebral”: “sinto uma boa sensação de empilhamento, no entanto um pouco de dificuldade o equilíbrio quando presto atenção, procurando perceber a ação dos pés. Fonte: acervo pessoal.

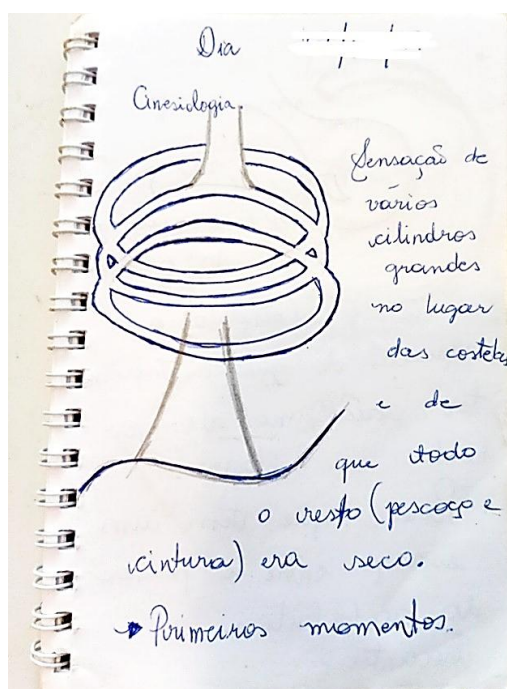


Fig 6: Desenho de aluna da disciplina de Cinesilogia aplicada à dança do curso de Graduação em Dança da Universidade Federal do Ceará- UFC. Tema da aula: diafragma e a respiração. Fonte: acervo pessoal

O movimento somático constituinte e constitutivo da experiência do/no movimento a partir do estudo de uma certa estrutura intermedia as zonas de atravessamentos das reentrâncias cutâneas. Uma forma de abrir-se ao novo, trocar as peles, projetar o corpo para fora, inventar novos espaços do/no corpo. Não seria senão, todos esses vividos da prática somática, o propósito próprio do corpo que dança na contemporaneidade?

Ressignificar, neste estudo, a palavra anatomia, vem a ser o contrário de “cortar em partes”, mas expô-las à experiência, para justamente, integrar suas partes entre si. Um estudo anatômico sobre a potência de um corpo vivo. Uma proposta de conexão entre as estruturas no movimento dançante que “desierarquiza” suas partes, reduz a tônica de especificidade de suas funcionalidades, estabelecendo uma dinâmica de cooperação não apenas setorial, mas entre sistemas, proporcionando um entendimento mais sinergista (co-relacional) e menos agonista (opositor) da funcionalidade do corpo como um todo

Defende-se, portanto, a possibilidade de que a Educação Somática proporcione novas percepções corporais, desdobramentos do sentir e prolongamentos em movimentos que atravessam simultaneamente o fazer somático da dança. Esta promoveria, ainda, a capacidade de deslocar-se entre lugares múltiplos de atuação, revolvendo um campo de base e referenciais a partir de experiências cinestésicas de cada praticante para abrir acessos a outras modalidades de projeção imaginária, perceptiva e gestual na dança (SILVA, 2015).

Retomando o entendimento microfísico dos exercícios de poder na perspectiva do fazer sensível somático, evidenciamos um esfacelamento dos vetores, ou ainda, uma versão rizomática destes, no traçado de linhas de fuga capazes de resistir às formas de capturas de poder. A tríade dos protagonistas dos saberes, citada anteriormente, se rompe. As figuras do professor e do Atlas se revelam com um propósito de mediação de processos e o aluno o agente principal na apreensão dos conteúdos na criação de elaboração de outros Atlas insurgentes. O movimento gerado em torno desta discussão não deve ser apenas entendido enquanto gesto de expansão dos territórios pedagógicos, mas como o próprio lugar onde a transformação micropolítica convoca ao “disparo das subjetividades” (ROLNIK, 2018, p. 25), como forma de rompimento das capturas neoliberais aos planos dos corpos e que se inscreveria no lugar onde “a pulsão de vida se põe em movimento e o desejo é comunicado a agir” (Ibidem).

Para Foucault a resistência ao dispositivo biopolítico se encontra na própria vida (GALLO, 2017) numa “outra economia do corpo e dos prazeres” (FOUCAULT, 1976, p.

191 *apud* ORTEGA, 2004, p. 11). Um poder “da vida”, suscetível de resistir aos agenciamentos do poder “sobre a vida”, que, por sua vez, define a biopolítica. Segundo Ortega (2004), Foucault acreditava que “a resistência a essa nova forma de poder devia se apoiar precisamente naquilo em que ele investiu, isto é, na vida mesma: a vida como objeto político foi de certa maneira tomada ao pé da letra e voltada contra o sistema que pretendia controlá-la” (FOUCAULT, 1976, p. 191 *apud* ORTEGA, 2004, p. 11).

Pressupomos, assim, que as práticas pedagógicas promulgadas pelas epistemologias somáticas possam operar fissuras sobre as formas de ensino aprendizagem tradicionais sobre as estruturas do corpo, tornando possível a emergência de novos desenhos, narrativas, traçados, metodologias e representações anatômicas capazes de expandir os processos pedagógicos em suas dimensões e potencialidades subjetivas artísticas dançantes e consequentemente, políticas.

Considerações finais

A sugestão de abrir as fronteiras do corpo consiste em provocar a articulação entre os saberes convencionados da ciência da Anatomia Humana e os novos campos de saber da Educação Somática, aos quais a dança contemporânea vem se afinando e fortalecendo suas esferas inventivas na criação de outras formas de estudos e estados anatômicos.

Sob a égide do pensamento de Michel Foucault, mais precisamente, a partir dos conceitos formatados pelo filósofo da anátomo-política e da Biopolítica, sugerimos uma dissecação sobre os agenciamentos do ensino aprendizagem das estruturas do corpo, que considerasse as instâncias próprias das capturas nos jogos de poder sobre os corpos.

Da experiência de subversão dos conhecimentos estruturados e normativos de um Atlas anatômico emerge a potência micropolítica de uma pedagogia “às avessas”. E com ela o interesse investigativo sobre as forças de atração e fragmentação entre os saberes, seus regimes de verdade e poder.

Promovemos aqui, a reflexão de que a prática somática implica uma possível abertura às subjetividades no jogo das estruturas corporais e no alcance da invenção do movimento dançado. O que significa, a não sujeição à esfera normativa de construção de saberes dentro de uma sala de aula e à constituição pedagógica determinada pela tríade “professor – Atlas/cadáver – aluno”. Reinventar uma outra materialidade do corpo é uma realidade somática que se revela em um caminho pedagógico sensível de apreensão dos invólucros do

corpo, uma irrupção cuja potência micropolítica se consumaria na possibilidade de promover desvios dançantes na superfície e fronteiras do corpo no mundo.

Referências Bibliográficas

COHEN, B.B. **Sentir, Perceber e Agir – Educação Somática pelo método Body Mind Centering**. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

DANGELO, J. G; FATTINNI, C, A. **Anatomia Humana Básica**. São Paulo: Editora Atheneu, 2011.

DI DIO, L. *Lançamento oficial da Terminologia Anatomica em São Paulo: um marco histórico para a medicina brasileira*. In: **RevAss Med Brasil**, v. 46, n. 3, pp. 191-3, 2000.

FORTIN, S. VIEIRA, A. TREMBLAY, M. A *Experiência de discursos na dança e na educação somática*. In: **Revista Movimento**, v. 16, n. 2, pp. 71-91, abril/junho, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017.

GADELHA, S. *Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade*. In: **Educar em Revista**, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.

GALLO, S. *Repensar a Educação*. In: **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan/jun, 2004.

GALLO, Silvio. *Biopolítica e Subjetividade: resistência?* In: **Educar em Revista**, n. 66, p. 77-94, 2017.

LOUPPE, L. **Poética da Dança Contemporânea**. 4 ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MOORE, L; AGUR, K; DALLEY, F. **Fundamentos de Anatomia Clínica**, 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

ORTEGA, F. **O Corpo Incerto**. Garamond, 2008.

ORTEGA, F. *Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt*. In: **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 14, pp. 9-20, set.2003-fev. 2004.

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea? Uma aprendizagem e um livro dos prazeres**. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição**. São Paulo: n – 1 editora, 2018.

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|
| Rev. Helius | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 110-126 | Dossiê |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|

SILVA, M. L. P. **As peles que dançam: pistas somáticas para outra anatomia.** 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Ceará (UFC) Instituto de Cultura e Arte, Fortaleza, 2015.

STRAZZACAPPA, M. **Fondements et enseignements des techniques corporelles des artistes de la scène dans l'état de São Paulo, au XXème siècle.** Tese -Université de Paris 8 – France, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Instituto de Cultura e Arte/ICA. **Projeto Político Pedagógico** do Curso de Graduação em Licenciatura em Dança. Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://danca.ufc.br/wp-content/uploads/2021/03/projeto-pedagogico-licenciatura.pdf>. Acesso 30/04/2025.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



EDUCAÇÃO, ESTÉTICA E FORMAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE?

ÉDUCATION, ESTHÉTIQUE ET FORMATION : UNE POSSIBILITÉ ?

Guilherme Batista Vieira Manso

Mestre em Educação pelo PPGE/UEG, Campus Inhumas
guivieira.gv23@gmail.com

Liliane Barros de Almeida

Doutora em Educação pelo PPGE/UFG. Professora Titular da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG e da Graduação em Pedagogia da PUC-Goiás.
lba.liliane@gmail.com

Resumo

A proposta discursiva deste texto baseia-se na intenção de correlacionar educação e estética, com vistas a compreender a educação como *práxis* social e a estética como eixo filosófico que estuda questões relacionadas à arte, à beleza, à sensibilidade e à imaginação. Trata-se de explorar a proximidade entre educação e cultura como possibilidade de aliar estética e educação. Em nossos esforços, levantamos dois autores: Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Mikel Dufrenne (1910-1995), a fim de confrontar suas ideias, o que nos levou a supor que o estudo estético envolve sistematicamente a compreensão do ser humano e a sua condição existencial, a sua educação, a sua cultura, bem como as suas formas de expressão e criação artística. Nossas reflexões revelaram-se fecundas, mesmo que embrionárias, ao verificar na experiência estética uma possibilidade de ressignificação sobre o caráter formativo da arte.

Palavras-chave: Educação, Estética, Formação.

Résumé

La proposition discursive de ce texte est basée sur l'intention de corréler l'éducation et l'esthétique, en vue de comprendre l'éducation comme une *práxis* sociale et l'esthétique comme un axe philosophique qui étudie les questions liées à l'art, à la beauté, à la sensibilité et à l'imaginaire. Il s'agit d'explorer la proximité entre l'éducation et la culture comme une possibilité de conjugaison entre l'esthétique et l'éducation. Dans nos efforts, nous avons soulevé deux auteurs: Jean-Paul Sartre (1905-1980) et Mikel Dufrenne (1910-1995), afin de confronter leurs idées, ce qui nous a amenés à supposer que l'étude esthétique implique systématiquement la compréhension de l'être humain et de sa condition existentielle, de son éducation, de sa culture, ainsi que de ses formes d'expression et de création artistiques. Nos réflexions se sont avérées fructueuses, mais encore embryonnaires, en vérifiant dans l'expérience esthétique une possibilité de resignification sur le caractère formateur de l'art.

Mots-clés: Éducation, Esthétique, Formation

1. Introdução

Nesse texto procura-se defender a educação como *práxis* social, ou seja, compreender que é ação que transcende o espaço e o tempo da escola, pois se faz presente nas mais diversas dimensões da vida humana na cultura e na sociedade. Onde há humanos há educação. Assim, pensar de forma ampla a relação entre estética, educação e formação, se mostrou como uma tarefa complexa e necessária, pois a estética influencia diretamente a forma como percebemos, compreendemos e nos envolvemos com o mundo ao nosso redor. Dessa forma, a estética é sempre possibilidade enriquecedora e estimulante do pensamento e da formação humana.

A tomada de uma discussão estética para e com a educação, não se deu antes de uma caracterização do seu próprio campo de estudo. O que nos levou a uma série de questionamentos e reflexões filosóficas relativas ao belo, à sensibilidade, à percepção, à sensação e ao imaginário, que perpassam uma ampla gama de aspectos humanos. A questão da estética, do modo como a abordamos no texto, está longe de encerrar as discussões sobre a relação entre estética e educação.

De modo geral, buscamos esclarecer melhor o que compreendemos por estética, levando-nos a uma escolha epistêmica de desenvolver essa compreensão sob a ótica de dois autores específicos, nos quais centramos a reflexão. A partir de Sartre (1905-1980), observamos a emergência da necessidade de engajamento e da tomada de posicionamento, pois no conceito de liberdade apresentado pelo autor, encontramos também a noção de que o ser humano se faz de modo coletivo, em face ao outro e que nossas ações são significativas e nos tornamos o que somos na medida em que “dizemos” aos outros o que eles são, assim a pertinência de reconhecer a condição do ser humano como um ter-de-se-fazer, implica assumir que nossas ações são significativas e constituintes de nossa realidade. Noção válida para a educação que se caracteriza como *práxis* social, ou seja, que é iminentemente formação, pois resgata o fazer humano como possibilidade de superação do instituído.

A questão da arte se encontra no escopo da estética, no entanto, essa mesma arte como observaremos por meio das proposições sartreanas, não se fecha em si mesma. O que se segue após as questões de Sartre, parece ser um ponto de inflexão, porém ao buscarmos a estética pela perspectiva de Dufrenne (1910-1995), observamos a necessidade de trazer para o debate a experiência estética como uma possibilidade formadora, que resgata as artes como objetos significativos, mais passíveis de interrogação e crítica, abrindo-nos a considerar que trabalhar com as artes implica um olhar cuidadoso e atento.

2. Desenvolvimento

Ao questionarmos o sentido da educação contemporânea, seus meandros e seus contornos, somos impelidos a refletir sobre o que ela é, e as possíveis formas de intervir no contínuo curso do movimento formativo. Mais do que apenas simples transmissão de saberes socialmente válidos e úteis ao mercado de trabalho e ao aumento da produção mercantil, a educação carrega em seu cerne uma densa e complexa gama de discussões que perpassam por incontáveis outras dimensões do humano, como a cultura, a arte e a política (somente para citar algumas dessas dimensões). Deste modo, de antemão asseguramos que

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 7)

Por meio das acepções redigidas por Brandão, aproximamo-nos da caracterização da educação como *práxis*¹ social, ou seja, como uma forma de realizar o humano em suas mais variadas possibilidades, como um modo de continua reconstituição do saber e da cultura. Sendo essa cultura, “permanente criação de significados, ideias, pensamento, conhecimento, teoria, prática, formas de expressão, obras de ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, bem como valores, direitos, desejos, sonhos e utopias” (COÊLHO, 2008, p. 1). A educação reincide sobre a cultura, donde uma afeta e modifica a outra. A cultura cria educação, ao passo que a educação transforma a cultura, a vida e a sociedade.

Assim, a educação poderá ser descrita como um constante esforço de superação do instituído, do que está posto e que exige transcendência, no sentido de superar aquilo que surge diante de nós, como o próprio modo de produção e manutenção da vida. De acordo com Almeida (2019), a educação consiste em uma forma de edificar a existência, uma “maneira livre de escolher e se fazer por meio dos atos, possibilidade de ação livre e contínua” (*Ibidem*, p. 17). Diante disso, julgamos também ser necessário que estejamos conscientes de que essa mesma educação que se desenha como livre possibilidade de ação pode ser demasiadamente solapada pelo exercício de um poder despótico, que tende a transformá-la em uma ferramenta de coerção e supressão.

Daí surge a necessidade de questioná-la, de constantemente repensar seus moldes, seu propósito e sua realização, pois “a mesma educação que ensina pode deseducar: e pode

¹ Derivação de *práxis*– “ato, atividade, ação cujos fins não se situam fora dela, mas nela mesma; supõe vontade, escolha racional, opção refletida, pensada [...] (COÊLHO, 2009, p. 19)

correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer [...]” (BRANDÃO, 2007, p. 12). É justamente pela constatação de que a educação — não — se resume a um modo pré-fabricado de formar homens², é ação livre e dialética, que devemos nos debruçar sobre ela como uma *práxis* social, um fazer que reincide sobre si mesmo e que se encontra em um constante movimento de constituição e reconstituição. E como podemos observar empiricamente, a educação ao longo da história assumiu e tem assumido diferentes e múltiplas formas, formas essas que tem continuamente se alterado pela força do modo de produção e da cultura, enfim, da ação humana no mundo, o modo como concebemos e afirmamos nossa existência, que é plural, diversificado e incerto, afirmação que reforça a necessidade de nos mantermos atentos aos rumos destas transformações.

Como ressaltamos, educação e cultura, apesar de serem conceitos distintos, guardam estreita relação entre si e é essa proximidade que intentamos explorar ao buscarmos a pertinência da discussão estética à área da educação. Para tal, cremos ser preciso, antes de prosseguirmos, uma breve, porém cônica definição do que julgamos ser do âmbito da estética e o que é, ou do que se tratam os estudos comumente abordados por ela.

De acordo com Jimenez (1999) a palavra estética ou *Aesthetics*, com o sentido o qual é empregado contemporaneamente, data do século XVIII e tem como principal expoente e percussor, Alexander Gottlieb Baumgarten. “[...] a nova disciplina criada por Baumgarten, [...] é, o estudo científico e filosófico da arte e do belo” (*Ibidem*, p. 18). E ainda segundo Abbagnano (2007, p. 367), Baumgarten “defendia a tese de que são objeto da arte as representações confusas, mas claras, isto é, sensíveis mas ‘perfeitas’, enquanto são objeto do conhecimento racional as representações distintas (os conceitos)”. Para Jimenez (1999, p. 19), o filósofo alemão buscou instituir uma “ciência do conhecimento e das representações sensíveis” que mais tarde seria nomeada como estética.

Apesar de Baumgarten ter cunhado o sentido atual do termo, e influenciado muitos de seus contemporâneos como Schlegel, Schiller e Kant, é possível observar que a definição hodierna da palavra estética, não apaga as marcas deixadas por seus predecessores. Como podemos notar, desde a antiguidade, os gregos já erigiam esforços em suas reflexões sobre a arte e a beleza. De acordo com o dicionário de filosofia Abbagnano (2007, p. 367)

A doutrina da arte era chamada pelos antigos com o nome de seu próprio objeto, *poética*, ou seja, arte produtiva, produtiva de imagens [...] enquanto o belo não se incluía na poética e era considerado à parte [...] para Platão, o belo é a manifestação evidente das Ideias (isto é, dos valores), sendo, por isso, a via de

² A palavra homem é empregada no sentido de expressar a ideia de *Ánthropos*, “homem em sentido genérico, incluindo homem e a mulher, ser humano” (COÊLHO, 2009, p. 3). Ressaltamos também, que neste texto, este será o sentido que atribuiremos ao termo homem nas partes que se seguirão.

acesso mais fácil e óbvia a tais valores [...]a arte é a imitação das coisas sensíveis ou dos acontecimentos que se desenrolam no mundo sensível [...]. (grifos do autor)

Assim, evidenciamos que os empreendimentos que resultaram na cunhagem da palavra estética (*Aesthetics*), não se deram em um curto período de tempo, mas antes, foram sendo polidos pela e na história, até que se chegasse à definição atual. Contudo, o caráter não linear das discussões em torno da estética, para Jimenez (1999), é que nos permite intuir que a mesma possui uma ímpar gama de definições. Enquanto na tradição grega a questão do belo era apartada das questões da arte “hoje, esse substantivo [estética] designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas” (ABBAGNANO, 2007, p. 367).

Ainda para Jimenez (1999) o objeto de estudo da estética é indubiamente a arte, no entanto, o autor destaca que ao se pensar em uma constituição histórica, permeando os principais temas discutidos por ela, estaríamos frente a questões que envolvem não só a arte e belo, “mas a história da *sensibilidade, do imaginário e dos discursos que procuraram valorizar o conhecimento sensível*, dito inferior, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional” (*Ibidem*,s p. 25 grifo nosso). Apesar de notarmos que historicamente, a problemática ligada à reflexão sobre a estética ficou por vezes relegadas a um segundo plano, ainda nos desperta curiosidade, possíveis investigações sobre o tema.

Ao fazermos este adendo, nossa intenção foi expor mesmo que brevemente, algumas das várias formas as quais a estética se configurou no passado, antes mesmo de ser assim nomeada e como esse campo de estudo se tornou o que podemos dizer hoje, como um — eixo filosófico que investiga e questiona temas relacionados à beleza, à sensibilidade e à arte. Cientes das questões em torno da estética atual, acreditamos que uma definição unitária da mesma não seria possível, porém em nosso breve relato pudemos perceber certos aspectos em comum diante de abordagens distintas e são justamente esses aspectos que nos dão certa estabilidade para discutirmos neste texto.

Essa é a definição com a qual pretendemos caminhar ao longo deste texto. E é diante desta definição, que nos voltamos às questões da educação por meio do seguinte questionamento: *De que forma a integração entre estética e educação pode levar uma reflexão mais profunda sobre os objetivos, métodos e desenvolvimento dos processos educativos, enfim, do sentido da educação e da formação humana?*

Para tratarmos essa questão julgamos ser necessário erigir uma vertente estética específica, neste caso a vertente que por nós será abordada, se ancora na tradição

fenomenológica e existencialista dos séculos XIX e XX. Abordaremos obras de dois autores, em especial, (mas não somente) Mikel Dufrenne, esteta e filósofo francês, nascido em Clermont, 1910 e Jean Paul Sartre, outro francês (parisiense), escritor, dramaturgo e filósofo nascido em 1905. Sartre não redigiu uma estética propriamente, nem mesmo desenvolveu um estudo voltado à educação, mas a imparidade de seu pensamento e a profundidade de suas reflexões certamente nos intrigam.

Ambos, influenciados pela fenomenologia husserliana, nutrem um pensamento vivo e indagador. O existencialismo sartreano, se caracteriza por uma conhecida proposição axiológica, a de que “a existência precede a essência” (SARTRE, 1987, p. 5-6), para o autor isso “significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define” (*Ibidem*, p. 6). Sartre (1987) defendeu que esse era o princípio de sua filosofia, para ele isso é a subjetividade, um contínuo projetar-se e a dignidade humana estaria intimamente ligada a consciência (pura intencionalidade) deste projeta-se³, que não ocorre em um âmbito estritamente individual, mas sim em face ao outro. “Assim, quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens” (SARTRE, 1987, p. 6).

Sartre (2011) esclarece que o modo de ser e existir do ser humano é a própria liberdade, pois com a ausência de um ser superior que a defina de antemão, a humanidade se encontra diante de sua própria condição de ter de se fazer constantemente. Deste modo, mesmo que o autor negue a existência de uma natureza humana definida *a priori*, a liberdade pode ser compreendida dentro de sua filosofia, como uma condição fundamental de nossa espécie. Almeida (2019, p. 16-17) afirma que a liberdade sartreana “não se constitui como essência, pois é liberdade, é possibilidade de criar-se continuamente”. O parisiense afirma que “a liberdade nada é senão a existência de nossa vontade ou nossas paixões, na medida em que tal existência é nadificação da facticidade, ou seja, existência de um ser que é seu ser à maneira do ter-de-ser. (SARTRE, 2011, p. 549). Significa dizer que somos livres à medida em que vivemos e nos realizamos continuamente, projetando nosso ser em meio a realidade, que é também objetividade de nossas condições de vida.

Ainda para Sartre (1987), o homem é liberdade e está condenado a inventar-se a cada instante, o que exige dele uma compreensão de sua condição de ser-no-mundo. Deste

³ Aqui cabe um pequeno comentário sobre a noção de projeto em Sartre, para ele projetar-se implica não somente agir de forma planejada rumo ao futuro, mas é algo que realizamos de forma constante, pela constatação de que o ser humano seria pura intencionalidade.

modo, chegamos à ideia de engajamento como a assumência da condição de liberdade. Para o autor o ser humano está constantemente escolhendo e ao escolher, agir ou ser de uma determinada forma, ele também projeta sobre sua realidade e sobre o outro, sua forma de ser e seus próprios juízos morais e de valor. Assim, “o valor nada mais é do que o sentido escolhido” (SARTRE, 1987, p. 21). E mesmo os valores estéticos não serão dados de antemão, “contudo existem valores que se tornam visíveis, posteriormente, na própria coerência[...] entre a vontade de criação e o resultado” (*Ibidem*, p. 18). O parisiense nos permite intuir que assim como a arte, a moral é uma criação, e o que “importa é saber se a invenção que se faz se faz em nome da liberdade” (*Ibidem*, p. 20), que é fundante em cada ser humano.

O conceito sartreano de liberdade esclarece bem o compromisso ético-político que devemos assumir como parte da espécie, pois uma vez que o homem se humaniza em face ao outro e escolhendo sua humanidade, sua ação não deve visar nada além da liberdade, que “depende integralmente da liberdade dos outros e, [...] da nossa” (SARTRE, 1987, p. 19). Assim, a estética ao se inserir no campo artístico, o da sensibilidade e da imaginação – que é também para Sartre (2022) uma forma da consciência –, lida eminentemente com questões relativas a valoração na arte, que é reflexo também de uma moral subjetiva, uma forma de compreensão de si e do mundo, a do artista, que por sua vez, somente produz ou cria uma obra, fundamentando-se em uma cultura; cultura essa que notavelmente, perfaz a educação e a sociedade e como já lembrara Coêlho (2008) é constante criação de valores ideias, ciência, tecnologia, etc.

Deste modo, somos levados à consideração de que as manifestações estético-artísticas, expressam formas de ser e viver, maneiras de perceber a realidade. De acordo com Furtado (2009) o trabalho crítico envolvendo a arte “perpassa a atuação valorativa, a liberdade, a alteridade, o entendimento da dupla dimensão da arte enquanto *processo solitário*, intuitivo, sensível, e coletivo, racional repleto de sentidos subjetivados” (*Ibidem*, p. 139 grifos da autora) e essa reflexão interessa muito à educação, pois como lembra a autora poderá permitir conjugar estética e educação. Assim, a educação que tem como norte o compromisso firmado na e pela liberdade, irá então se preocupar em

formar seres racionais e livres que possam pensar e agir de modo diferente uns dos outros, à luz de um “pro-jeto” de existência sociopolítica e pessoal fundado na liberdade, na criação de direitos, na igualdade, na justiça, na humanização de todos os homens e mulheres. Pessoas que assumam lucidamente o trabalho, o prazer e o risco de pensar e de contestar a realidade existente, de criar realidades que não existem, mas são exigidas pela história [...] (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012, p. 334)

Refletir sobre as manifestações artísticas é tarefa concernente ao âmbito da estética, quanto a isso não temos dúvidas, mas como podemos esperar que a estética nos forneça elementos suficientes para que as discussões do seu próprio campo de estudo, mobilizem esforços para com a educação? Se concordamos com Sartre (1987) ao afirmar que, o valor é mais um sentido a ser escolhido, quais critérios poderíamos considerar para determinar o valor de uma obra de arte? O sentimento nos daria uma resposta? Ou até mesmo teríamos de considerar vários aspectos históricos, incluído componentes geográficos e culturais? A posição sartreana em relação a arte é bem descrita na obra, *Que é a literatura*, (em francês, *Qu'est-ce que la littérature*), publicada pela primeira vez poucos anos após o fim da segunda guerra mundial.

No texto, o autor contraria a ideia de que no fundo exista apenas uma única arte e afirma não ter dúvidas “de que as artes de uma mesma época se influenciam mutuamente e são condicionadas pelos mesmos fatores sociais” (SARTRE, 1993, p. 10). Para ele não há um paralelismo entre as artes, mas sim uma diferença fundamental, “aqui como em tudo mais, não é apenas a forma que diferencia, mas também a matéria; uma coisa é trabalhar com sons e cores outra é expressar-se com palavras” (*Ibidem*, p. 10). Para o parisiense “pode-se encontrar sem dúvida, na origem de toda valoração artística, uma certa escolha indiferenciada que as circunstâncias, a educação e o contato com o mundo só mais tarde irão particularizar” (*Ibidem*, p. 9). O autor levanta uma série de questões com relação às artes, em particular pela forma como elas lidam com a linguagem, que para ele é como “um prolongamento dos nossos sentidos” (*Ibidem*, p. 19), levando-nos a concordar que “não existe qualidade ou sensação tão despojadas que não estejam impregnadas de significação” (*Ibidem*, p. 10).

Sartre (1993) faz uma cônica distinção entre a literatura e as demais artes, dentro do pensamento sartreano a prosa é a modalidade que mais exige engajamento, tornado o ofício do escritor distinto ao do músico, do pintor ou do poeta, pela constatação de que o escritor lida diretamente com as palavras, ao passo que as demais artes abarcam outros elementos, além do puro signo, o que resulta na possibilidade de interpretações ambíguas e, ou mais subjetivas. Sem dúvidas para o autor a literatura ocupa um lugar de destaque entre as artes, mas seria justo supor uma inferioridade linguística às demais artes? Talvez aqui tenhamos um ponto de tensão em Sartre (1993, p. 12) ao afirmar que “não se pintam significados não se transformam significados em música; sendo assim quem ousaria exigir do pintor ou do músico que se engajem?” O autor nos põe diante de um grande questionamento, se engajar-se, perpassa o exercício de constantemente termos de nos perceber em meio a

realidade, e nos assumirmos como seres livres, as mesmas perguntas realizadas por Sartre (1993) ao escritor (o que, por que, e para quem se escreve) poderão ser feita ao pintor, ao músico ou ao poeta, quais seriam os propósitos de suas criações?

Sem dúvidas concordamos com a proposição sartreana de a literatura é uma arte distinta, por ter na prosa seu fundamento, ou seja, se ancorar nas palavras, no signo, que transporta graças a linguagem, conceitos, ideias e o sentido de modo singular. No entanto, por que não poderíamos esperar do pintor, do músico, ou do poeta, o mesmo intento de realizar sua existência de modo livre e engajado? O pintor ou o músico não são antes isentos de engajar-se? Seus ofícios não os destituem da condição de seres políticos, no sentido de que edificam sua existência em relação a uma cultura e uma sociedade que se encontram em constante transformação. Cremos que todas as artes exijam comprometimento, indo além do puro entretenimento, e mesmo que a escolha por tal forma ou estilo, se de em um âmbito ainda muito subjetivo, a forma de se expressar do próprio artista pode revelar sua visão, sobre pelo menos parte da realidade. Essa representação é intersubjetiva e mesmo que “para o artista, a cor, o aroma, o tinido da colher no pires” sejam “*coisas* em grau máximo” e ele transporte para a tela apenas uma modificação que se revelará com um objeto imaginário (SARTRE, 1993, p. 10), essa modificação não ocorre em um plano estritamente individual ou puramente estético, é uma modificação consciente que se realiza de forma deliberada e é constituída pela forma como o artista percebe a sociedade.

A linguagem pode até se tornar embaralhada e confusa, mas um quadro, uma música, até a mais singela poesia acabam exigindo expressão e sentido, isso porque, como o próprio Sartre (1993, p. 10) afirmara “não existe qualidade ou sensação tão despojadas que não estejam impregnadas de significação”. Seja uma música, pintura, ou poema, todos carregam e estão encharcados de significação. É certo que a discussão sartreana ainda nos pode provocar e oferecer muitos outros pontos de debate⁴, no entanto, para prosseguirmos em nossa discussão, lembramos que neste texto o que mais nos importa é buscar subsídios que nos permitam conjugar o campo estético à educação, nesse sentido procuramos refletir sobre uma educação que “não é treino, reprodução, adestramento ou doutrinação, mas pensamento e ação” (ALMEIDA, 2019, p. 104), o que almejamos é buscar elementos que

⁴ Isso porque Sartre (1993) se volta enfaticamente à discussão sobre a literatura, mas aborda outras artes, e também destaca as faltas da prosa afirmando “que em toda poesia está presente uma certa forma de prosa, isto é, de êxito; e reciprocamente, a prosa mais seca encerra sempre um pouco de poesia, isto é, certa forma de fracasso; nenhum prosador, mesmo o mais lúcido, entende *plenamente* o quer dizer; ou diz demais ou não diz o suficiente, cada frase é um desafio, um risco assumido; quanto mais se vacila mais a palavra se singulariza ninguém como mostrou Valéry, consegue compreender uma palavra até o fundo. (*Ibidem*, p. 32)

nos permitam pensar a formação humana de forma plena, nesse sentido o texto sartreano não deixa de ser estimulante. E isso, porque como podemos compreender

Sartre não cansou de afirmar o homem como projeto, inacabamento que procura se definir constantemente, aprendendo e ensinando a sermos homens entre homens. Para ele a única maneira de aprender seria assumindo a postura de busca pelo saber, contestando continuamente o que está posto, porque o conhecimento e o saber também são inacabamento, fazem-se com e pela realidade humana. (ALMEIDA, 2019, p. 112)

Ademais, a investigação sobre as questões estéticas, nos leva a concordar que “a familiaridade com cores, as ideias, as linhas, as formas as noções de densidade e de volume, contribui para o alargamento desse olhar crítico, criador e sensível às coisas do mundo” (FURTADO, 2009, p. 139), o que para Furtado pode ser uma ferramenta pertinente para “identificar linguagens artísticas” e “recuperar a expressão perdida nos equívocos do ensino predominantemente racionalista” (*Ibidem*). Assim, entramos no âmbito da discussão estética proposta por Dufrenne (1910-1995). Se o debate sartreano, foi extremamente frutífero e nos levou à consideração de que as artes são antes de tudo criação do humano, seres livres e responsáveis por constituírem continuamente sua existência, o autor nos colocou diante uma encruzilhada sobre outras questões relativas à noção do engajamento nas artes de modo geral, vejamos se a filosofia de Dufrenne poderá nos oferecer elementos para avançarmos em nossa discussão.

Na introdução à edição brasileira de *Estética e filosofia* (em francês *Esthétique et philosophie*) escrita por Dufrenne, traduzida para o português por Roberto Figurelli no ano de 2004, é possível perceber algumas considerações instigantes feitas pelo tradutor, que afirma, que apesar da obra de Dufrenne ser comumente dividida “em dois setores: estética e filosofia. [...] devemos observar que não existe uma separação nítida entre os dois campos. A estética, para Dufrenne, é filosofia” (FIGURELLI, 2004, p. 8). Figurelli (2004, p. 9) ainda destaca que “seus livros são o fruto de um pensamento ágil e indagador, aberto ao contato vivificante com a experiência e disposto a repensar os dados do passado”.

Dufrenne (2004) redige densos debates sobre uma ampla gama de problemas relativos à arte e para ele “é suficiente compreender que a arte espontânea exprime o liame do homem com a Natureza. E é nisto que a estética vai meditar: ao considerar uma experiência original, ela reconduz o pensamento e, talvez a consciência à origem” (DUFRENNE, 2004, p. 23-24). Para o autor essa é sua maior contribuição à filosofia, inclusive, para ele a estética somente pode se realizar no interior de uma filosofia. O autor nos permite intuir que na verdade a estética se liga a questões culturais e históricas, mas além disso ela se preocupará “em apreender o fundamental” (*Ibidem*, p. 24). Segundo o autor “o

que torna possível a experiência estética é sempre a questão crítica” (*Ibidem*), que envolve diretamente uma retomada desta crítica rumo às questões fenomenológicas e ontológicas.

Talvez uma das questões mais fundamentais abordadas pelo ator, no texto *estética e filosofia*, esteja ancorada no questionamento: o que é o homem como um ser sensível, “sensível ao belo, isto é, enquanto capaz de apreciar a beleza segundo a normatividade do gosto, e de produzi-la segundo os poderes da imaginação?” (*Ibidem*). Para Dufrenne o belo seria um valor de abertura⁵, mas o que significa instituir o belo como um valor? Para o autor, um valor

não é só o que é procurado, é aquilo que é encontrado: é o próprio de um bem, de um objeto que responde a algumas de nossas tendências e satisfaz algumas de nossas necessidades. A exigência de valor está enraizada na vida e o valor está enraizado em certos objetos. (DUFRENNE, 2004, p. 24)

E o que vale não vale em absoluto, mas em relação a um sujeito, ao sentir ou querer se satisfazer em um objeto. A questão valorativa, aqui nos parece contrastar com o sentido sartreano do termo, pois se antes era um sentido a ser escolhido, aqui podemos perceber que esse mesmo sentido é engendrado por outros aspectos, como a satisfação, qualidades objetivas e subjetivas, não apenas uma pura deliberação. Nesse sentido ao retomarmos o texto sartreano, percebemos que o mesmo não nega essas dimensões objetivas e subjetivas da arte e ainda nos lembra que os valores estéticos só se definem *a posteriori*, pela coerência da criação. Neste ponto, o belo, como um valor, aparece no texto de Dufrenne somente “quando a *práxis* cessa de ser utilitária” (*Ibidem*, p. 25), e homem, como um ser sensível, será receptivo e agente transformador de mundo, como se a realidade se proclamasse em um instante para ser significada e essa aptidão para significar aparece como uma tendência humana.

De modo geral, em Dufrenne as discussões da estética nos levam ao campo da fenomenologia da experiência estética, que “enfrenta diretamente a questão fundamental do surgimento da representação na presença: do nascimento do sentido”. (*Ibidem*, p. 26). Para o autor essa é a experiência que nos abre a presença do objeto, nos permitindo penetrar em seu sentido mais profundo. De acordo com Furtado (2009, p. 140)

Dufrenne trabalha o conceito de *a priori* afetivo como qualidade afetiva que povoa mundo tanto do objeto quanto do sujeito. Esse *a priori* é o diferencial no processo de conhecimento, pois permite a transição de seu caráter logico para caráter ontológico. O sentimento, vinculado à reflexão, num processo que não é anterior nem posterior, não se fecha sobre si mesmo, revela algo do objeto presente no sujeito, é formador.

⁵ Constatação, que evidencia uma perceptível influência platônica nas ideias do autor.

Ainda segundo Furtado (2009, p. 140) “para Dufrenne, a obra de arte é constituída por três elementos: o trato com a matéria, a temática e a expressão” e essa estrutura irá remeter “à percepção de outros elementos que compõem a percepção estética: a presença, a representação e a reflexão” (*Ibidem*). Consideramos que a experiência estética, se configura como uma vivência extremamente rica e fecunda, para conjecturarmos formas de realizar a educação contemporânea, pois ela pressupõe a interrogação do objeto ao privilegiar o aspecto crítico. Neste caso especificamente, este objeto será uma obra de arte, isto por que de acordo com Dufrenne (2004), a arte privilegia a possibilidade de uma experiência estética. A experiência, a qual falamos, nesse sentido

é a instabilidade que engloba muitas dimensões além daquela da repetição como forma de refinar uma atitude, de não cometer o mesmo erro, mas de *lançar-se no vazio, abrir-se, arriscar-se e reconhecer-se cada vez mais inexperiente apesar de todas as experiências vividas no intuito de decifrar os enigmas do mundo* (FURTADO, 2009, p. 142 grifo nosso).

A experiência estética se torna então um meio de apreensão e permanente interrogação do objeto, essa experiência visa assegurar o valor das artes na educação e no processo educativo, pois ao exigir o trabalho crítico e interrogativo sobre as artes, nos leva a possíveis modos de compreensão destes objetos, que carregam em si sentidos subjetivos e significados ambíguos. A reflexão sobre a ambiguidade, as linguagens, tronam-se forma de provocar o pensamento positivo por meio da incerteza gerada a partir de uma possível interpretação de uma obra, que carrega com siglo aspectos tanto objetivos quanto questões subjetivas. Cremos que essa abordagem nos permita

pensar e instituir uma educação que se faça pelo humano, que vise formar não o homem útil, mas aquele que tem compromisso consigo e com todos ao mesmo tempo. Seres humanos que se façam perpetuamente vigilantes da proteção da vida, da liberdade, da política, da palavra, da livre associação de ideias e das práticas religiosas e culturais, enfim, dos direitos fundamentais do homem, componentes essenciais da dignidade humana. (ALMEIDA, 2019, p. 114)

Deste modo, ressaltamos a emergência de se conjugar as reflexões relativas ao campo da estética à educação. É certo que ficam em aberto uma série de questionamentos, mas antes, nosso objetivo neste texto se configura ainda como um esforço inicial, o qual pretendemos retomar com o intuito de nos aprofundarmos ainda mais nesta temática. No entanto, embora se trate de uma discussão ainda embrionária, somos capazes de afirmar que a reflexão sobre a estética envolve enfaticamente um esforço em compreender a própria experiência estética e os prováveis valores estéticos (que não abordamos no texto de forma plena) que remetem à própria cultura que os engendram, suscitando a necessidade de

questiona-la, portando de questionar a educação e seus propósitos, com vistas a superar uma formação fragmentada e buscar uma plena formação humana.

Conclusões

Ao refletirmos sobre a necessária relação entre educação e estética neste texto, intentamos em primeira instância compreender a complexidade das questões educacionais, nos levando a considerar que a educação não está somente por dentro das paredes da escola, mas ocorre no seio de uma sociedade que por sua vez está inserida em uma cultura, cultura essa que não é estática ou monolítica. Portanto, pensar a educação exige que reflitamos sobre os aspectos culturais de uma sociedade, nesse sentido a discussão estética nos abre à possibilidade de investigarmos a cultura por meio das manifestações artísticas, que se tornam na experiência estética objetos estéticos.

A abordagem realizada no texto, buscou também esclarecer que a educação é uma *práxis* social. Consideração que nos permitiu compreender que a separação entre educação e cultura, segue por um limiar muito estreito e as duas estão intimamente relacionadas. Assim, após percebermos a pertinência da discussão estética, o que se seguiu foi justamente uma conceituação da própria estética, sendo esta, justamente um campo da filosofia. E é a pluralidade das discussões concernentes à estética, que nos impeliu à escolha de dois autores específicos.

No primeiro momento, ao retomarmos as questões sartreanas, evidenciamos que é na interação com o mundo e com o outro que nós nos fazemos humanos e nos tornamos o nosso ser, sem esse outro, que me diz quem sou, enquanto revela-se a si mesmo quem é, não poderia haver a constituição do humano e ser humano implica tomada de ação, fazer escolhas e intencionalmente por meio da linguagem e da troca, constituir uma realidade. Os textos de Sartre nos solicitam a pensar essas questões, e neste texto buscamos explorar a constatação de Sartre sobre as representações. Quando o autor reconhece que a sensação implica uma significação, somos levados a duvidar inclusive do próprio autor, Sartre não pretendeu engajar as artes, não do mesmo modo que defendia o engajamento do escritor.

A discussão com Sartre não se fecha, mas ao buscar em Dufrenne um outro olhar percebemos que se trata de uma questão um tanto complexa, pois a ambiguidade, neste ponto nos parece ser antes um aspecto do próprio ser humano. Apesar de Sartre enfatizar a literatura como forma de ação política e de engajamento, não nos parece certo relegar as demais artes a um nível inferior. Portando ao buscarmos na estética de Dufrenne uma

possível saída para essa questão, nos colocamos também diante um debate inconcluso, mas que revela, que a partir da experiência estética seríamos capazes de questionar as múltiplas possibilidades de interpretação de uma obra de arte, isso porque a mesma não é inteiramente objetiva, nem puramente subjetiva, assim cada obra se abre como um mundo a ser investigado.

Deste modo, podemos questionar as obras, nisso reside a possibilidade de conjugarmos as questões relativas à estética ao campo educacional, pois trabalhar com essa perspectiva nos demonstra que a arte é expressiva e que a experiência estética é formadora, pois exige crítica e reflexão e resgata o trabalho artístico como uma forma de expressão e ação política, como possibilidade de emancipação e constituição de autoformação.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ªed. São Paulo, 2007.

ALMEIDA, L. B. de. **Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar**. 158f, Goiânia, 2019.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COELHO, I. M.; GUIMARÃES, G. *Educação, escola e formação*. In: **Inter-Ação**, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COELHO, I. M. *Cultura e educação escolar: questão a ser pensada, realidade a ser inventada*. In: **Conferência de encerramento do XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**. Universidade Federal de Goiás. Campus de Jataí – GO. 7 nov. 2008.

COELHO, I. M. **Glossário de termos gregos**. Notas de aula, UFG, material digitalizado, (não publicado) 2009, 27p.

DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FURTADO, R. M. M. *A experiência estética como experiência formadora*. In: COELHO, I. M. (Org). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, pp. 139-161, 2009.

JIMENEZ, Marc. **O que é a estética?** Trad. Fulvia M. L. Moretto, São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. Rita Correia Guedes. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARTRE, J.-P. **O ser e o nada ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

SARTRE, J.-P. **A imaginação**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: LP&M, 2022.

SARTRE, J.-P. **Que é a literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1993.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



AS CONQUISTAS E DESAFIOS DAS PESSOAS TRANS NO QUE CONCERNE AO RECONHECIMENTO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS

THE ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES OF TRANSGENDER PEOPLE WITH REGARD TO THE RECOGNITION OF FUNDAMENTAL RIGHTS

Eliana Gondim Sampaio

Mestra em Serviço Social pelo MASS/UECE. Docente da Rede Estadual do Ceará - SEDUC-CE.

elianagondim@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar se as pessoas Trans no Estado Brasileiro têm seus direitos fundamentais- garantidos constitucionalmente para todos os brasileiros- respeitados; se as leis promulgadas após a Constituição de 1988 têm levado em consideração as subjetividades e necessidades físicas, sociais, psicológicas e jurídicas desse público. Uma vez que o Brasil apresenta um quadro de desrespeito às leis e aos direitos humanos, sendo considerado o país mais violento para as pessoas Trans. Nessa perspectiva, abordar-se-á quais as conquistas e os desafios da pessoa Trans no que concerne ao reconhecimento dos Direitos Fundamentais e os Princípios Constitucionais no Brasil. E, por último, discutir-se-á sobre a importância da Educação para a reivindicação e a efetivação de direitos.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais. Pessoas Trans. Educação

Abstract

This article aims to analyse whether trans people in Brazil have their fundamental rights, which are constitutionally guaranteed to all Brazilians, respected, and whether laws enacted since the 1988 Constitution have taken into account the needs of this group in terms of their subjectivity, as well as their physical, social, psychological and legal needs. Brazil is considered the most violent country for trans people due to its framework of disrespect for laws and human rights. From this perspective, we will discuss the achievements and challenges that trans people have faced in relation to the recognition of fundamental rights and constitutional principles in Brazil. Finally, we will discuss the importance of education in claiming and realising rights.

Keywords: Fundamental Rights. Transgender People. Education

1. Introdução

A luta por direitos a uma vida digna tem sido emblemática na história humana. Nesse sentido grupos oprimidos, marginalizados e subalternizados, como negros, mulheres, pobres e pessoas Trans buscam serem reconhecidos e terem assegurados os direitos fundamentais e o princípio da dignidade da pessoa humana, garantidos na Constituição Federal brasileira de 1988.

Dentre esses grupos, destaca-se o das pessoas Trans, por se tratar de uma realidade jurídica contemporânea, as questões que envolvem as transexualidades e seus reflexos no campo jurídico são muito pertinentes na atualidade, pois existe a necessidade de garantir direitos e refletir sobre as especificidades dessa parcela da população.

Dessa forma é preciso analisar a eficácia das leis já existentes, se estas contemplam essas pessoas, e principalmente, buscar a elaboração de normas específicas para esses indivíduos, que garantam, de fato, os direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos e que são previstos na referida Constituição.

A importância de um grande arcabouço jurídico que proporcione a garantia de todos os direitos inerentes à pessoa humana, como a liberdade, a dignidade, a proteção, a saúde, a subjetividade, enfim, os direitos humanos mínimos e básicos que garantam a vida em sua plenitude, é inquestionável. Porém, sem um trabalho efetivo de conscientização, sensibilização e discussão no âmbito educacional sobre o respeito as sexualidades e os gêneros dissidentes em nada mudará o comportamento das pessoas transfóbicas e preconceituosas.

Ademais, é necessário investir na Educação com a implantação de Políticas Públicas que coíbam abusos e discriminações, proporcionem uma educação inclusiva, solidária, humana que promova, além da inserção social, a dignidade, a liberdade, o bem-estar físico e psicológico das pessoas Trans através do debate sobre a diversidade sexual e de gênero nas escolas.

O Brasil se destaca por ser um país altamente violento para pessoas Trans. Assim, o Estado brasileiro não tem garantido proteção a essa parcela da população, que é extremamente vulnerável e desprotegida desde quando se identificam como divergente do gênero atribuído ao nascimento, uma vez que, a maioria das famílias rejeitam a identidade dessas pessoas e os conflitos familiares e pessoais são frequentes, o que finda por expulsá-las do lar para viver sua identidade de gênero e encontrar-se no mundo como sujeitos livres e capazes.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância que o Estado Brasileiro além de acolher essas pessoas, elabore leis que as protejam, pois, o que se percebe é que esse público não tem sido contemplado de forma satisfatória. A omissão e a inércia dos parlamentares brasileiros em elaborar e promulgar leis específicas que atendam a esse público é uma realidade histórica, o que reforça o quadro de discriminação e de desrespeito aos direitos humanos.

De mais a mais, os poucos direitos já normatizados na seara jurídica, principalmente através da atuação do STF (Supremo Tribunal Federal), ainda não são suficientes para a garantia de uma vida condigna, uma vez que as pessoas Trans, em sua maioria, são excluídas do mercado de trabalho, das instituições educacionais, do acesso aos bens e serviços indispensáveis para a saúde, a segurança e a vida plena. Além de que os casos de violência, preconceitos e negligências em relação a esse público são rotineiros.

Por conseguinte, as garantias constitucionais precisam ser efetivadas através de leis específicas que assegurem a pessoa Trans uma vida justa, concretizada através de ações relevantes que a possibilite viver dignamente com seus direitos respeitados. Dessa forma busca-se elencar quais as conquistas e os desafios da pessoa Trans no que concerne ao reconhecimento dos Direitos Fundamentais e aos Princípios Constitucionais no Brasil.

Para este fim empenha-se em analisar a pessoa Trans à luz dos princípios constitucionais no sistema jurídico brasileiro, identificando os direitos sociais, trabalhistas e civis já garantidos, a efetivação destes nos últimos anos – após a Promulgação da Constituição Federal de 1988- e quais os desafios que ainda precisam ser conquistados à luz das normas jurídicas brasileira para a promoção da dignidade humana e o combate a Transfobia/LGBTfobia.

Ademais intenta-se analisar a Educação como um ambiente adequado para o debate acerca das diversidades de gêneros e sexuais, pois, acredita-se que uma proposta pedagógica voltada para a inclusão, o respeito as diferenças (e aos diferentes), o combate as discriminações, aos preconceitos e a Transfobia/LGBTfobia é fundamental para a transformação de uma sociedade e de seus membros.

Desse modo, este artigo está dividido em três tópicos: O primeiro enfatiza os direitos individuais garantidos constitucionalmente, destacando o Princípio da Dignidade Humana, especificamente, através da garantia dos Direitos a Liberdade e a Igualdade; se a aplicação desses princípios, quando relacionados à pessoa Trans, estão sendo respeitados, pois, a dignidade da pessoa humana se efetiva através do respeito à singularidade, à autonomia, à intimidade, à subjetividade, à integridade física, moral e psicológica da pessoa, e ainda, requer condições socioeconômicas e culturais que atendam as necessidades de cada pessoa, como indivíduo singular, sem discriminações ou restrições em relação as demais.

No segundo tópico enfatiza-se conceitos sobre a categoria gênero, sexualidade e transexualidade. Nos modernos estudos acerca da sexualidade e de gênero a concepção biologizante em relação as sexualidades não é mais aceitável, pois há um entendimento que existe um sistema heteronormativo que impõe à pessoa, mesmo antes do seu nascimento e

reforça ao longo da sua vida, normas, regras, concepções, modo de ser e pensar baseados num sistema binário.

Assim, desde a descoberta da concepção e da genitália, o indivíduo recebe uma carga cultural, social e linguística, reforçada, principalmente pelo poder da linguagem que o define como homem ou como mulher. No entanto, observa-se que há resistências e alguns sujeitos resistem as normas e as “transgridam” provocando uma quebra e uma ruptura desse modelo, consequentemente o sistema tenta se impor e rejeita esses sujeitos que não se moldaram. Dessa forma, nascem as discriminações e abjeções contra essas pessoas.

No terceiro e último tópico a discussão versar-se-á sobre a importância da Educação para o fim das violências contra as pessoas Trans através de Políticas Públicas que garantam uma proposta pedagógico e um currículo escolar voltado para a inclusão da diversidade de gênero e sexual.

2. Direitos Fundamentais e as Garantias Constitucionais – As pessoas Trans são contempladas?

A Constituição Federal do Brasil apresenta em seu bojo regras, princípios e direitos fundamentais que devem ser observados para a criação de todas as leis que compõem o ordenamento jurídico brasileiro. Dessa forma esclarece Canotilho (2003), embora as regras e os princípios sejam espécies de normas, há uma diferença entre elas, pois enquanto as regras ao exigir, proibir ou permitir algo, o fazem de maneira definitiva, sem opção de escolha; os princípios exigem que, na realização de um determinado ato, seja considerada a melhor forma possível de fazê-la.

Colabora com essa discussão, Bonavides (2017) esclarecendo que os princípios são concebidos como valores e representam na pirâmide normativa o ápice de todo o ordenamento jurídico. Assim, é por meio destes que se fundamenta e estrutura todo o poder, organizam-se e originam todas as normas, enfim, é a expressão ampla do Direito, sua essência, grandeza, imprescindibilidade e alcance.

Nesse sentido a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, elenca os princípios relacionados à garantia e à proteção dos direitos individuais. Dessa forma pretende-se garantir a liberdade das pessoas, nas diversas dimensões da vida, sem a intervenção estatal, isto é, as escolhas individuais sejam respeitadas e garantidas. Contudo, ressalta Bobbio (2004) quando se fala dos direitos do homem, teoria e prática são diferentes. Embora, novos direitos

fundamentados e justificados diante das mudanças sociais sejam criados constantemente, a efetivação e a garantia destes direitos não são fáceis de proteger.

Por conseguinte, a efetivação dos direitos, muitas vezes não ocorre, mesmo quando amparados constitucionalmente, pois, não são transformados em normas, e sem leis, não há obrigatoriedade de cumpri-los. Dessa forma, a liberdade, a igualdade, a segurança, a moradia, a saúde, a vida digna, dentre outros elencados na Constituição Federal de 1988 para todos os brasileiros e brasileiras, não alcançam as pessoas Trans em sua plenitude.

Outro problema que se apresenta é que para conceder e garantir direitos sociais requer, na prática, condições materiais para a efetivação destes. Destarte o Estado brasileiro tenha direitos sociais constitucionalmente garantidos, a falta de recursos estatais e /ou a sua má utilização limita a garantia desses. Porém, diferentes dos direitos sociais, os direitos individuais inerentes a dignidade da pessoa humana e a sua personalidade não necessitam, a priori, de recursos materiais para sua efetivação. Assim, esses direitos (à vida, à dignidade, à liberdade e à igualdade) carecem, inicialmente, os seus reconhecimentos por parte do Estado, como forma de assegurá-los e de garantir a Lei e a Justiça.

No entanto, a efetivação de tais direitos, na prática, não existe, principalmente quando relacionados as pessoas discriminadas, como as Trans, uma vez que, somados a negligência do poder público e a omissão dos governantes está uma sociedade heteronormativa e preconceituosa, formada num sistema patriarcal, inserida no modelo econômico capitalista neoliberal, no qual o poder e o capital reinam como valores máximos, e, os grupos vulneráveis, tais como o das pessoas Trans são invisibilizados, maltratados e colocadas a mercê da própria sorte. Assim o Direito à Dignidade, o Direito à Igualdade e o Direito à Liberdade, bem como a garantia da efetivação destes, em relação à identidade de gênero e a vida das pessoas Trans, não tem sido respeitada.

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, que para Reis (2013), em seus primórdios era relacionada a semelhança e a imagem do homem a de Deus, hodiernamente, remete-se aos valores éticos, sociais e constitucionais. Dessa forma, por ser um princípio, apresenta funções protetiva, simbólica e instrumental na interpretação e integração de normas. Porém, para as pessoas Trans e outros grupos marginalizados, não há uma preocupação, por parte do Estado brasileiro e da sociedade dominante de efetivar esses valores, pois, outros são os seus interesses e por acreditar que esses grupos não são considerados “humanos”, portanto, não são dignos.

A evolução do conceito de Dignidade da Pessoa Humana foi se transformando de acordo com a história do homem, após a concepção religiosa, destacou-se a concepção

filosófica, que a época pregava a razão, os valores morais e a autodeterminação do homem como fundamentos para tal conceito, como se observa em Kant:

Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade. [...] Esta apreciação dá, pois, a conhecer como dignidade o valor de uma disposição de espírito e põe-na infinitamente acima de todo o preço. (KANT, 1980, p. 140)

Dessa forma, o conceito de dignidade, foi se transformando, e embora, ainda hoje, seja de difícil definição tem sido aclamado e requerido em todas as partes do mundo contemporâneo.

Este conceito (princípio), na Constituição Federal de 1988, recebeu destaque especial no Artigo 1º, III, o qual menciona a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos constituintes do Estado Democrático de Direito. O referido Princípio também aparece em outros artigos do texto constitucional, como por exemplos, no *caput* do artigo 170, que assegura *no âmbito da ordem econômica uma existência digna*; no sexto parágrafo do artigo 226, que *na ordem social estabelece o planejamento familiar nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável* e, ainda, no *caput* do artigo 170, que *assegura, à criança e ao adolescente, o direito à dignidade*. (CF, 1988)

Nesse contexto, observa-se que no direito brasileiro, através da Constituição Federal de 1988, a dignidade humana, tem papel central no sistema jurídico. No entanto, sua efetivação e a garantia do direito, ainda está muito distante da realidade de muitos que vivem à margem de todos e quaisquer bens, sejam jurídicos, materiais ou sociais. É o que se observa no cotidiano das pessoas Trans que tem a sua dignidade violada diariamente, na família, na escola, nas demais instituições sociais que não respeitam seus nomes, suas subjetividades, suas liberdades, os modos de vida, mesmo tendo sido garantido, esse princípio, na Constituição Federal do Brasil. Da mesma forma, seus direitos fundamentais, que são constantemente desconsiderados, violados e desprotegidos.

De igual modo à Dignidade Humana, o Direito a Igualdade, é consagrado no âmbito brasileiro através da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, que declara: *é assegurada a igualdade de direitos, sem distinção de qualquer natureza*. Em seu inciso IV do mesmo artigo, assegura ainda, *a promoção do bem de todos, sem quaisquer preconceitos*. Nesse sentido, Mello esclarece:

Rezam as constituições – e a brasileira estabelece no art. 5º, *caput* – que todos são iguais perante a lei. Entende-se, em concorde unanimidade, que o alcance do princípio não se restringe a nivelar os cidadãos diante da norma legal posta, mas

que a própria lei não pode ser editada em desconformidade com a isonomia. Mello (MELLO, 2000, p. 5)

Portanto ao garantir a igualdade é imprescindível que as desigualdades existentes entre as pessoas relacionadas as raças, grupos, classes, gêneros, sexualidades e/ou outras sejam observadas, pois para se ter justiça a lei precisa assegurar a proteção e as necessidades para todos diante de suas reais condições, precisa promover a equidade. Em relação as pessoas Trans há uma gama de desigualdades impostas a elas, além das suas próprias especificidades que precisam ser consideradas na seara jurídica quando da elaboração de leis.

Para Bonavides (2017) o Princípio da Igualdade somado ao da Liberdade compreendem o verdadeiro significado do Estado Democrático contemporâneo. Aduz ainda, que o direito a Igualdade é o centro medular do Estado Social e tem um papel relevante no Direito Constitucional, pois é a essência, o direito-chave, o direito-guardião desse Estado. Sendo, produtor de igualdade fática, o Direito à Igualdade no Estado Social, deve estabelecer equivalências de direitos, além de, se for o caso, assegurar prestações positivas e prover os meios necessários para que a igualdade fática possa se concretizar.

É inegável a importância do Direito à Igualdade, no entanto, não se percebe maiores reivindicações por este direito por parte da sociedade, pois, a igualdade requer que sejam repensadas e revistas as formas como o poder, as hierarquias e as condições socioeconômicas são estruturadas e mantidas nessa sociedade, e esta reestruturação e mudanças não são desejadas pela parcela que domina e lucra com esse modelo socioeconômico-político-cultural-institucional vigente.

Assim, para Silva (2005) a igualdade é atributo principal da democracia, este princípio não aceita os privilégios e as desigualdades que o sistema liberal consagra. É exatamente, por este motivo, que a burguesia, consciente de seu privilégio de classe, nunca clamou um regime de igualdade, tanto quanto reivindica por liberdade. O fato é que a igualdade contraria os seus interesses, portanto, não interessa a democracia liberal burguesa.

No entanto, assevera o autor, a igualdade não exclui a liberdade, ao contrário, para se ter liberdade (em seu sentido pleno, para todos, sem distinções ou discriminações) é necessário antes, ter a igualdade, pois juntos, esses direitos são pressupostos para uma vida digna. É necessário entender que existem a igualdade formal e a igualdade material. Uma - igualdade formal- se refere a previsão formalmente escrita na Lei, considerando que todos as pessoas são iguais, sem quaisquer distinções; a outra - igualdade material- considera as reais condições dos indivíduos para que as desigualdades, mediante a promoção social e jurídica,

sejam realmente supridas, e assim, aplicar o preceito constitucional. Dessa forma, tratando com isonomia todas as pessoas, garante-se a dignidade da pessoa humana.

A aplicabilidade do Direito a Igualdade tem como finalidade a garantia de uma vida digna para todos, sem distinções ou discriminações. Assim, a lei não proíbe o tratamento diferenciado, desde que seja para promoção da justiça social, dentro da razoabilidade, fundamentado nas diferenças e previstas em lei. Dessa forma a discriminação em razão do sexo, gênero, orientação ou identidade é proibida pela abrangência desse Direito.

Ao contrário do Direito a Igualdade, o Direito a Liberdade é um dos mais aclamados em todos os tempos e por todos os povos. No entanto, é preciso compreender o sentido desse direito ao longo da história. O que é liberdade para uns, não é para outros. Neste artigo, esse direito é abordado, como princípio garantido na Constituição Federal de 1988 e seu significado para os brasileiros, especialmente para as pessoas Trans.

Nesse contexto, constata-se que o Direito à Liberdade de forma ampla e genérica, tem assento constitucional no caput do art. 5º e trata-se de uma liberdade que abarca aspectos físicos, sociais, religiosos, e, também, a liberdade de expressão, de pensamento, de ser e de viver de acordo com as próprias escolhas e convicções. Dessa forma esse direito se apresenta tanto a nível particular (autonomia privada), quanto coletivo (autonomia pública) e para que seja efetivado são necessárias algumas condições, mesmo que mínimas, pois a liberdade humana pode ser tolhida de diversas formas, seja na omissão do Estado ou nas desigualdades existentes na sociedade.

Da mesma forma que é indiscutível a importância de se assegurar as liberdades econômica e social, a garantia da liberdade existencial também é imprescindível, uma vez que os indivíduos são únicos e insubstituíveis. Portanto, a essência de cada pessoa, de cada ser é também única. A liberdade de viver de acordo com as suas próprias escolhas é condição precípua para a realização da própria condição humana. Pois, a liberdade é antes de tudo: *um poder de atuação do homem em busca de sua realização pessoal, de sua felicidade*. (SILVA, 2005, p. 233)

Por isso, a vontade de usufruir a liberdade é inerente à espécie humana e sua garantia jurídica, especificamente, na Constituição Federal, lei máxima do país, é um dos pressupostos do princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

No entanto, a pessoa Trans tem sua liberdade tolhida de várias e diferentes formas, desde não poder escolher como deseja viver e desenvolver suas potencialidades, sem a interferência ou imposições da sociedade ou de outras pessoas; à não poder decidir o que é melhor para si e conduzir sua vida de acordo com suas convicções e subjetividades.

A sociedade brasileira tem restrito a liberdade das pessoas Trans através de preconceitos, imposições e até mesmo violências, as quais estão expostas constantemente e lhes impõem obstáculos a suas preferências, mesmo as mais íntimas e pessoais. Portanto, o Direito à Liberdade garantido constitucionalmente, assim, como o Direito à Igualdade não estão sendo cumpridos.

Dessa forma, é necessário para que haja a efetivação destes, a realização de programas e políticas sociais que assegurem ao indivíduo o direito de vivenciar as suas próprias escolhas, sem que isto prejudique o outro. A subjetividade de cada pessoa deve ser reconhecida e respeitada, pois, além da Liberdade, a própria Dignidade Humana é afetada quando há vedação a esse direito. A previsão no texto constitucional é ineficiente se não criar leis que efetive esse princípio e garanta a todos os indivíduos o poder de usufruir sua liberdade como desejar.

3. Gênero, sexualidade e identidades: As pessoas Trans

Gênero e sexualidade são categorias de estudos relativamente novas, e, ainda hoje, há concepções diferentes para esses termos. Hodiernamente, o conceito que classifica o sexo como algo exclusivamente biológico e o gênero social, tem sido questionado. Para Butler (2003), o sexo, assim como o gênero, é histórico e culturalmente construído, sendo discursivo e não natural; enquanto a identidade de gênero é performaticamente constituída, não existindo, portanto, uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, uma vez que este não é algo que somos, mas que fazemos, ou melhor somos reiteradamente incentivados a fazer, através de um sistema heteronormativo imposto. No entanto para a autora, existem resistências e transgressões, conseqüentemente, alguns indivíduos não se moldam a heteronormatividade compulsória.

A heteronormatividade compulsória, como destacada por Rich (2012) se perpetuou ao longo do tempo por meio das diversas normas sociais, culturais e institucionais que garantiram a sua reprodução. Normas estas, que invisibilizaram, marginalizaram e violentaram outras formas de viver a sexualidade.

Dessa forma, as pessoas Trans são as mais prejudicadas, pois não se encaixando no conceito binário homem/mulher, sexo/gênero, pênis/vagina e apresentarem uma performance diferente daquela esperada para seu ser, são consideradas pessoas abjetas, de vidas não inteligíveis, não humanas, portanto, sofrem todo tipo de violações.

Foucault (2017) assinala que existe uma ligação íntima entre sexualidade, gênero, orientação sexual e identidade de gênero dos sujeitos. A sexualidade é, tanto na história como na contemporaneidade, objeto de investigação, injunções e análises de diversos saberes. O sexo não é a origem, e sim, o efeito de um conjunto de regulações sociais as quais a pessoa estar submetida, assim como o gênero, o prazer e os desejos que também são regularizados por uma lei que norteia o ser sexuado.

Observa-se que, ao longo da história, tem sido imposta a forma dualista de se conceber a sexualidade e o gênero. No entanto, as manifestações e as performatividades de gêneros nem sempre vão corresponder ao sexo biológico, àquele determinado e caracterizado pelos cromossomos, hormônios e genitálias, logo após o nascimento ou, ainda, no útero materno. Assim, o sexo inerente às características biológicas, que tem sido definido como o que diferencia o homem, ser masculino, da mulher, ser feminino, tem sido questionado.

Dessa forma, a anatomia dos corpos e suas características físicas iniciadas intrauterinamente que seriam os fatores determinantes para separar e justificar o sistema legal binário, no qual existem dois sexos e, conseqüentemente, dois gêneros, não é mais aceitável na realidade que vivemos hoje, na qual esse padrão cis heteronormativo tem sido questionado frente às novas realidades e posturas que as pessoas Trans vivenciam, sendo inegável a existência das dissidências e das resistências à norma prescrita e apresentada como sendo a única correta e possível de existir. Assim, o sexo e o gênero definido no nascimento, necessariamente, não serão àqueles que a pessoa irá se identificar e performar ao longo de sua existência.

Nesse sentido, a noção do que se é feminino ou masculino que tem definido o que se entende por gênero é fruto da cultura, das relações sociais e de poder que integram a sociedade, ou seja, da heteronormatividade compulsória. A identidade de gênero representa, dessa forma, a maneira de como a pessoa se vê ou se identifica, o que pode corresponder ou não ao sexo determinado no nascimento.

Partilhando desse pressuposto, Butler (2003) assinala que o gênero é uma construção social normatizada e fundamentada no sistema binário e reforçada pelos sistemas familiar, educacional, linguístico, dentre outros, que tem como finalidade a formação de corpos de homens e corpos de mulheres, considerando inteligível, normal e aceitável, apenas, o corpo que corresponder à heteronormatividade, termo este significando que somente o que estiver contemplado com a heterossexualidade é considerado legal, dentro da norma. Por conseguinte, a identidade de gênero são expressões repetidas continuamente e executadas

através de interpretações em atos das normas de gênero e o corpo seria um meio passivo, receptor de uma significação a partir de uma fonte cultural externa a ele.

Dessa forma, as instituições são organizadas para produzir esse corpo sexuado para desempenhar seu gênero dentro da “normalidade”, ou seja, na heterossexualidade, e quem desvia desse padrão é invisibilizado, menosprezado e deixado à margem, por ser considerado transtornado, anormal, abjeto, aberrante. Assim, ao ser descartada dos diversos espaços: familiar, educacional, social, econômico, a pessoa Trans é exposta a todo tipo de privações (garantia dos diversos direitos, tantos sociais: educação, saúde, lazer, moradia...), quanto os individuais (dignidade humana, liberdade, igualdade), além de sofrer todo tipo de violências (físicas, morais, institucionais, patrimoniais, simbólica e psicológicas).

A existência, a vivência e a experiência Trans, que durante muito tempo foi considerada patológica, nos mostra que não existe “mulher de verdade” ou “homem de verdade” que corresponda exatamente o que a heteronormatividade determina. Os debates e estudos sobre as sexualidades e os gêneros têm ganhado espaço nos meios acadêmicos, sociais e políticos, portanto, hoje, não se concebe tratá-los como um tabu ou assuntos proibidos e reservados à intimidade da pessoa.

Na busca pelos seus direitos, os indivíduos procuram conquistar cada vez mais espaços para viverem e conviverem de forma a respeitarem-se mutuamente. No entanto, é preocupante o crescimento de setores conservadores e religiosos fundamentalistas na sociedade brasileira e no meio político, pois estes têm contribuído para o aumento da Transfobia e da marginalização das pessoas Trans, fortalecendo a violência estrutural existente no país e a consequente falta de direitos, leis e políticas públicas direcionadas para esse público.

É assegurado na Constituição Federal brasileira diversos princípios que protegem os direitos humanos e a vida em sua plenitude, assim, a forma como cada indivíduo vive e expressa a sua singularidade, seja no campo da sexualidade ou em outro, é algo que diz respeito somente a ele, cabendo às demais pessoas e à sociedade em geral respeitar.

Isto posto, a condição humana do Trans derruba obstáculos socialmente, culturalmente e compulsoriamente construídos por uma sociedade cisheteronormativa acerca da sexualidade, do corpo e do gênero. Um novo pensar relativo a experiências identitárias das pessoas Trans desponta como possibilidade de rompimento de velhos estigmas e preconceitos enraizados numa cultura que nomeia e enquadra todos e todas num molde único, padronizado e referendado como inteligível, certo, verdadeiro, normal e natural.

4. Educação como meio de conscientização, acolhimento e reconhecimento das Diversidades Sexuais e de Gênero

Historicamente, o meio educacional brasileiro tem sido um local de disputa de concepções e ideologias, visto que, como um espaço de poder, busca implementar o modelo de sociedade cujos autores acreditam ser o melhor. Dessa forma, modelos antagônicos de ideais, concepções e valores éticos, políticos e sociais lutam entre si para se impor e prevalecer nesse espaço.

Além disso, como nas demais instituições e espaços sociais, o poder da classe dominante tende a prevalecer. Nesse contexto, a educação tem retratado, na maioria das vezes, os valores defendidos por uma sociedade cisheteronormativa, patriarcal, racista e misógina, como é o caso da sociedade brasileira.

No entanto, as resistências e as dissidências, também permeiam os espaços educacionais, e não raras vezes, se observa a prevalência de pensamentos mais progressistas, no quais a luta e a defesa pelos princípios da dignidade humana, liberdade e igualdade são aclamados.

Para Louro (2014), a Educação precisa romper com as concepções dualistas, heteronormativas, e, embora, historicamente, tenha centrado sua função na transmissão de conhecimentos, não se pode esquecer que é a Educação, e especialmente a escolar, um espaço em que se fabricam sujeitos e se produzem identidades.

Na atualidade os meios educacionais brasileiros têm enfrentado, além desses embates históricos, uma corrente tradicional formada por segmentos conservadores e religiosos fundamentalistas da sociedade brasileira, que se uniram através de um Projeto político-conservador, para dificultar a abordagem nas escolas de temas que abrangem as sexualidades e os gêneros dissidentes. Com o crescimento do neoconservadorismo, especialmente durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), as pautas que envolviam a temática da diversidade sexual e de gênero foram retiradas dos planos, programas, projetos e políticas educacionais.

Entre as arbitrariedades promovidas por esse governo estão os aumentos nos cortes na Educação e os baixos recursos destinados ao setor, registrados nesses quatro anos. Utilizando-se de um discurso anti-ciências, de desvalorização do Magistério e dos professores, enquanto protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, o presidente e seus apoiadores, além de diminuir as verbas educacionais, tentaram interferir nas propostas pedagógicas, no Currículo e na dinâmica das escolas.

Nesse contexto, os investimentos na Educação que são essenciais para promover, além do ensino e da aprendizagem, a justiça social e a mudança de comportamentos discriminatórios e violentos foram prejudicados e as parcas políticas educacionais existentes foram interrompidas.

Conquanto o grande desafio, hoje, é investir na criação e na implantação de Políticas Educacionais que assegurem a inserção no sistema de ensino, através das propostas pedagógicas das escolas, conteúdos que trabalhem as diferenças e as diversidades numa perspectiva inclusiva, que abarquem dentre outras, as dissidências em relação as sexualidades e aos gêneros, ante o crescimento de uma pauta conservadora fomentada por *Fake News*, discriminações e preconceitos.

Não há investimentos na área educacional que proporcionem o combate à discriminação, ao preconceito e assegurem à permanência do transexual na escola, e quando algumas iniciativas são propostas, como por exemplo, o Projeto Escola Sem Homofobia (2009), setores conservadores da política e da sociedade se uniram e organizaram uma verdadeira campanha difamatória para vetar a aprovação desse projeto, inventando um suposto “Kit Gay” e proclamando o fim da infância, dos valores e da família, conseguiram sustar a iniciativa. Dessa forma, a ausência do Estado é constatada na garantia do direito de cidadania desse público.

Para os políticos e setores conservadores e religiosos da sociedade brasileira: *“Qualquer tentativa de discussão sobre a importância da educação sexual para crianças e adolescentes deve também ser caracterizada como apologia à homossexualidade e à transgeneridade.”* (QUINTALHA, 2022, p. 139)

Dessa forma, urge a criação de Leis e, conseqüentemente, Políticas Públicas que assegurem uma educação conscientizadora, inclusiva, pautada no respeito ao próximo e na promoção dos direitos humanos. Nesse cenário a escola pública, laica, gratuita, obrigatória, inclusiva e igualitária, conquistada através de muitas lutas e garantida como um direito constitucional para todos as crianças e jovens independentes da classe social a que pertencem, da raça, da sexualidade ou do gênero deve ser defendida e fortalecida.

Destarte, uma escola democrática e inclusiva pode cumprir o seu papel de transformação do indivíduo, da sociedade e do mundo. A garantia que todos e todas tenham acesso a uma educação laica, propulsora do conhecimento e fomentadora dos direitos humanos, deve ser pauta para todas as pessoas comprometidas com um mundo mais justo, no qual as diferenças/diversidades sejam um aspecto favorável para o engrandecimento da educação e do ser humano, e não, motivos de discriminações e violências.

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|
| Rev. Helius | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 127-144 | Dossiê |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|

Portanto a luta por uma Educação voltada ao diálogo, a efetivação dos direitos humanos, o respeito a diversidade, a diminuição das diversas formas de injustiças e a inclusão das pessoas que estão à margem dos direitos sociais, econômicos, educacionais, como as Trans, é urgente e necessária, para que se construa uma sociedade com menos injustiças e um mundo mais habitável, no qual a dignidade humana é respeitada, assim como, as liberdades de todos os indivíduos.

Em relação a pessoa Trans, não basta, apenas, inserir o nome social nos documentos escolares, a preocupação maior dentro do espaço educacional, é promover um ambiente de respeito e assegurar que a identidade de gênero daquele ou daquela estudante, seja respeitada e que o processo de ensino e aprendizagem seja uma oportunidade de conscientização, de acolhimento, de reconhecimento e de respeito-mútuo.

O uso do banheiro adequado ao gênero a qual a pessoa se identifica, as atividades pedagógicas não-sexistas, o respeito ao nome social e o combate a transfobia, através da conscientização da comunidade escolar e da punição aos que insistem em cometê-la, são ações que devem fazer parte do cotidiano das escolas.

A inobservância dos direitos fundamentais, através da promoção de atos desumanos e violentos oriundos de preconceitos enraizados num ambiente transfóbico é um grande desafio para a Educação brasileira. O Brasil é considerado o país que mais mata Trans no mundo e o Ceará se destaca como um dos estados mais violentos para esse segmento da população, segundo dados do Dossiê de mortes violentas LGBTQIAP+ (ACONTECE, 2023); diante desse quadro, a necessidade de uma escola que debate o tema, conscientize acerca dos direitos fundamentais garantidos constitucionalmente para todos é uma reivindicação e uma bandeira de luta para àqueles e àquelas que buscam uma sociedade melhor.

Por conseguinte, a importância das pautas na Educação relacionadas as dissidências sexuais e de gênero, é inegável, pois, o esvaziamento de políticas voltadas para a Diversidade, é uma grande preocupação, quando se vivencia uma violência persistente e crescente em relação as pessoas Trans, quando se percebe o aumento da intolerância e a ausência de leis que garantam seus direitos e protejam suas existências. A criação e implantação de políticas, de programas e ações específicas para esse público são urgentes e necessárias. A dignidade da pessoa pressupõe o respeito à liberdade, à identidade, às particularidades, à subjetividade, à integridade física e moral de cada um, e somente se realiza, através de um ambiente com condições econômicas, sociais e educacionais minimamente favoráveis, na qual cada

indivíduo possa ser visto em sua singularidade e, ao mesmo tempo, tratado sem discriminações ou restrições em relação aos demais.

Considerações finais

As conquistas da pessoa Trans no que concerne ao reconhecimento de direitos fundamentais no Brasil, ainda são mínimas, em contrapartida, os desafios enfrentados por essas pessoas continuam grandes. A previsão constitucional desses direitos para todos os brasileiros sem distinção de sexo e gênero, não garantiu, ainda, a efetivação destes para essa parcela da população. O Estado tem sido omissivo e não tem promovido e incentivado políticas públicas afirmativas e programas de governos que contribuam para uma vida digna e participativa nas diversas esferas sociais, dentre essas, a escolar.

Dessa forma, em relação às pessoas Trans, os princípios constitucionais da Dignidade da Pessoa Humana, da Igualdade e da Liberdade são constantemente violados. Em consequência, os desafios desses indivíduos para ter o direito de ser e viver, de forma digna e feliz, conforme desejar, são grandes. Uma luta que se inicia na busca da construção e respeito de sua própria identidade e perpassa por todo um contexto socioeconômico, educacional, político e cultural.

Ademais, a transexualidade, ainda hoje, é uma realidade incompreendida ou rejeitada por muitas pessoas. Por ser considerada, por algumas, principalmente as conservadoras e religiosas fundamentalistas, como algo anormal, que contraria a lei natural e Divina, há, sempre, uma grande polêmica quando grupos comprometidos com a diversidade procuram inserir o tema em setores da sociedade, como exemplo, o educacional. Fato este que tem contribuído para a perpetuação de preconceitos e violências múltiplas.

Nesse sentido, percebe-se que além dos preconceitos existentes, ainda há uma grande confusão, por parte de uma boa parcela da população que não distingue a orientação sexual da identidade de gênero, isso corrobora com a invisibilidade da existência Trans e a ausência de programas educativos que discutam sobre gêneros e sexualidades como construções sociais e culturais impostos por uma sociedade cisheteronormativa que considera uma aberração tudo que foge do padrão do modelo binário.

Ainda que a Lei Maior do país asseverou a Dignidade da Pessoa Humana, a Liberdade e a Igualdade garantindo autonomia para que cada brasileiro conduzisse sua vida a partir de suas próprias subjetividades, assegurando, que diante da singularidade e individualidade,

todos fossem igualmente respeitados e valorizados; essa igualdade formal não foi suficiente para que os direitos das pessoas Trans fossem efetivados nas mesmas condições das pessoas cisgêneras.

Portanto a igualdade material se faz necessário para a efetivação desses direitos, pois, somente uma legislação própria com políticas públicas afirmativas que promovam a inclusão e a proteção específica para a pessoa Trans assegurará a igualdade de fato. No entanto, o que se observa é o apagamento e a invisibilidade das pessoas, manifestada pelo inaccessório histórico dessa parcela da população aos direitos civis, econômicos e sociais.

Assim, são cometidas todas as formas de violências contra esses indivíduos, e o Estado, por ser omissor, é o grande responsável pela exclusão e o sofrimento enfrentado pelas pessoas Trans e pela parca materialização de direitos para a diversidade sexual e de gênero.

Portanto, o Estado precisa implementar políticas sociais no combate à Transfobia e garantir o princípio da Dignidade da Pessoa Humana e os Direitos da Liberdade e da Igualdade, o que significa garantir às pessoas dissidentes da heteronormatividade o direito a personalidade, subjetividade, particularidade, singularidade, identidade de gênero e orientação sexual.

Contudo, o que temos hoje é um rol mínimo de direitos civis e sociais (casamento homoafetivo, nome social, direito a adoção, acesso a redesignação sexual através do SUS, cumprimento de pena em presídio de acordo com a identidade de gênero...) formalizados a partir de mecanismos políticos pouco estáveis no tempo-espço, pois são direitos conquistados sem uma lei específica, e sim, através de Decretos, Portarias, Recomendações e Jurisprudências do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). São pequenas conquistas, que não garantem a inclusão da pessoa Trans nos diversos espaços de lazer, de educação, de saúde, de trabalho, enfim, da vida social em sua totalidade.

Nessa conjuntura, percebe-se a ausência do Parlamento brasileiro, formado por políticos reacionários, atualmente contando com uma grande bancada evangélica, além de políticos fundamentalistas-neoconservadores, geralmente, integrantes da direita ou extrema-direita que são contra qualquer pauta que vise a promoção de direitos em forma de leis que garantam a cidadania e a vida plena da população Trans.

Dessa forma, tem-se observado um declínio, ainda maior, nas políticas de reconhecimento das diversidades e o retrocesso da sociedade em relação ao acolhimento das múltiplas formas de manifestar e vivenciar as sexualidades e os gêneros. Impulsionada por pautas reacionárias, a sociedade brasileira através de seus representantes, geralmente homens

brancos, de moral conservadora e cis heteronormativos, procura impor seus valores e coagir qualquer manifestação divergente desta.

Nesse cenário os desafios para as pessoas Trans ainda são muitos na seara jurídica e no reconhecimento dos direitos fundamentais, por exemplo, não há discussão referente a questões que envolvam temas como aposentadoria, testes físicos em concursos públicos, uso dos espaços separados por gêneros/sexo entre outros temas específicos de gênero; portanto, além da ausência de leis, as diversas lacunas no Âmbito Jurídico necessitam ser preenchidas e esclarecidas para que a sociedade possa entender e respeitar as existências Trans.

Referências Bibliográficas

ACONTECE - Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2023.** – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2024. 84f. ISBN: 978-65-994905-3-8. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2024/05/Dossiede-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2023-ACONTECE-ANTRA-ABGLT.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2025.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional: e Teoria da Constituição.** 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

FOUCAULT, Miguel. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2014.

KANT, Immanuel. **Textos selecionados: seleção de textos de Marilena Chauí.** Traduções de Maria Benrnkopf, Paulo Quintela e Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MELLO, Celso Antônio Bandeira. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

QUINALHA, Rennan. **Movimento LGBTI+: Uma breve história do século XIX aos nossos dias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*. In: **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 5 mar. 2025.

RODRIGUES, V. C. S. *O movimento LGBT vai ao mundo: uma análise histórico-discursiva de sua internacionalização*. In: **O Cosmopolítico**, v. 6, n. 1, p. 114-129, 25 jun. 2020.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2005.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



O DESPERTAR DA JIBOIA: UM CAMINHO DE AUTODESCOBERTA E TRANSFORMAÇÃO

THE AWAKENING OF THE BOA: A PATH OF SELF-DISCOVERY AND TRANSFORMATION

Karlene Bianca de Oliveira

Doutoranda em Antropologia pelo PPGA/UFPA.

karlene.bianca@gmail.com

Thaís de Sá Oliveira

Doutoranda em Filosofia pela Universidade da Beira Interior - UBI/Portugal.

psicothy00@gmail.com

Resumo

Este estudo investiga as intersecções entre a filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre e a etnografia, com foco no papel transformador da imaginação. Partindo da noção sartriana de liberdade e responsabilidade, o artigo explora como a consciência humana, por meio do imaginário, transcende o mundo concreto e possibilita a criação de novos sentidos e identidades. A experiência ritualística é analisada como um espaço liminar, conforme as interpretações de Clifford Geertz e Victor Turner, onde o indivíduo abandona temporariamente suas identidades sociais para explorar possibilidades inéditas de existência e sentido. Através de um relato etnográfico de uma experiência psicodélica, o estudo ilustra como a fusão entre o real e o imaginário proporciona ao indivíduo uma reconciliação profunda consigo mesmo, promovendo a autenticidade e a liberdade. Esta abordagem híbrida evidencia que o imaginário, além de ser uma forma de transcender a realidade, funciona como ferramenta de cura e resignificação, permitindo que o ser humano reconstrua sua identidade dentro de contextos culturais significativos. Assim, o artigo oferece uma visão interdisciplinar que une filosofia e etnografia para entender a complexidade da experiência humana e o papel da imaginação na transformação pessoal.

Palavras-chave: Imaginação. Liberdade. Transcendência. Existencialismo. Etnografia.

Abstract

This study investigates the intersections between Jean-Paul Sartre's existentialist philosophy and ethnography, focusing on the transformative role of imagination. Drawing on Sartre's notions of freedom and responsibility, the article explores how human consciousness, through the imaginary, transcends the concrete world, allowing for the creation of new meanings and identities. Ritualistic experience is analyzed as a liminal space, according to the interpretations of Clifford Geertz and Victor Turner, where individuals temporarily abandon their social identities to explore new possibilities of existence and meaning. Through an ethnographic account of a psychedelic experience, the study illustrates how the fusion between reality and imagination enables a profound reconciliation of the individual with themselves, fostering authenticity and freedom. This hybrid approach demonstrates that imagination, beyond being a means to transcend reality, functions as a tool for healing and re-signification, allowing individuals to reconstruct their identity within meaningful cultural contexts. Thus, the article offers an interdisciplinary perspective that combines philosophy and ethnography to understand the complexity of human experience and the role of imagination in personal transformation.

Keywords: Imagination. Freedom. Transcendence. Existentialism. Ethnography.

1. Introdução

O estudo aqui proposto neste artigo explora as interfaces entre a filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre e a etnografia, destacando a imaginação humana como ferramenta de autodescoberta e transformação identitária. Inserido no contexto do imaginário e da liberdade radical, o trabalho investiga como o conceito sartriano de imaginação permite à consciência transcender a realidade concreta, revelando a liberdade criativa e, ao mesmo tempo, o peso da responsabilidade e angústia associados a essa liberdade inata. Sartre considera que a consciência, ao ser confrontada com o vazio de essências pré-determinadas, é compelida a criar significado, enfrentando a angústia e o paradoxo de uma liberdade absoluta. Para além da teoria filosófica, este estudo incorpora uma análise etnográfica de rituais psicodélicos, entendidos como práticas culturais onde o imaginário permite a reformulação da identidade e das relações do sujeito com o mundo.

Essa abordagem híbrida visa iluminar a questão filosófica abstrata da liberdade e da criação de sentido ao trazer a etnografia como um meio para fornecer exemplos concretos e vividos que ressoam com o imaginário e os temas de autotransformação. Através da observação etnográfica de rituais, este trabalho sugere que as experiências psicodélicas funcionam como “rituais de passagem” que ilustram como o sujeito é capaz de criar significados transformadores. As noções de liminaridade de Victor Turner e a interpretação cultural de Clifford Geertz complementam a perspectiva sartriana, demonstrando como esses rituais permitem aos participantes não apenas romper com identidades passadas, mas também vivenciar uma conexão renovada com seu entorno e com os outros, iluminando os caminhos da imaginação no processo de autoconstrução.

Assim, a tese do artigo é que a imaginação, enquanto ato de liberdade e transcendência, é uma via fundamental para o autoconhecimento e a cura psicológica e social. Ao investigar como o imaginário atua como um espaço de criação e transformação de si mesmo, o estudo tem por objetivo oferecer uma visão crítica e interdisciplinar que destaca a importância dos contextos culturais e rituais no processo contínuo de ressignificação do ser e do mundo ao redor.

2. Imaginário e liberdade em Sartre: uma exploração filosófica da criação de sentido, angústia e autenticidade

No presente texto, partiremos da filosofia de Jean-Paul Sartre para esboçar um estudo antropológico e filosófico acerca do imaginário. Tal filosofia é marcada por uma abordagem existencialista que coloca a liberdade e a responsabilidade humanas no centro da experiência de existir. Para Sartre, a consciência – marcada pela *intencionalidade*¹ – é essencialmente livre e criadora, sempre capaz de transcender a realidade concreta e abrir novas possibilidades de sentido. No entanto, essa liberdade radical traz consigo um fardo: a angústia diante da ausência de essências ou fundamentos externos que orientem nossas escolhas. Além disso, a tensão entre o real e o imaginário, bem como a tendência de fugir da liberdade por meio da má-fé, moldam a maneira como lidamos com a responsabilidade de nos criarmos continuamente. Neste momento, exploraremos essas noções centrais da filosofia sartriana, como a imaginação, a transcendência, a angústia, a má-fé e a autenticidade, articulando-as à luz de seu compromisso com a liberdade como essência inescapável da condição humana.

Segundo Sartre, a imaginação desempenha um papel crucial na revelação da liberdade humana, pois é através dela que o ser transcende o real e concebe novas possibilidades de existência. O ato de imaginar, para o filósofo, “é um ato mágico. É um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto no qual pensamos, a coisa que desejamos, de modo que dela possamos tomar posse” (SARTRE, 1996, p. 165). Este ato permite que a consciência crie e apresente uma representação intencional de algo ausente ou inexistente, como se estivesse temporariamente “encantando” ou invocando esse objeto para torná-lo acessível; assim, a consciência pode explorar, desejar ou transformar esse objeto, embora ele não exista de fato no mundo real.

A imaginação, portanto, não é uma simples cópia da realidade, mas um ato ativo e criativo da consciência, que apresenta o objeto de forma irreal, como *nada* (*néant*), e lhe confere existência apenas como uma possibilidade ou uma ausência. Ao imaginar, o indivíduo não se limita a reproduzir o que é dado, mas nega o mundo tal como ele é e projeta o que poderia ser, evidenciando a capacidade criativa da consciência. Isso expressa a transcendência, isto é, a capacidade do ser humano de ir além de si mesmo, projetando-se

¹ “Toda consciência, como mostrou Husserl, é consciência *de* alguma coisa” (SARTRE, 2007, p. 22). Toda consciência é inerentemente intencional, está sempre dirigida a um objeto. Segundo a teoria fenomenológica da intencionalidade, originada em Husserl, a consciência não existe isoladamente ou como um “conteúdo” interno, mas está sempre voltada para algo fora de si, em um ato de direcionamento para o mundo.

para o futuro e criando significados. A transcendência está diretamente ligada à noção de liberdade, já que a consciência, ao transcender o que está dado, afirma sua condição de *para-si*², ou seja, sua liberdade de escolha e criação.

Entretanto, a liberdade, ao ser radical e sem limites pré-determinados, é também fonte de angústia. Sartre entende a angústia como o sentimento que surge ao percebermos que somos inteiramente responsáveis por nossas escolhas em um mundo sem essências ou guias externos. Essa angústia também é explorada por filósofos como Kierkegaard e Heidegger³, embora o filósofo francês a vincule mais diretamente à ideia de responsabilidade total pela criação de si mesmo⁴. Ser livre, assim, implica enfrentar a angústia e assumir que estamos condenados a fazer escolhas constantemente.

No entanto, a consciência, angustiada por sua liberdade, tenta negar tal liberdade por meio da má-fé, uma atitude em que o indivíduo tenta evitar a responsabilidade por suas escolhas, tratando-se como um ser determinado por fatores externos ou fixos. Na má-fé, o sujeito foge de sua liberdade, recusando-se a transcender sua situação e escolhendo viver como se fosse um objeto do mundo, um *em-si*. A má-fé, portanto, é um autoengano que tenta mascarar a liberdade e o peso da responsabilidade, é uma estratégia psicológica e existencial que evita encarar a verdade de que somos sempre responsáveis por nossas escolhas.

Nesse contexto, a relação entre o imaginário e o real é fundamental, pois, ao imaginar, o ser humano transcende o mundo real e cria possibilidades de existência. O real refere-se ao que é fixo e objetivo, uma vez que o real é aquilo que existe independentemente da consciência e que se impõe a ela de maneira objetiva. Enquanto o real se apresenta à consciência com uma resistência própria a ser percebida, o imaginário é uma criação interna da consciência, que não possui essa mesma resistência física e independente. O imaginário, assim, é um ato de liberdade, no qual a consciência nega o mundo como ele é e projeta algo novo. A imaginação, portanto, não só reflete a capacidade de escapar do dado,

² Na ontologia fenomenológica de *O ser e o nada*, Sartre aborda duas regiões de ser: *em-si* e *para-si*. O segundo refere-se à consciência humana, que se caracteriza pela capacidade de refletir sobre si mesma e de transcender o que é dado, ao contrário do *em-si*, que é caracterizado por uma existência plena e fixa, sem consciência, reflexão ou possibilidade de mudança, simplesmente sendo o que é.

³ Sobre a angústia para Kierkegaard e para Heidegger, Sartre escreve: “Kierkegaard, descrevendo a angústia antes da culpa, caracteriza-a como angústia frente à liberdade. Mas Heidegger, que, como se sabe, sofreu profundamente a influência de Kierkegaard, considera a angústia, ao contrário, como captação do nada. Duas descrições da angústia que não parecem contraditórias, mas, ao contrário, implicam-se mutuamente” (SARTRE, 2007, p. 72-73).

⁴ “[...] o homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser” (SARTRE, 2007, p. 678).

mas também revela a transcendência da consciência sobre o real, evidenciando a liberdade que a caracteriza.

Por fim, a autenticidade surge quando o indivíduo aceita plenamente sua liberdade e responsabilidade. Ser autêntico, para Sartre, é reconhecer que não há uma essência pré-determinada que define quem somos, e que estamos constantemente criando a nossa própria existência. A autenticidade, assim, exige a sustentação da angústia, permitindo que o indivíduo viva de acordo com a liberdade radical que lhe é inerente. Portanto, a autenticidade é uma forma de existência em que o ser humano assume sua condição de liberdade e responsabilidade, moldando ativamente sua vida e transcendendo as limitações impostas pelo real.

3. Rituais psicodélicos e a transformação do ser: um diálogo entre etnografia e filosofia

A abordagem etnográfica, fundamental para a antropologia contemporânea, enfatiza a importância de entender a subjetividade dos indivíduos dentro de seus contextos culturais. Clifford Geertz, em sua tradição interpretativa, destaca que as experiências psicodélicas são profundamente pessoais e repletas de simbolismo, influenciadas pelas narrativas e significados construídos dentro de cada cultura. Para Geertz, essas experiências não são meros eventos isolados, mas rituais que permitem aos indivíduos explorar e reinterpretar suas identidades e seu lugar no mundo. Por outro lado, Victor Turner oferece uma perspectiva complementar ao considerar essas vivências como rituais liminares, onde os participantes transitam entre estados de consciência e identidades sociais, possibilitando a transformação e a autoexploração. Para Turner (1974, p. 117):

Os atributos de liminaridade, ou de *personae* (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial.

Assim, as experiências psicodélicas se revelam como práticas culturais significativas, que vão além do individual, refletindo processos coletivos de mudança e ressignificação na vida dos indivíduos e nas dinâmicas sociais.

Para Geertz, é fundamental considerar a perspectiva subjetiva dos indivíduos. As experiências psicodélicas são, em sua maioria, profundamente pessoais e podem levar a insights significativos sobre a vida, a morte, a natureza e as relações humanas. Essa subjetividade é crucial para entender como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências, uma vez que “as disposições que os rituais religiosos induzem, assim, seu impacto mais importante — do ponto de vista humano — fora dos limites do próprio ritual, na medida em que refletem de volta, colorindo, a concepção individual do mundo estabelecido como fato” (GEERTZ, 1978, p. 87). Segundo o antropólogo, essas experiências geram histórias e narrativas que podem ser compartilhadas, contribuindo para a construção de narrativas pessoais e/ ou coletivas e que auxiliam na formação de identidades, uma vez que sugerem que ajudam as pessoas a entender sua existência e lugar no mundo.

O contexto cultural é de extrema importância para o autor, já que a forma como as experiências psicodélicas são entendidas e valorizadas é profundamente influenciada pelo contexto em que ocorrem. Geertz (1978, p. 15) argumenta que a cultura é um sistema de significados que as pessoas criam e interpretam, afirmando que:

A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea.

As experiências psicodélicas, muitas vezes carregadas de simbolismo, podem ser vistas como rituais que permitem aos indivíduos explorar e construir novos significados sobre si mesmos e o mundo ao seu redor. Essas experiências oferecem uma forma de interpretação da realidade que transcende as normas culturais habituais.

Já para Victor Turner, as experiências psicodélicas poderiam ser interpretadas através de sua concepção de rituais como um processo de transição e transformação. Turner desenvolveu a ideia de “liminaridade”, referindo-se ao estado de estar entre duas fases, onde os indivíduos saem de suas identidades sociais habituais e entram em um espaço de potencial e renovação.

Nesse contexto, as experiências psicodélicas poderiam ser vistas como rituais liminares, onde os participantes, ao ingerirem substâncias psicodélicas, passam por um estado alterado de consciência. Esse estado pode permitir a dissolução das normas sociais e identidades, criando um ambiente propício para a autoexploração e a construção de novos significados. Durante essa fase liminar, os indivíduos podem experimentar um senso de comunhão e conexão com os outros, além de uma nova percepção do mundo e de si

mesmos. Ao final dessa experiência, assim como nos rituais tradicionais, os participantes provavelmente retornarão à sua vida cotidiana com novas perspectivas e compreensões, completando um ciclo de transformação. Portanto, para Turner, as experiências psicodélicas não seriam apenas viagens pessoais, mas sim rituais coletivos que podem facilitar mudanças profundas na identidade e nas relações sociais.

Em conclusão, a etnografia se apresenta como uma valiosa ferramenta para complementar o estudo filosófico da imaginação segundo Sartre, ao fornecer um entendimento mais profundo das vivências individuais e coletivas dentro de contextos culturais específicos. Através das lentes de Geertz e Turner, podemos observar como as experiências psicodélicas funcionam como rituais que não apenas desafiam as normas sociais, mas também potencializam a imaginação ao permitir que os indivíduos reinterpretem suas identidades e realidades. Essa perspectiva etnográfica enriquece a filosofia sartriana ao enfatizar a importância da subjetividade, destacando como as narrativas e significados construídos culturalmente moldam a imaginação e a compreensão do ser no mundo. Assim, a intersecção entre etnografia e filosofia não apenas amplia o escopo da análise das experiências humanas, mas também ilumina o papel da imaginação na construção de identidades e na busca de significado, ressaltando a complexidade e a riqueza da experiência humana.

4. Métodos filosóficos e etnográficos na análise das experiências psicodélicas: fenomenologia e autoetnografia

No presente estudo, utilizaremos a fenomenologia como metodologia filosófica para descrever e interpretar as experiências vividas do indivíduo autor do relato dentro do seu contexto cultural, entendendo como ele percebe e atribui significados às suas ações e práticas. Concentrando-se na perspectiva desse indivíduo, reconhecemos que a experiência humana é subjetiva e não pode ser reduzida a dados quantitativos. Para uma interpretação do imaginário, exploraremos como o imaginário social e cultural influencia as práticas e rituais, considerando como as representações e simbolismos moldam a experiência vivida dos indivíduos.

Como metodologia antropológica, utilizaremos a etnografia que, segundo Geertz, exige uma análise interpretativa e sensível ao contexto, na qual o significado dos eventos é

central para a compreensão cultural. Para ele, a coleta de dados etnográficos envolve uma abordagem interpretativa e contextualizada, tendo como base eventos e seus significados. No caso do relato do presente texto, o evento é uma experiência psicodélica e sua análise se dá por acontecimentos e ocasiões concretas, como também o mergulho no domínio empírico das dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, moralidade, senso comum, entre outras. Nas palavras de Geertz (1978, p. 20):

O que o etnógrafo enfrenta, de fato, é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicáveis, e que ele tem, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (...) Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento modelado.

Sendo assim, o etnógrafo tenta ler e interpretar determinadas situações, comportamentos e práticas culturais em determinado grupo, abordando suas ambiguidades, contrariedades e as influências dos fatores externos.

Optamos pela utilização da autoetnografia no relato por se tratar de uma metodologia que tem sido utilizada na antropologia e em outras ciências sociais desde a década de 1970, especialmente entre os antropólogos pós-modernos. Ela envolve a reflexão e análise da própria experiência e práticas culturais do pesquisador, tornando-se uma forma de “etnografia de si mesmo”. A autoetnografia se baseia na ideia de que o pesquisador é também um ator social e cultural, que está inserido em um contexto específico e que tem suas próprias crenças, valores e práticas. Assim, ao invés de tentar estudar um “outro” distante e objetivo, o etnógrafo busca compreender sua própria experiência e como ela se relaciona com o contexto cultural e social em que está inserido (BEHAR, 1996).

Para justificar a utilização da autoetnografia, temos importantes referências teóricas, como o já citado Clifford Geertz (1978) que, em *A interpretação das culturas*, destaca a importância da reflexividade e da contextualização na antropologia; Ruth Behar (1996) em *The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart*, que argumenta que o pesquisador deve ser vulnerável e reflexivo em sua própria pesquisa e Carolyn Ellis (2004) em *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*, que explora a relação entre o eu do pesquisador e a etnografia.

A escolha por essa metodologia, portanto, permite uma reflexão crítica sobre a própria prática e crenças do pesquisador, oferece uma perspectiva mais subjetiva e pessoal

sobre a experiência cultural e pode ser uma forma de resistência à objetificação e à essencialização dos “outros”. O relato aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa de doutorado⁵, a experiência relatada ocorreu durante um festival com a utilização de diversas substâncias psicodélicas na aldeia Pinuya, no município de Tarauacá, estado do Acre, Brasil. Ele foi escrito após a experiência no caderno de campo.

5. Despertar do imaginário: reflexões sobre autoetnografia e transformação pessoal

James Clifford explora a profundidade da observação participante como uma prática que envolve o pesquisador em um processo de tradução cultural complexo e transformador. Para ele, “a observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Ela requer um árduo aprendizado linguístico, algum grau de envolvimento direto e conversação, e frequentemente um desarranjo das expectativas pessoais e culturais” (CLIFFORD, 2014, p. 19-21). Além disso, segundo ele, “a etnografia está imersa na escrita. Essa escrita inclui uma tradução da experiência para a forma textual. O processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor” (CLIFFORD, 2014, p. 21).

O autor, portanto, auxilia no entendimento da importância de experimentar as dificuldades e nuances da tradução cultural, que podem ser semelhantes às experiências psicodélicas, sendo que essas experiências, no relato associadas ao uso de substâncias psicoativas, podem levar a uma maior abertura mental, percepção ampliada e questionamento das expectativas e crenças pré-concebidas. Da mesma forma, a observação participante e a autoetnografia pode levar o pesquisador a questionar suas próprias expectativas e pressupostos culturais, promovendo uma maior compreensão e empatia pelo contexto estudado. Ambas as experiências – a psicodélica e a observação participante – podem ser vistas como formas de “despertar o imaginário” ou “expandir a consciência”, de uma maneira que permita compreender a complexidade humana e cultural.

⁵ Pesquisa de doutorado em Antropologia Social sendo desenvolvida pela autora do artigo Karlene Bianca de Oliveira na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Para o relato presente, o caderno de campo foi essencial e permitiu que nenhuma informação fosse deixada para trás. Como a experiência está inserida dentro de um festival, o caderno de campo auxiliou na descrição da experiência, observações e questionamentos da interlocutora, além de pontuações acerca de questões políticas e de poder que estavam postas⁶.

Para avançar na análise proposta, faz-se necessário reproduzir na íntegra o relato que será analisado:

Basta! Chegou a hora de não deixar os outros ditarem quem eu sou, só eu posso dizer quem eu sou! E sou muito mais do que rótulos!

Por onde começar? Que caminho seguir? O caminho precisa ser linear? Existe uma cura?

Mais questões, mais julgamentos (Dos outros? De mim?) ...Quem eu sou, é possível saber? É necessário?

Aqui eu sinto os devires da mulher que se transforma cotidianamente.

Cheiros, sons, temperatura...tudo diferente e intensificado. Estava sozinha, ou melhor, me sentia sozinha, pois não conhecia nenhum ser que ali estava, a língua era outra e a comunicação também.

Pisei na terra, olhei para meus pés enlameados e conectados com a energia daquele lugar. Meus olhos demoraram para se acostumar com a escuridão, era mais intensa e a claridade da fogueira estava distante de onde meus pés se encontravam.

A floresta é imensa e eu me sinto pequena...

Caminho, penso que são horas, mas na verdade são minutos...me aproximo da claridade.

Os presentes ali, estão nos preparos do ritual daquela noite, um se aproxima de mim, aponta para meus pés enlameados e rindo me diz que naquela noite, eu iria ser a terra e a terra seria eu...estava com medo, mas disposta.

A cantoria começou... mastigo algo terroso junto com um líquido escuro e amargo, ouvindo aquele canto rezar várias vezes.

Sento na terra, sentindo sua umidade, seu calor, observo o fogo e a cada bai bai baira baira e e e, vou para outro lugar que ainda não sei qual.

Escuridão, nada enxergo, sinto frio, meu corpo dói, me deito em posição fetal, as vozes dizendo que não sou capaz em um primeiro momento estão distantes, mas se aproximam, são gritos, de vozes diferentes.... VOCÊ NÃO CONSEGUE! FRACA! DESISTA!

Vou me aninhando, quero diminuir, ser um feto ou desaparecer, choro, quero gritar, me posicionar, mas não consigo, só vou sentindo os berros e me encolhendo, esperando passar...horas e horas e não passa...será que conseguirei sair daquele lugar?

Vejo uma claridade, distante, mas não consigo me mexer, coloco minha atenção na claridade e aos poucos os gritos se distanciam...

⁶ As autoras pretendem desenvolver em outro artigo a relação das questões políticas e de poder presentes nos rituais com psicodélicos e como interferem diretamente nas experiências.

DESISTA!

DE...SIS...ta!

Desista...de...

Sumiram os gritos e a claridade se intensifica completamente! Não há mais escuridão e a luz ofusca minha visão e meus pensamentos!

Aos poucos, consigo me mexer, meu corpo dói, dói muito.

Vou acostumando minha visão à intensa claridade e quando vejo estou em outro lugar... um que não estava antes... estou sentada aos pés de uma árvore enorme, talvez uma sumaúma, me apoio em suas raízes e consigo ficar em pé.

Abraço aquela árvore, sinto meu corpo dolorido e uma força da terra puxando a dor que vai ficando mais amena. Olho ao meu redor, não há mais claridade, nem escuridão, vejo a fogueira novamente, parece distante demais para eu caminhar até lá, ouço uma voz no vento que balança as folhas: apenas caminhe.

Caminho, estou curvada, mas a cada passo, sentindo a dor indo para a terra, vou ficando ereta.

Chego na clareira, me sento próxima da fogueira, o calor está intenso demais, me afasto, vou em direção da canção dos ventos, deito na terra, peço que ela leve embora a dor.

Fecho meus olhos.

Imagens da minha infância, da minha mãe, da minha avó, bisavó, vó, tio, tia, pai, filha, todos que estão ou já estiveram na minha vida habitam minha mente como flashes...seria um sonho, não sei...os flashes são rápidos, mais reais, sinto na pele, no sangue, em todo meu corpo a sensação de cada flash.

Sinto medo, abro os olhos, estou no mesmo lugar, mesmas pessoas, a dor diminuindo...olho para as enormes árvores ao meu redor, me sinto pequena, olho para meus pés, ainda enlameados e vejo algo próximo deles, olho com mais atenção, levantando meu tronco e vejo uma jiboia, ela é real, não é, não sei dizer, fecho meus olhos.

Sinto calor, abro os olhos, está amanhecendo, a jiboia ainda está lá, ela sou eu e eu sou ela, ao mesmo tempo, ela está enrolada no meu corpo, ouço o canto:

Yube nawa a—bu, e e e, e e e e Husbu buru namaki, e e e, e e e.

Sinto algo gelado em todo meu corpo, é a jiboia, não sinto medo, a dor está passando.

Vejo várias pessoas andando e conversando, olham para mim, comentam coisas que não entendo, se distanciam, a jiboia que está comigo e que sou eu leva minha dor embora.

Ela é real? Eu sou ela? Me questiono.

Alguém que não conheço se aproxima e diz: ela é você e você é ela, tudo é real e está acontecendo no agora.

Sorrio, já sem dor, porque mesmo sem entender, eu sinto.

A jiboia se mexe, serpenteando passa por todo meu corpo, eu levanto e me mexo com vitalidade.

Caminho e quando olho para minha sombra, é a jiboia que vejo.

Em síntese, a exploração da observação participante, conforme analisada por James Clifford, revela-se uma ferramenta poderosa e multifacetada que não apenas enriquece a pesquisa etnográfica, mas também transforma a experiência do pesquisador em um processo de autodescoberta e questionamento. Através das dificuldades e complexidades dessa prática, o pesquisador é instigado a enfrentar suas próprias expectativas culturais e subjetividades, promovendo uma compreensão mais profunda e empática do contexto estudado. Ao traçar paralelos com experiências psicodélicas, destacamos como ambas as abordagens podem servir como catalisadores para um “despertar do imaginário”, permitindo uma expansão da consciência que é fundamental para a verdadeira apreciação da diversidade cultural e humana. Assim, a observação participante se afirma não apenas como um método, mas como um caminho para a transformação pessoal e coletiva, revelando as sutilezas da condição humana em suas múltiplas dimensões.

6. Imaginário e transcendência: explorando a experiência etnográfica sob a perspectiva sartriana

Para refletir sobre o relato etnográfico a partir da teoria da imaginação proposta pela filosofia sartriana, exploraremos como a experiência vivida pela narradora se entrelaça com a criação de significados e a transformação da identidade. No relato, a protagonista passa por um processo de autodescoberta e metamorfose, que reflete a ideia sartriana de que a imaginação é um ato que permite à consciência projetar-se para além do imediato, reconfigurando sua relação com o mundo e consigo mesma.

A luta interna da narradora, marcada por medos e dúvidas, revela o papel da imaginação como uma ferramenta de resistência e transformação. Ao se conectar com a terra e os elementos do ritual, ela não apenas imagina, mas vivencia uma realidade ampliada, na qual sua identidade se funde com a jiboia, simbolizando uma nova compreensão de si. Esse entrelaçamento entre o real e o imaginário ilustra a proposta sartriana de que a imaginação permite acessar dimensões profundas da experiência humana, possibilitando uma reinterpretação da própria identidade e dos significados culturais, ao mesmo tempo em que a liberta das imposições externas e dos rótulos. Assim, a narrativa etnográfica se torna um espaço onde a imaginação não apenas cria, mas também transforma a realidade vivida,

conectando-se intimamente com as reflexões filosóficas sobre o papel da imaginação na construção da identidade e do sentido.

Para analisar o relato etnográfico proposto a partir da teoria sartriana sobre o imaginário, nos centraremos em alguns aspectos centrais.

1) *A imaginação como liberdade e criação de sentido*: como visto anteriormente, a imaginação para Sartre é um ato intencional da consciência que transcende o que é dado pela realidade material. No relato, a narradora passa por uma experiência de fusão com a natureza (a terra, a floresta, a jiboia) que intensifica sua percepção da realidade e de si mesma. Isso reflete a ideia sartriana de que, através da imaginação, o ser humano pode criar novos significados e transformar sua relação com o mundo. A jiboia, por exemplo, deixa de ser apenas um animal externo e se torna uma metáfora da própria existência da narradora, uma representação simbólica de sua transformação.

2) *A liberdade radical e o projeto existencial*: Sartre afirma que o ser humano está condenado a ser livre, o que significa que, apesar das circunstâncias, sempre somos responsáveis por nossos atos e por dar sentido à nossa existência. No relato, a narradora decide tomar as rédeas de sua identidade, afirmando: “Basta” Chegou a hora de não deixar os outros ditarem quem eu sou, só eu posso dizer quem eu sou!”. Isso expressa a liberdade existencial de escolher seu próprio projeto de ser, rejeitando as identidades impostas por outros. Essa busca de identidade durante a experiência relatada reflete a noção de projeto em Sartre, segundo a qual a pessoa se projeta em direção ao futuro, construindo a si mesma em um processo contínuo de escolhas. A narradora não aceita rótulos e se questiona sobre a necessidade de saber quem é, expressando a angústia existencial diante da própria liberdade e do potencial de se transformar.

3) *Angústia e transcendência*: A experiência de enfrentar a escuridão, os gritos internos (“VOCÊ NÃO CONSEGUE! FRACA! DESISTA!”) e o medo de ser incapaz reflete a angústia existencial que Sartre descreve. A angústia surge da consciência de nossa liberdade e da responsabilidade de construir o próprio sentido da vida. Durante o ritual, a narradora sente-se sufocada pela pressão de desistir, mas ao se concentrar na clareza e continuar o processo de transformação, ela transcende essa angústia e encontra uma nova forma de estar no mundo. Sartre argumenta que a transcendência é a maneira pela qual a consciência vai além do que ela é *em-si* e se projeta *para-si*. A narradora transcende sua identidade inicial ao aceitar sua fusão com a jiboia, reconhecendo sua interconexão com o mundo e com a própria

natureza. Ela experimenta uma liberdade que vai além dos julgamentos alheios e da limitação do ego individual.

4) *Relação entre o imaginário e o real*: no relato, a narradora questiona constantemente o que é real e o que é imaginário: “a jiboia é real? Eu sou ela?”. Para Sartre, o imaginário não é uma mera ilusão, mas uma forma de se relacionar com a realidade que vai além do que é imediatamente percebido. Ele sugere que a consciência pode criar um “mundo possível”, e o que é imaginado pode ter um impacto profundo na maneira como o ser humano se compreende e age no mundo. Aqui, a experiência narrada transcende a distinção entre o real e o imaginário, fundindo o sujeito com a natureza. A narradora percebe a jiboia como parte de si e vice-versa, e essa fusão simboliza a interconexão entre seu ser e o mundo ao redor. O fato de que a dor desaparece quando a jiboia passa por seu corpo sugere que essa relação imaginada tem consequências reais, psicofísicas da narradora⁷.

5) *A dialética entre o para-si e o em-si*: a fusão com a jiboia pode ser interpretada à luz da dialética sartriana entre o *em-si* (o mundo objetivo, as coisas como são) e o *para-si* (a consciência, que dá sentido ao mundo). A narradora, ao se transformar simbolicamente na jiboia, experimenta a transcendência do *em-si* (a natureza física da jiboia) e do *para-si* (sua própria consciência). Isso simboliza o colapso temporário da separação entre o sujeito e o objeto, típico das experiências psicodélicas, e explora a liberdade da consciência de criar e redefinir significados.

6) *O imaginário como uma via de cura⁸ e reconciliação*: no final do relato, a narradora expressa a cura que experimenta ao abraçar sua interconexão com a natureza e com a jiboia.

⁷ No *Esboço para uma teoria das emoções* (2008), Sartre elucida a noção de corpo perturbado como um reflexo da experiência emocional, onde o corpo se torna o campo de batalha das tensões existenciais. Para ele, as emoções não são apenas respostas passivas a estímulos externos, mas também manifestações da liberdade do sujeito em face de sua realidade. A perturbação corporal, portanto, não se limita à resposta física, mas se entrelaça com a imaginação, pois é nesse espaço que o indivíduo pode projetar-se além de sua situação imediata. A imaginação permite ao sujeito transcender as limitações do corpo, criando cenários em que ele pode vivenciar outras possibilidades de ser. Assim, a perturbação do corpo, ao ser impregnada pela imaginação, torna-se uma forma de confrontar a angústia da existência, possibilitando novas interpretações da realidade e do eu. A imaginação, nesse contexto, não apenas acentua a experiência da perturbação, mas também oferece um caminho para a reinterpretação e a ressignificação do corpo e da identidade, promovendo uma luta contínua pela autenticidade e pela liberdade.

⁸ Na filosofia sartriana, a noção de “cura” difere radicalmente da visão psicanalítica freudiana, pois Sartre rejeita a ideia de um inconsciente que determina o comportamento e as neuroses do sujeito. Em vez disso, sua ontologia fenomenológica (SARTRE, 2007), ele considera os problemas psíquicos como escolhas conscientes, mesmo que sejam escolhas de má-fé – ou seja, tentativas de evitar a liberdade e a responsabilidade, mantendo-se em uma “fuga” diante das exigências da própria existência. Para Sartre, a “cura” seria, então, um processo de tomada de consciência, em que o indivíduo assume a liberdade e enfrenta a angústia de suas escolhas. Por outro lado, a psicanálise freudiana entende a cura como o resultado de trazer ao consciente os conteúdos reprimidos no inconsciente, permitindo ao sujeito uma compreensão mais profunda das forças internas que moldam seus comportamentos. Freud vê as neuroses como produtos de conflitos inconscientes que podem ser aliviados pela

Sartre argumenta que o imaginário nos permite reconciliar aspectos conflitantes de nós mesmos, e aqui vemos como a experiência imaginativa, simbolizada pelo ritual e pela conexão com a jiboia, serve como um meio de transformar a dor em algo compreensível e manejável. Essa reconciliação pode ser vista como uma maneira de “curar” as divisões internas e alcançar um estado de maior autoconhecimento e aceitação.

O relato exemplifica várias ideias centrais na filosofia de Sartre. A imaginação, nesse contexto, permite à protagonista explorar sua liberdade e transcendência, superando a angústia e o peso das identidades impostas. A fusão com a jiboia representa a capacidade de criar novos significados, permitindo à consciência encontrar uma reconciliação entre o eu e o mundo, o real e o imaginário, o *para-si* e o *em-si*. Assim, a experiência vivida não é apenas uma alucinação, mas uma descrição filosófica da liberdade humana e da criação de sentido no mundo.

7. Entre mundos: a liminalidade e a transformação em rituais de passagem

O processo de autodescoberta e transformação em rituais de passagem pode ser profundamente compreendido através de conceitos antropológicos como a liminaridade de Victor Turner e a construção de significados de Clifford Geertz, que exploram o potencial transformador desses rituais e sua capacidade de ressignificar identidades. Para a presente análise, nos centraremos em três aspectos centrais:

1) *O contexto ritual e a liminaridade*: Victor Turner, em sua obra, introduz o conceito de liminaridade, que se refere ao estado intermediário em rituais, onde os indivíduos são retirados de suas identidades sociais normais e se encontram em um espaço de potencial e transformação. Liminalidade é, portanto, uma condição transitória na qual os sujeitos encontram-se destituídos de suas posições sociais anteriores, ocupando um entre-lugar indefinido no qual não é possível categorizá-los plenamente. No relato, a narradora inicia sua jornada em um espaço desconhecido, cercada por elementos sensoriais intensificados – cheiros, sons e a escuridão – que a afastam de sua realidade habitual. Essa transição a coloca

análise e integração desses elementos reprimidos. Enquanto a abordagem freudiana aposta na revelação de processos inconscientes para atingir a cura, a filosofia existencialista de Sartre foca na responsabilidade individual e na conscientização como um caminho para a superação dos conflitos psíquicos.

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|
| Rev. Helius | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 145-164 | Dossiê |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|

em um estado liminar, onde se vê confrontada com seus medos e inseguranças. O ritual que ela vivencia, marcado pela presença da terra, da fogueira e da cantoria, é um espaço de transformação. A afirmação do outro sobre sua identidade (“você irá ser a terra e a terra será você”) indica uma fusão entre o eu e o ambiente, um tema central na ideia de Turner sobre rituais de passagem, onde o indivíduo experimenta a morte simbólica de seu antigo eu para renascer em uma nova forma.

2) *A construção de significados*: Clifford Geertz, por sua vez, enfatiza a importância da interpretação cultural e dos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências. O relato é repleto de símbolos – a jiboia, a terra e a fogueira – que representam não apenas a transformação da protagonista, mas também uma conexão profunda com sua ancestralidade e identidade coletiva. A jiboia, em particular, simboliza a dualidade da identidade da protagonista: ela é tanto a serpente quanto a mulher, refletindo a interconexão de todos os seres e a continuidade da vida. A experiência de dor e vulnerabilidade, seguida pela superação e reconhecimento de sua força, representa um processo de ressignificação. A protagonista, ao se aninhar e sentir a dor, vive um momento de introspecção que a leva a uma nova compreensão de si mesma. No final, a transformação é celebrada através da dança vital da jiboia, que simboliza a plenitude de sua identidade reconquistada.

3) *A experiência sensorial e a conexão com o sagrado*: o relato também destaca a importância da experiência sensorial na construção da identidade. A protagonista menciona a umidade da terra, o calor da fogueira e a dor física, criando uma conexão visceral com seu entorno. Essa imersão sensorial é essencial para a transformação, pois permite que ela se sinta parte de um todo maior, uma ideia que ressoa com a noção de Turner de que a liminaridade é um momento de profunda conexão espiritual. A interação com o ambiente natural e a invocação de ancestrais durante o ritual conectam a protagonista a uma dimensão sagrada, reforçando a ideia de que a identidade é moldada não apenas por experiências individuais, mas também por narrativas coletivas e culturais que permeiam a vida de cada ser.

O relato da protagonista encapsula a jornada de autodescoberta e transformação, refletindo a complexa intersecção entre identidade, ritual, cultura e imaginário. Seguindo as teorias de Victor Turner e Clifford Geertz, podemos entender como os rituais de passagem não apenas facilitam a liminaridade, mas também permitem uma ressignificação profunda da identidade. A transformação da mulher que se vê como jiboia é uma celebração da vitalidade e da interconexão de todos os seres, um lembrete de que somos mais do que rótulos e que a verdadeira identidade se revela através da experiência, da dor e da transformação. A análise

das experiências vividas no contexto ritual revela como conceitos antropológicos, como a liminaridade de Victor Turner e a construção de significados de Clifford Geertz, podem iluminar processos de autodescoberta e transformação identitária, evidenciando a interconexão entre o indivíduo, suas vivências e o ambiente cultural que o envolve.

8. Discussão

A análise do imaginário humano proposta neste artigo revela conexões significativas entre a filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre e a etnografia. Ao explorar a imaginação como um ato de liberdade e criação de sentido, o estudo filosófico identifica a consciência humana como um elemento criador e transcendente que desafia a realidade concreta. Essa liberdade, embora fonte de possibilidades, também gera angústia e responsabilidade, elementos que caracterizam a condição humana em Sartre. A etnografia, ao ser incorporada na análise, oferece uma perspectiva prática sobre como essa liberdade é vivida em rituais de passagem, onde o imaginário permite que os indivíduos transcendam sua realidade cotidiana, reformulando suas identidades e relações com o mundo.

O relato etnográfico explorado reflete a experiência transformadora vivida pela protagonista em um ritual psicodélico, onde a imaginação desempenha um papel central na reconciliação de conflitos internos e na criação de um novo eu. Este processo ritualístico ecoa a noção sartriana de que o imaginário possibilita uma fuga do mundo dado, proporcionando um espaço seguro para que a consciência ressignifique a realidade e reinvente a própria identidade. A fusão da narradora com a jiboia simboliza a transcendência e ilustra como o imaginário atua como um facilitador da reconciliação e do autoconhecimento, essencial para a libertação de identidades impostas e para a conquista da autenticidade, conceito fundamental na filosofia sartriana.

A abordagem etnográfica também ilumina a maneira pela qual as práticas culturais e os significados construídos coletivamente permitem ao indivíduo reinterpretar sua existência. Na perspectiva de Clifford Geertz e Victor Turner, o ritual oferece uma fase liminar onde o participante, ao se despojar das normas sociais, explora novas possibilidades de existência. A conexão entre a filosofia de Sartre e a etnografia é, assim, enriquecida pela compreensão de que o imaginário não apenas transcende o real, mas transforma a relação do ser humano com

a cultura, as tradições e o sagrado. O relato etnográfico, portanto, não só amplia o entendimento da imaginação na filosofia sartriana, mas revela também como a imaginação, ao ser vivida em contextos rituais, se torna uma poderosa ferramenta para a autotransformação.

O artigo explora as profundas implicações da imaginação enquanto elemento de transcendência e de autotransformação, centrado em uma visão existencialista sartriana complementada pela análise etnográfica. A partir de uma experiência ritual psicodélica, o texto articula a liberdade e a responsabilidade que acompanham o ser humano ao criar significados próprios, além de ilustrar como o imaginário pode reconfigurar a identidade do sujeito em interação com a cultura e a natureza.

A filosofia de Jean-Paul Sartre contribui para a compreensão do fenômeno ao enfatizar a imaginação como um ato de liberdade que permite a criação de novos sentidos e possibilita ao ser humano transcender o dado. Nesse contexto, o fenômeno da imaginação não é apenas uma fuga do mundo real, mas uma via que possibilita a construção e a ressignificação contínua do eu, assumindo-se plenamente na sua liberdade e no peso das escolhas que o definem. Essa visão filosófica também se relaciona com a ideia de que a liberdade humana é inseparável da angústia e da responsabilidade, pois, ao transformar a realidade através do imaginário, o sujeito precisa lidar com as implicações e os desafios dessa nova percepção de si.

Os resultados do artigo impactam, portanto, o entendimento de conceitos como liberdade e autenticidade ao mostrar que a imaginação serve como um meio de integração e cura psicológica e cultural. A abordagem etnográfica reforça a importância dos rituais e das práticas coletivas na transformação individual e cultural, expandindo a reflexão filosófica para um contexto vivencial. Isso sugere que a filosofia, ao abordar a imaginação, não apenas analisa um conceito abstrato, mas abre caminho para explorar práticas de autoconhecimento e libertação que são experienciadas concretamente em contextos sociais, revelando a dimensão prática da filosofia existencialista.

Essa síntese entre filosofia e etnografia amplia nosso entendimento do imaginário, revelando como ele funciona tanto como uma ferramenta de liberdade quanto como um canal para a reinvenção de significados e identidades, essencial para a construção de uma existência mais autêntica e conectada culturalmente.

Reflexões finais

Em conclusão, este estudo abordou as relações entre a filosofia de Sartre sobre a imaginação e a etnografia de rituais psicodélicos, revelando como o imaginário atua como um mecanismo de liberdade, transcendência e ressignificação da identidade. Partindo da concepção sartriana da imaginação como ato criativo que desafia o real, o estudo mostrou como a consciência humana é responsável pela criação de sentido e, ao mesmo tempo, pela carga da angústia e responsabilidade dessa liberdade. A análise etnográfica enriqueceu a perspectiva filosófica ao evidenciar como rituais de passagem, ao exemplo dos rituais psicodélicos, possibilitam ao indivíduo romper com identidades passadas e explorar novas formas de ser, reforçando o papel transformador do imaginário na construção do si mesmo.

A contribuição desse estudo se estende tanto para a filosofia quanto para a etnografia ao propor uma abordagem interdisciplinar que conecta a teoria abstrata da liberdade e da criação de significado à observação de práticas culturais concretas. Este cruzamento permite compreender o imaginário como um ponto de intersecção entre o individual e o coletivo, o subjetivo e o cultural. No entanto, o estudo apresenta limitações: o foco em um único contexto ritual e a subjetividade inerente à experiência psicodélica limitam a generalização dos resultados.

Futuras pesquisas poderiam expandir essa abordagem ao explorar como outras práticas culturais influenciam a autotransformação, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do imaginário no contexto humano. Além disso, o desenvolvimento de metodologias que integrem ainda mais a fenomenologia existencialista e a etnografia pode enriquecer os estudos sobre o papel do imaginário em diversas culturas, aproximando a filosofia da análise empírica e revelando, assim, novas dimensões da experiência humana.

Referências bibliográficas

BEHAR, Ruth. **The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart**. Boston: Beacon Press, 1996.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2014.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek: Altamira Press, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

SARTRE, Jean-Paul. **O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

TURNER, Víctor. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



EDUCAÇÃO, ESTÉTICA E FORMAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE?

EDUCATION, ESTHÉTIQUE ET FORMATION: UNE POSSIBILITÉ ?

Guilherme Batista Vieira Manso

Mestre em Educação pelo PPGE/UEG.

guivieira.gv23@gmail.com

Liliane Barros de Almeida

Doutora em Educação pelo PPGE/UEG. Docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação da UEG e da PUC-Goiás.

lba.liliane@gmail.com

Resumo

A proposta discursiva deste texto baseia-se na intenção de correlacionar educação e estética, com vistas a compreender a educação como *práxis* social e a estética como eixo filosófico que estuda questões relacionadas à arte, à beleza, à sensibilidade e à imaginação. Trata-se de explorar a proximidade entre educação e cultura como possibilidade de aliar estética e educação. Em nossos esforços, levantamos dois autores: Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Mikel Dufrenne (1910-1995), a fim de confrontar suas ideias, o que nos levou a supor que o estudo estético envolve sistematicamente a compreensão do ser humano e a sua condição existencial, a sua educação, a sua cultura, bem como as suas formas de expressão e criação artística. Nossas reflexões revelaram-se fecundas, mesmo que embrionárias, ao verificar na experiência estética uma possibilidade de ressignificação sobre o caráter formativo da arte.

Palavras-chave: Educação, Estética, Formação.

Résumé

La proposition discursive de ce texte est basée sur l'intention de corréler l'éducation et l'esthétique, en vue de comprendre l'éducation comme une *práxis* sociale et l'esthétique comme un axe philosophique qui étudie les questions liées à l'art, à la beauté, à la sensibilité et à l'imaginaire. Il s'agit d'explorer la proximité entre l'éducation et la culture comme une possibilité de conjugaison entre l'esthétique et l'éducation. Dans nos efforts, nous avons soulevé deux auteurs: Jean-Paul Sartre (1905-1980) et Mikel Dufrenne (1910-1995), afin de confronter leurs idées, ce qui nous a amenés à supposer que l'étude esthétique implique systématiquement la compréhension de l'être humain et de sa condition existentielle, de son éducation, de sa culture, ainsi que de ses formes d'expression et de création artistiques. Nos réflexions se sont avérées fructueuses, mais encore embryonnaires, en vérifiant dans l'expérience esthétique une possibilité de ressignification sur le caractère formateur de l'art.

Mots-clés: Éducation, Esthétique, Formation.

1. Introdução

Nesse texto procura-se defender a educação como *práxis* social, ou seja, compreender que é ação que transcende o espaço e o tempo da escola, pois se faz presente nas mais diversas dimensões da vida humana na cultura e na sociedade. Onde há humanos

há educação. Assim, pensar de forma ampla a relação entre estética, educação e formação, se mostrou como uma tarefa complexa e necessária, pois a estética influencia diretamente a forma como percebemos, compreendemos e nos envolvemos com o mundo ao nosso redor. Dessa forma, a estética é sempre possibilidade enriquecedora e estimulante do pensamento e da formação humana.

A tomada de uma discussão estética para e com a educação, não se deu antes de uma caracterização do seu próprio campo de estudo. O que nos levou a uma série de questionamentos e reflexões filosóficas relativas ao belo, à sensibilidade, à percepção, à sensação e ao imaginário, que perpassam uma ampla gama de aspectos humanos. A questão da estética, do modo como a abordamos no texto, está longe de encerrar as discussões sobre a relação entre estética e educação.

De modo geral, buscamos esclarecer melhor o que compreendemos por estética, levando-nos a uma escolha epistêmica de desenvolver essa compreensão sob a ótica de dois autores específicos, nos quais centramos a reflexão. A partir de Sartre (1905-1980), observamos a emergência da necessidade de engajamento e da tomada de posicionamento, pois no conceito de liberdade apresentado pelo autor, encontramos também a noção de que o ser humano se faz de modo coletivo, em face ao outro e que nossas ações são significativas e nos tornamos o que somos na medida em que “dizemos” aos outros o que eles são, assim a pertinência de reconhecer a condição do ser humano como um ter-de-se-fazer, implica assumir que nossas ações são significativas e constituintes de nossa realidade. Noção válida para a educação que se caracteriza como *práxis* social, ou seja, que é iminentemente formação, pois resgata o fazer humano como possibilidade de superação do instituído.

A questão da arte se encontra no escopo da estética, no entanto, essa mesma arte como observaremos por meio das proposições sartreanas, não se fecha em si mesma. O que se segue após as questões de Sartre, parece ser um ponto de inflexão, porém ao buscarmos a estética pela perspectiva de Dufrenne (1910-1995), observamos a necessidade de trazer para o debate a experiência estética como uma possibilidade formadora, que resgata as artes como objetos significativos, mais passíveis de interrogação e crítica, abrindo-nos a considerar que trabalhar com as artes implica um olhar cuidadoso e atento.

2. Desenvolvimento

Ao questionarmos o sentido da educação contemporânea, seus meandros e seus contornos, somos impelidos a refletir sobre o que ela é, e as possíveis formas de intervir no contínuo curso do movimento formativo. Mais do que apenas simples transmissão de saberes socialmente válidos e úteis ao mercado de trabalho e ao aumento da produção mercantil, a educação carrega em seu cerne uma densa e complexa gama de discussões que perpassam por incontáveis outras dimensões do humano, como a cultura, a arte e a política (somente para citar algumas dessas dimensões). Deste modo, de antemão asseguramos que

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 7)

Por meio das acepções redigidas por Brandão, aproximamo-nos da caracterização da educação como *práxis*¹ social, ou seja, como uma forma de realizar o humano em suas mais variadas possibilidades, como um modo de continua reconstituição do saber e da cultura. Sendo essa cultura, “permanente criação de significados, ideias, pensamento, conhecimento, teoria, prática, formas de expressão, obras de ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, bem como valores, direitos, desejos, sonhos e utopias” (COELHO, 2008, p. 1). A educação reincide sobre a cultura, donde uma afeta e modifica a outra. A cultura cria educação, ao passo que a educação transforma a cultura, a vida e a sociedade.

Assim, a educação poderá ser descrita como um constante esforço de superação do instituído, do que está posto e que exige transcendência, no sentido de superar aquilo que surge diante de nós, como o próprio modo de produção e manutenção da vida. De acordo com Almeida (2019), a educação consiste em uma forma de edificar a existência, uma “maneira livre de escolher e se fazer por meio dos atos, possibilidade de ação livre e contínua” (*Ibidem*, p. 17). Diante disso, julgamos também ser necessário que estejamos conscientes de que essa mesma educação que se desenha como livre possibilidade de ação pode ser demasiadamente solapada pelo exercício de um poder despótico, que tende a transformá-la em uma ferramenta de coerção e supressão.

Daí surge a necessidade de questioná-la, de constantemente repensar seus moldes, seu propósito e sua realização, pois “a mesma educação que ensina pode deseducar: e pode

¹ Derivação de *práxis* – “ato, atividade, ação cujos fins não se situam fora dela, mas nela mesma; supõe vontade, escolha racional, opção refletida, pensada [...]” (COELHO, 2009, p. 19)

correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer [...]” (BRANDÃO, 2007, p. 12). É justamente pela constatação de que a educação — não — se resume a um modo pré-fabricado de formar homens², é ação livre e dialética, que devemos nos debruçar sobre ela como uma *práxis* social, um fazer que reincide sobre si mesmo e que se encontra em um constante movimento de constituição e reconstituição. E como podemos observar empiricamente, a educação ao longo da história assumiu e tem assumido diferentes e múltiplas formas, formas essas que tem continuamente se alterado pela força do modo de produção e da cultura, enfim, da ação humana no mundo, o modo como concebemos e afirmamos nossa existência, que é plural, diversificado e incerto, afirmação que reforça a necessidade de nos mantermos atentos aos rumos destas transformações.

Como ressaltamos, educação e cultura, apesar de serem conceitos distintos, guardam estreita relação entre si e é essa proximidade que intentamos explorar ao buscarmos a pertinência da discussão estética à área da educação. Para tal, cremos ser preciso, antes de prosseguirmos, uma breve, porém cônica definição do que julgamos ser do âmbito da estética e o que é, ou do que se tratam os estudos comumente abordados por ela.

De acordo com Jimenez (1999) a palavra estética ou *Aesthetics*, com o sentido o qual é empregado contemporaneamente, data do século XVIII e tem como principal expoente e percussor, Alexander Gottlieb Baumgarten. “[...] a nova disciplina criada por Baumgarten, [...] é, o estudo científico e filosófico da arte e do belo” (*Ibidem*, p.18). E ainda segundo Abbagnano (2007, p. 367), Baumgarten “defendia a tese de que são objeto da arte as representações confusas, mas claras, isto é, sensíveis mas ‘perfeitas’, enquanto são objeto do conhecimento racional as representações distintas (os conceitos)”. Para Jimenez (1999, p. 19), o filósofo alemão buscou instituir uma “ciência do conhecimento e das representações sensíveis” que mais tarde seria nomeada como estética.

Apesar de Baumgarten ter cunhado o sentido atual do termo, e influenciado muitos de seus contemporâneos como Schlegel, Schiller e Kant, é possível observar que a definição hodierna da palavra estética, não apaga as marcas deixadas por seus predecessores. Como podemos notar, desde a antiguidade, os gregos já erigiam esforços em suas reflexões sobre a arte e a beleza. De acordo com o dicionário de filosofia Abbagnano (2007, p. 367)

A doutrina da arte era chamada pelos antigos com o nome de seu próprio objeto, *poética*, ou seja, arte produtiva, produtiva de imagens [...] enquanto

² A palavra homem é empregada no sentido de expressar a ideia de *Ánthropos*, “homem em sentido genérico, incluindo homem e a mulher, ser humano” (COELHO, 2009, p. 3). Ressaltamos também, que neste texto, este será o sentido que atribuiremos ao termo homem nas partes que se seguirão.

o belo não se incluía na poética e era considerado à parte [...] para Platão, o belo é a manifestação evidente das Ideias (isto é, dos valores), sendo, por isso, a via de acesso mais fácil e óbvia a tais valores [...] a arte é a imitação das coisas sensíveis ou dos acontecimentos que se desenrolam no mundo sensível [...]. (grifos do autor)

Assim, evidenciamos que os empreendimentos que resultaram na cunhagem da palavra estética (*Aesthetics*), não se deram em um curto período de tempo, mas antes, foram sendo polidos pela e na história, até que se chegasse à definição atual. Contudo, o caráter não linear das discussões em torno da estética, para Jimenez (1999), é que nos permite intuir que a mesma possui uma ímpar gama de definições. Enquanto na tradição grega a questão do belo era apartada das questões da arte “hoje, esse substantivo [estética] designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas” (ABBAGNANO, 2007, p. 367).

Ainda para Jimenez (1999) o objeto de estudo da estética é indubiamente a arte, no entanto, o autor destaca que ao se pensar em uma constituição histórica, permeando os principais temas discutidos por ela, estaríamos frente a questões que envolvem não só a arte e belo, “mas a história da *sensibilidade, do imaginário e dos discursos que procuraram valorizar o conhecimento sensível*, dito inferior, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional” (*Ibidem*. p. 25 grifo nosso). Apesar de notarmos que historicamente, a problemática ligada à reflexão sobre a estética ficou por vezes relegadas a um segundo plano, ainda nos desperta curiosidade, possíveis investigações sobre o tema.

Ao fazermos este adendo, nossa intenção foi expor mesmo que brevemente, algumas das várias formas as quais a estética se configurou no passado, antes mesmo de ser assim nomeada e como esse campo de estudo se tornou o que podemos dizer hoje, como um — eixo filosófico que investiga e questiona temas relacionados à beleza, à sensibilidade e à arte. Cientes das questões em torno da estética atual, acreditamos que uma definição unitária da mesma não seria possível, porém em nosso breve relato pudemos perceber certos aspectos em comum diante de abordagens distintas e são justamente esses aspectos que nos dão certa estabilidade para discutirmos neste texto.

Essa é a definição com a qual pretendemos caminhar ao longo deste texto. E é diante desta definição, que nos voltamos às questões da educação por meio do seguinte questionamento: *De que forma a integração entre estética e educação pode levar uma reflexão mais profunda sobre os objetivos, métodos e desenvolvimento dos processos educativos, enfim, do sentido da educação e da formação humana?*

Para tratarmos essa questão julgamos ser necessário erigir uma vertente estética específica, neste caso a vertente que por nós será abordada, se ancora na tradição fenomenológica e existencialista dos séculos XIX e XX. Abordaremos obras de dois autores, em especial, (mas não somente) Mikel Dufrenne, esteta e filósofo francês, nascido em Clermont, 1910 e Jean Paul Sartre, outro francês (parisiense), escritor, dramaturgo e filósofo nascido em 1905. Sartre não redigiu uma estética propriamente, nem mesmo desenvolveu um estudo voltado à educação, mas a imparidade de seu pensamento e a profundidade de suas reflexões certamente nos intrigam.

Ambos, influenciados pela fenomenologia husserliana, nutrem um pensamento vivo e indagador. O existencialismo sartreano, se caracteriza por uma conhecida proposição axiológica, a de que “a existência precede a essência” (SARTRE, 1987, p. 5-6), para o autor isso “significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define” (*Ibidem*, p. 6). Sartre defendeu que esse era o princípio de sua filosofia, para ele isso é a subjetividade, um contínuo projetar-se e a dignidade humana estaria intimamente ligada a consciência (pura intencionalidade) deste projeta-se³, que não ocorre em um âmbito estritamente individual, mas sim em face ao outro. “Assim, quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens” (SARTRE, 1987, p. 6).

Sartre (2011) esclarece que o modo de ser e existir do ser humano é a própria liberdade, pois com a ausência de um ser superior que a defina de antemão, a humanidade se encontra diante de sua própria condição de ter de se fazer constantemente. Deste modo, mesmo que o autor negue a existência de uma natureza humana definida *a priori*, a liberdade pode ser compreendida dentro de sua filosofia, como uma condição fundamental de nossa espécie. Almeida (2019, p. 16-17) afirma que a liberdade sartreana “não se constitui como essência, pois é liberdade, é possibilidade de criar-se continuamente”. O parisiense afirma que “a liberdade nada é senão a existência de nossa vontade ou nossas paixões, na medida em que tal existência é nadificação da facticidade, ou seja, existência de um ser que é seu ser à maneira do ter-de-ser. (SARTRE, 2011, p. 549). Significa dizer que somos livres à medida

³ Aqui cabe um pequeno comentário sobre a noção de projeto em Sartre, para ele projetar-se implica não somente agir de forma planejada rumo ao futuro, mas é algo que realizamos de forma constante, pela constatação de que o ser humano seria pura intencionalidade.

em que vivemos e nos realizamos continuamente, projetando nosso ser em meio a realidade, que é também objetividade de nossas condições de vida.

Ainda para Sartre (1987), o homem é liberdade e está condenado a inventar-se a cada instante, o que exige dele uma compreensão de sua condição de ser-no-mundo. Deste modo, chegamos à ideia de engajamento como a assumência da condição de liberdade. Para o autor o ser humano está constantemente escolhendo e ao escolher, agir ou ser de uma determinada forma, ele também projeta sobre sua realidade e sobre o outro, sua forma de ser e seus próprios juízos morais e de valor. Assim, “o valor nada mais é do que o sentido escolhido” (SARTRE, 1987, p. 21). E mesmo os valores estéticos não serão dados de antemão, “contudo existem valores que se tornam visíveis, posteriormente, na própria coerência[...] entre a vontade de criação e o resultado” (*Ibidem*, p. 18). O parisiense nos permite intuir que assim como a arte, a moral é uma criação, e o que “importa é saber se a invenção que se faz se faz em nome da liberdade” (*Ibidem*, p. 20), que é fundante em cada ser humano.

O conceito sartreano de liberdade esclarece bem o compromisso ético-político que devemos assumir como parte da espécie, pois uma vez que o homem se humaniza em face ao outro e escolhendo sua humanidade, sua ação não deve visar nada além da liberdade, que “depende integralmente da liberdade dos outros e, [...] da nossa” (SARTRE, 1987, p. 19). Assim, a estética ao se inserir no campo artístico, o da sensibilidade e da imaginação – que é também para Sartre (2022) uma forma da consciência –, lida eminentemente com questões relativas a valoração na arte, que é reflexo também de uma moral subjetiva, uma forma de compreensão de si e do mundo, a do artista, que por sua vez, somente produz ou cria uma obra, fundamentando-se em uma cultura; cultura essa que notavelmente, perfaz a educação e a sociedade e como já lembrara Coêlho (2008) é constante criação de valores ideias, ciência, tecnologia, etc.

Deste modo, somos levados à consideração de que as manifestações estético-artísticas, expressam formas de ser e viver, maneiras de perceber a realidade. De acordo com Furtado (2009) o trabalho crítico envolvendo a arte “perpassa a atuação valorativa, a liberdade, a alteridade, o entendimento da dupla dimensão da arte enquanto *processo solitário*, intuitivo, sensível, e coletivo, racional repleto de sentidos subjetivados” (*Ibidem*, p. 139 grifos da autora) e essa reflexão interessa muito à educação, pois como lembra a autora poderá permitir conjugar estética e educação. Assim, a educação que tem como norte o compromisso firmado na e pela liberdade, irá então se preocupar em

formar seres racionais e livres que possam pensar e agir de modo diferente uns dos outros, à luz de um “pro-jeto” de existência sociopolítica e pessoal fundado na liberdade, na criação de direitos, na igualdade, na justiça, na humanização de todos os homens e mulheres. Pessoas que assumam lucidamente o trabalho, o prazer e o risco de pensar e de contestar a realidade existente, de criar realidades que não existem, mas são exigidas pela história [...] (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 334)

Refletir sobre as manifestações artísticas é tarefa concernente ao âmbito da estética, quanto a isso não temos dúvidas, mas como podemos esperar que a estética nos forneça elementos suficientes para que as discussões do seu próprio campo de estudo, mobilizem esforços para com a educação? Se concordamos com Sartre (1987) ao afirmar que, o valor é mais um sentido a ser escolhido, quais critérios poderíamos considerar para determinar o valor de uma obra de arte? O sentimento nos daria uma resposta? Ou até mesmo teríamos de considerar vários aspectos históricos, incluído componentes geográficos e culturais? A posição sartreana em relação a arte é bem descrita na obra, *Que é a literatura*, (em francês, *Qu'est-ce que la littérature*), publicada pela primeira vez poucos anos após o fim da segunda guerra mundial.

No texto, o autor contraria a ideia de que no fundo exista apenas uma única arte e afirma não ter dúvidas “de que as artes de uma mesma época se influenciam mutuamente e são condicionadas pelos mesmos fatores sociais” (SARTRE, 1993, p. 10). Para ele não há um paralelismo entre as artes, mas sim uma diferença fundamental, “aqui como em tudo mais, não é apenas a forma que diferencia, mas também a matéria; uma coisa é trabalhar com sons e cores outra é expressar-se com palavras” (*Ibidem*, p.10). Para o parisiense “pode-se encontrar sem dúvida, na origem de toda valoração artística, uma certa escolha indiferenciada que as circunstâncias, a educação e o contato com o mundo só mais tarde irão particularizar” (*Ibidem*, p. 9). O autor levanta uma série de questões com relação às artes, em particular pela forma como elas lidam com a linguagem, que para ele é como “um prolongamento dos nossos sentidos” (*Ibidem*, p.19), levando-nos a concordar que “não existe qualidade ou sensação tão despojadas que não estejam impregnadas de significação” (*Ibidem*, p. 10).

Sartre (1993) faz uma cônica distinção entre a literatura e as demais artes, dentro do pensamento sartreano a prosa é a modalidade que mais exige engajamento, tornado o ofício do escritor distinto ao do músico, do pintor ou do poeta, pela constatação de que o escritor lida diretamente com as palavras, ao passo que as demais artes abarcam outros elementos, além do puro signo, o que resulta na possibilidade de interpretações ambíguas e,

ou mais subjetivas. Sem dúvidas para o autor a literatura ocupa um lugar de destaque entre as artes, mais seria justo supor uma inferioridade linguística às demais artes? Talvez aqui tenhamos um ponto de tensão em Sartre (1993, p. 12) ao afirmar que “não se pintam significados não se transformam significados em música; sendo assim quem ousaria exigir do pintor ou do músico que se engajem?” O autor nos põe diante de um grande questionamento, se engajar-se, perpassa o exercício de constantemente termos de nos perceber em meio a realidade, e nos assumirmos como seres livres, as mesmas perguntas realizadas por Sartre (1993) ao escritor (o que, por que, e para quem se escreve) poderão ser feita ao pintor, ao músico ou ao poeta, quais seriam os propósitos de suas criações?

Sem dúvidas concordamos com a proposição sartreana de a literatura é uma arte distinta, por ter na prosa seu fundamento, ou seja, se ancorar nas palavras, no signo, que transporta graças a linguagem, conceitos, ideias e o sentido de modo singular. No entanto, por que não poderíamos esperar do pintor, do músico, ou do poeta, o mesmo intento de realizar sua existência de modo livre e engajado? O pintor ou o músico não são antes isentos de engajar-se? Seus ofícios não os destituem da condição de seres políticos, no sentido de que edificam sua existência em relação a uma cultura e uma sociedade que se encontram em constante transformação. Cremos que todas as artes exijam comprometimento, indo além do puro entretenimento, e mesmo que a escolha por tal forma ou estilo, se de em um âmbito ainda muito subjetivo, a forma de se expressar do próprio artista pode revelar sua visão, sobre pelo menos parte da realidade. Essa representação é intersubjetiva e mesmo que “para o artista, a cor, o aroma, o tinido da colher no pires” sejam “*coisas* em grau máximo” (SARTRE, 1993, p. 10) e ele transporte para a tela apenas uma modificação que se revelará com um objeto imaginário, essa modificação não ocorre em um plano estritamente individual ou puramente estético, é uma modificação consciente que se realiza de forma deliberada e é constituída pela forma como o artista percebe a sociedade.

A linguagem pode até se tornar embaralhada e confusa, mas um quadro, uma música, até a mais singela poesia acabam exigindo expressão e sentido, isso porque, como o próprio Sartre (1993, p. 10) afirmara “não existe qualidade ou sensação tão despojadas que não estejam impregnadas de significação”. Seja uma música, pintura, ou poema, todos carregam e estão encharcados de significação. É certo que a discussão sartreana ainda nos pode provocar e oferecer muitos outros pontos de debate⁴, no entanto, para prosseguirmos

⁴Isso porque Sartre (1993, p. 32) se volta enfaticamente à discussão sobre a literatura, mas aborda outras artes, e também destaca as faltas da prosa afirmando “que em toda poesia está presente uma certa forma de prosa,

em nossa discussão, lembramos que neste texto o que mais nos importa é buscar subsídios que nos permitam conjugar o campo estético à educação, nesse sentido procuramos refletir sobre uma educação que “não é treino, reprodução, adestramento ou doutrinação, mas pensamento e ação” (ALMEIDA, 2019, p. 104), o que almejamos é buscar elementos que nos permitam pensar a formação humana de forma plena, nesse sentido o texto sartreano não deixa de ser estimulante. E isso, porque como podemos compreender

Sartre não cansou de afirmar o homem como projeto, inacabamento que procura se definir constantemente, aprendendo e ensinando a sermos homens entre homens. Para ele a única maneira de aprender seria assumindo a postura de busca pelo saber, contestando continuamente o que está posto, porque o conhecimento e o saber também são inacabamento, fazem-se com e pela realidade humana. (ALMEIDA, 2019, p. 112)

Ademais, a investigação sobre as questões estéticas, nos leva a concordar que “a familiaridade com cores, as ideias, as linhas, as formas as noções de densidade e de volume, contribui para o alargamento desse olhar crítico, criador e sensível às coisas do mundo” (FURTADO, 2009, p. 139), o que para Furtado pode ser uma ferramenta pertinente para “identificar linguagens artísticas” e “recuperar a expressão perdida nos equívocos do ensino predominantemente racionalista” (*Ibidem*). Assim, entramos no âmbito da discussão estética proposta por Dufrenne (1910-1995). Se o debate sartreano, foi extremamente frutífero e nos levou à consideração de que as artes são antes de tudo criação do humano, seres livres e responsáveis por constituírem continuamente sua existência, o autor nos colocou diante uma encruzilhada sobre outras questões relativas à noção do engajamento nas artes de modo geral, vejamos se a filosofia de Dufrenne poderá nos oferecer elementos para avançarmos em nossa discussão.

Na introdução à edição brasileira de *Estética e filosofia* (em francês *Esthétique et philosophie*) escrita por Dufrenne, traduzida para o português por Roberto Figurelli no ano de 2004, é possível perceber algumas considerações instigantes feitas pelo tradutor, que afirma, que apesar da obra de Dufrenne ser comumente dividida “em dois setores: estética e filosofia. [...] devemos observar que não existe uma separação nítida entre os dois campos. A estética, para Dufrenne, é filosofia” (FIGURELLI, 2004, p. 8). Figurelli (2004, p. 9) ainda destaca que

isto é, de êxito; e reciprocamente, a prosa mais seca encerra sempre um pouco de poesia, isto é, certa forma de fracasso; nenhum prosador, mesmo o mais lúcido, entende *plenamente* o quer dizer; ou diz demais ou não diz o suficiente, cada frase é um desafio, um risco assumido; quanto mais se vacila mais a palavra se singulariza ninguém como mostrou Valéry, consegue compreender uma palavra até o fundo.”

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|
| Rev. Helius | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 165-179 | Dossiê |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|

“seus livros são o fruto de um pensamento ágil e indagador, aberto ao contato vivificante com a experiência e disposto a repensar os dados do passado”.

Dufrenne (2004) redige densos debates sobre uma ampla gama de problemas relativos à arte e para ele “é suficiente compreender que a arte espontânea exprime o liame do homem com a Natureza. E é nisto que a estética vai meditar: ao considerar uma experiência original, ela reconduz o pensamento e, talvez a consciência à origem” (DUFRENNE, 2004, p. 23-24). Para o autor essa é sua maior contribuição à filosofia, inclusive, para ele a estética somente pode se realizar no interior de uma filosofia. O autor nos permite intuir que na verdade a estética se liga a questões culturais e históricas, mas além disso ela se preocupará “em apreender o fundamental” (*Ibidem*, p. 24). Segundo o autor “o que torna possível a experiência estética é sempre a questão crítica” (*Ibidem*), que envolve diretamente uma retomada desta crítica rumo às questões fenomenológicas e ontológicas.

Talvez uma das questões mais fundamentais abordadas pelo autor, no texto *estética e filosofia*, esteja ancorada no questionamento: o que é o homem como um ser sensível, “sensível ao belo, isto é, enquanto capaz de apreciar a beleza segundo a normatividade do gosto, e de produzi-la segundo os poderes da imaginação?” (*Ibidem*). Para Dufrenne o belo seria um valor de abertura⁵, mas o que significa instituir o belo como um valor? Para o autor, um valor

não é só o que é procurado, é aquilo que é encontrado: é o próprio de um bem, de um objeto que responde a algumas de nossas tendências e satisfaz algumas de nossas necessidades. A exigência de valor está enraizada na vida e o valor está enraizado em certos objetos. (DUFRENNE, 2004, p. 24)

E o que vale não vale em absoluto, mas em relação a um sujeito, ao sentir ou querer se satisfazer em um objeto. A questão valorativa, aqui nos parece contrastar com o sentido sartreano do termo, pois se antes era um sentido a ser escolhido, aqui podemos perceber que esse mesmo sentido é engendrado por outros aspectos, como a satisfação, qualidades objetivas e subjetivas, não apenas uma pura deliberação. Nesse sentido ao retomarmos o texto sartreano, percebemos que o mesmo não nega essas dimensões objetivas e subjetivas da arte e ainda nos lembra que os valores estéticos só se definem a *posteriori*, pela coerência da criação. Neste ponto, o belo, como um valor, aparece no texto supracitado somente “quando a *práxis* cessa de ser utilitária” (*Ibidem*, p. 25), e homem, como um ser sensível, será

⁵Constatação, que evidencia uma perceptível influência platônica nas ideias do autor.

receptivo e agente transformador de mundo, como se a realidade se proclamasse em um instante para ser significada e essa aptidão para significar aparece como uma tendência humana.

De modo geral, em Dufrenne as discussões da estética nos levam ao campo da fenomenologia da experiência estética, que “enfrenta diretamente a questão fundamental do surgimento da representação na presença: do nascimento do sentido” (*Ibidem*, p. 26). Para o autor essa é a experiência que nos abre a presença do objeto, nos permitindo penetrar em seu sentido mais profundo. De acordo com Furtado (2009, p. 140):

Dufrenne trabalha o conceito de a *priori* afetivo como qualidade afetiva que povoa mundo tanto do objeto quanto do sujeito. Esse a *priori* é o diferencial no processo de conhecimento, pois permite a transição de seu caráter lógico para caráter ontológico. O sentimento, vinculado à reflexão, num processo que não é anterior nem posterior, não se fecha sobre si mesmo, revela algo do objeto presente no sujeito, é formador.

Ainda segundo Furtado (2009, p. 140) “para Dufrenne, a obra de arte é constituída por três elementos: o trato com a matéria, a temática e a expressão” e essa estrutura irá remeter “à percepção de outros elementos que compõem a percepção estética: a presença, a representação e a reflexão”. Consideramos que a experiência estética, se configura como uma vivência extremamente rica e fecunda, para conjecturarmos formas de realizar a educação contemporânea, pois ela pressupõe a interrogação do objeto ao privilegiar o aspecto crítico. Neste caso especificamente, este objeto será uma obra de arte, isto porque de acordo com Dufrenne, a arte privilegia a possibilidade de uma experiência estética. A experiência, a qual falamos, nesse sentido

é a instabilidade que engloba muitas dimensões além daquela da repetição como forma de refinar uma atitude, de não cometer o mesmo erro, mas de *lançar-se no vazio, abrir-se, arriscar-se e reconhecer-se cada vez mais inexperiente apesar de todas as experiências vividas no intuito de decifrar os enigmas do mundo* (FURTADO, 2009 p. 142 - grifo nosso).

A experiência estética se torna então um meio de apreensão e permanente interrogação do objeto, essa experiência visa assegurar o valor das artes na educação e no processo educativo, pois ao exigir o trabalho crítico e interrogativo sobre as artes, nos leva a possíveis modos de compreensão destes objetos, que carregam em si sentidos subjetivos e significados ambíguos. A reflexão sobre a ambiguidade, as linguagens, tronam-se forma de provocar o pensamento positivo por meio da incerteza gerada a partir de uma possível

interpretação de uma obra, que carrega com si aspectos tanto objetivos quanto questões subjetivas. Cremos que essa abordagem nos permita

pensar e instituir uma educação que se faça pelo humano, que vise formar não o homem útil, mas aquele que tem compromisso consigo e com todos ao mesmo tempo. Seres humanos que se façam perpetuamente vigilantes da proteção da vida, da liberdade, da política, da palavra, da livre associação de ideias e das práticas religiosas e culturais, enfim, dos direitos fundamentais do homem, componentes essenciais da dignidade humana. (ALMEIDA, 2019, p. 114)

Deste modo, ressaltamos a emergência de se conjugar as reflexões relativas ao campo da estética à educação. É certo que ficam em aberto uma série de questionamentos, mas antes, nosso objetivo neste texto se configura ainda como um esforço inicial, o qual pretendemos retomar com o intuito de nos aprofundarmos ainda mais nesta temática. No entanto, embora se trate de uma discussão ainda embrionária, somos capazes de afirmar que a reflexão sobre a estética envolve enfaticamente um esforço em compreender a própria experiência estética e os prováveis valores estéticos (que não abordamos no texto de forma plena) que remetem à própria cultura que os engendram, suscitando a necessidade de questioná-la, portando de questionar a educação e seus propósitos, com vistas a superar uma formação fragmentada e buscar uma plena formação humana.

Conclusões

Ao refletirmos sobre a necessária relação entre educação e estética neste texto, intentamos em primeira instância compreender a complexidade das questões educacionais, nos levando a considerar que a educação não está somente por dentro das paredes da escola, mas ocorre no seio de uma sociedade que por sua vez está inserida em uma cultura, cultura essa que não é estática ou monolítica. Portanto, pensar a educação exige que reflitamos sobre os aspectos culturais de uma sociedade, nesse sentido a discussão estética nos abre à possibilidade de investigarmos a cultura por meio das manifestações artísticas, que se tornam na experiência estética objetos estéticos.

A abordagem realizada no texto, buscou também esclarecer que a educação é uma *práxis* social. Consideração que nos permitiu compreender que a separação entre educação e cultura, segue por um limiar muito estreito e as duas estão intimamente relacionadas. Assim, após percebermos a pertinência da discussão estética, o que se seguiu foi justamente uma

conceituação da própria estética, sendo esta, justamente um campo da filosofia. E é a pluralidade das discussões concernentes à estética, que nos impeliu à escolha de dois autores específicos.

No primeiro momento, ao retomarmos as questões sartreanas, evidenciamos que é na interação com o mundo e com o outro que nós nos fazemos humanos e nos tornamos o nosso ser, sem esse outro, que me diz quem sou, enquanto revela-se a si mesmo quem é, não poderia haver a constituição do humano e ser humano implica tomada de ação, fazer escolhas e intencionalmente por meio da linguagem e da troca, constituir uma realidade. Os textos de Sartre nos solicitam a pensar essas questões, e neste texto buscamos explorar a constatação de Sartre sobre as representações. Quando o autor reconhece que a sensação implica uma significação, somos levados a duvidar inclusive do próprio autor, Sartre não pretendeu engajar as artes, não do mesmo modo que defendia o engajamento do escritor.

A discussão com Sartre não se fecha, mas ao buscar em Dufrenne um outro olhar percebemos que se trata de uma questão um tanto complexa, pois a ambiguidade, neste ponto nos parece ser antes um aspecto do próprio ser humano. Apesar de Sartre enfatizar a literatura como forma de ação política e de engajamento, não nos parece certo relegar as demais artes a um nível inferior. Portando ao buscarmos na estética de Dufrenne uma possível saída para essa questão, nos colocamos também diante um debate inconcluso, mas que revela, que a partir da experiência estética seríamos capazes de questionar as múltiplas possibilidades de interpretação de uma obra de arte, isso porque a mesma não é inteiramente objetiva, nem puramente subjetiva, assim cada obra se abre como um mundo a ser investigado.

Deste modo, podemos questionar as obras, nisso reside a possibilidade de conjugarmos as questões relativas à estética ao campo educacional, pois trabalhar com essa perspectiva nos demonstra que a arte é expressiva e que a experiência estética é formadora, pois exige crítica e reflexão e resgata o trabalho artístico como uma forma de expressão e ação política, como possibilidade de emancipação e constituição de autoformação.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ªed. São Paulo, 2007.

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 165-179 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

ALMEIDA, Liliane Barros de. **Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar**. 158f, Goiânia, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 49ª reimpr. Brasiliense, São Paulo, 2007.

COELHO, I.M.; GUIMARÃES, G. **Educação, escola e formação**. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COELHO, Ildeu Moreira. **Cultura e educação escolar: questão a ser pensada, realidade a ser inventada**. Conferência de encerramento do XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano. Universidade Federal de Goiás. Campus de Jataí – GO. 7 nov. 2008.

COELHO, Ildeu Moreira. **Glossário de termos gregos**. Notas de aula, UFG, material digitalizado, (não publicado) 2009.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e filosofia**. 3º ed. 3º reimpr. São Paulo, 2004.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. **A experiência estética como experiência formadora**. In: COELHO, Ildeu Moreira (Org). Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. 1ª. ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009. Cap. 8, p. 139-161.

JIMENEZ, Marc. **O que é a estética?** Trad. Fulvia M. L. Moretto, São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 3º ed. trad. Rita Corrêa Guedes, nova cultura São Paulo, 1987.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada ensaio de ontologia fenomenológica**. 20º ed. vozes, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: LP&M, 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés, 2º ed. São Paulo, 1993.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|
| Rev. Helius | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 165-179 | Dossiê |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|



A ESPERANÇA COMO NECESSIDADE ONTOLÓGICA DO EDUCADOR: NOTAS FILOSÓFICAS SOBRE PAULO FREIRE

LA ESPERANZA COMO NECESIDAD ONTOLÓGICA DEL EDUCADOR: NOTAS FILOSÓFICAS SOBRE PAULO FREIRE

Erison de Sousa Silva

Doutorando em Filosofia pelo PPGFIL/UFC. Docente da Rede Estadual do Ceará - SEDUC-CE.

erison.sousa@hotmail.com

Resumo

A Esperança é fundamental para o processo de transformação da sociedade, de acordo com o pensamento de Paulo Freire, que atuando nas relações concretas, as modifica através de um projeto: um sonho. Seguindo à esteira deste pensamento, Paulo Freire a entende como necessidade ontológica fundamental para a mudança da sociedade e o educador atua como mediador desse processo. Diante desses pressupostos teóricos, o presente trabalho objetiva analisar o motivo da Esperança ser uma necessidade ontológica para o educador. É neste sentido que há a necessidade de retomar os pressupostos filosóficos que definem essas duas categorias, se utilizando principalmente da leitura de Tomás de Aquino, autor que não é estranho à Paulo Freire e que debate de modo qualificado e filosófico os conceitos. Diante disso, há alguns questionamentos que podem ser feitos: 1. Como a Esperança, enquanto conceito da tradição filosófica, se relaciona com uma pedagogia engajada como a freiriana? 2. Por que Paulo Freire se utiliza do termo ontologia para debater sobre sua pedagogia? Para responder estes questionamentos um referencial teórico se faz necessário, diante disso será utilizada as obras *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, a *IIaIIae* da *Suma teológica* de Tomás de Aquino e a obra *Tomás de Aquino e Paulo Freire* de Carlos Josaphat. Seguindo o caminho apontado e com o auxílio da bibliografia determinada, o escopo do trabalho será alcançado.

Palavras-Chave: Esperança. Ontologia. Paulo Freire

Resumen

La Esperanza es fundamental para el proceso de transformación de la sociedad, de acuerdo con el pensamiento de Paulo Freire, quien, al actuar en las relaciones concretas, las modifica a través de un proyecto: un sueño. Siguiendo esta línea de pensamiento, Paulo Freire la entiende como una necesidad ontológica fundamental para el cambio de la sociedad, y el educador actúa como mediador de este proceso. Ante estos presupuestos teóricos, el presente trabajo tiene como objetivo analizar por qué la Esperanza es una necesidad ontológica para el educador. En este sentido, surge la necesidad de retomar los fundamentos filosóficos que definen estas dos categorías, apoyándose principalmente en la lectura de Tomás de Aquino, un autor conocido por Paulo Freire, que aborda de manera cualificada y filosófica estos conceptos. Frente a esto, se plantean algunas preguntas: ¿Cómo se relaciona la Esperanza, como concepto de la tradición filosófica, con una pedagogía comprometida como la de Freire? ¿Por qué Paulo Freire utiliza el término ontología para debatir sobre su pedagogía? Para responder a estas preguntas, es necesario un marco teórico. Por ello, se utilizarán las obras *Pedagogía de la Esperanza* y *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, la *IIaIIae* de la *Suma Teológica* de Tomás de Aquino y la obra *Tomás de Aquino y Paulo Freire* de Carlos Josaphat. Siguiendo el camino señalado y con el apoyo de la bibliografía establecida, se alcanzará el objetivo del trabajo.

Pallabras-LLave: Esperanza. Ontología. Paulo Freire

1. Introdução

“*A esperança é uma necessidade ontológica*”, eis a frase de Paulo Freire na sua **Pedagogia da Esperança**, que mostra uma condição sem a qual não é possível um fazer educativo engajador. Ontologia é um termo que aqui podemos entender como articulação ineliminável entre a esperança e o ser educador¹, no qual o segundo não existiria sem o primeiro. É sumário entender que por educador estamos definindo o que se engaja na luta do oprimido, talvez o único realmente autêntico dentro de uma realidade de classes, como a atual, principalmente diante das contradições acentuadas do capitalismo. É neste sentido que se torna imperativo despertar um debate qualificado sobre a esperança enquanto conceito filosófico, devida a importância dada ao tema pelo nosso patrono da educação. Devemos problematizar, enquanto pensadores e professores da filosofia, como o conceito de esperança pode se articular com a tradição filosófica teórica e com uma prática do educador que enxerga a realidade pela óptica do oprimido.

Dois questionamentos que podem ser suscitados são: 1. Como a Esperança, enquanto conceito da tradição filosófica, se relaciona com uma pedagogia engajada? 2. Por que Paulo Freire se utiliza do termo ontologia para debater sobre sua pedagogia? O primeiro questionamento é qualificado quando entendemos que na própria tradição filosófica há aparato conceitual que entenda a esperança como algo necessariamente engajador. À título de pensar a tradição que aprofunda o estudo da esperança, mergulharemos na teoria tomista² que nos ajuda a refletir como ela é necessariamente engajadora, enquanto conceito ético. E o segundo questionamento nos traz a importância de entender que optar pelo fazer educativo engajado necessariamente traz a necessidade de trazer à tona a realidade e o fazer do oprimido, conceito que vai ser abordado a partir do recorte do “humanizador universal”. Sendo enquadrada em tal proposta que objetivamos analisar essa relação ontológica entre educação e esperança.

¹ Estamos aqui nos apropriando dos conceitos apresentados por Lukács sobre a ontologia do ser social enquanto articulação fundamental entre ser social e natureza (Cf. LESSA, 2015, p. 16).

² A *Suma teológica* de Tomás de Aquino é citada do seguinte modo no texto: *ST* (Suma Teológica) seguida da Parte e Seção (IaIIae), seguido da questão (q.) e artigo (a.). À título de exemplo *ST IaIIae, q.17, a.3*, ou seja, Segunda seção da segunda parte da Suma teológica, questão 17, artigo 3.

2. A Esperança é um conceito filosoficamente engajador?

A esperança é um conceito filosófico de larga extensão, que traz aspectos da ética e que alcança uma maturidade ontológica na filosofia de Santo Tomás de Aquino. Ele a coloca como uma virtude teologal que traz o ponto mais alto de sua ética na Suma Teológica. O princípio básico da ética tomista é que onde se encontra o ato bom do ser humano, este ato corresponde a uma virtude, que por sua vez torna bom o que a possui, fazendo o mesmo com a sua ação. No presente trabalho é importante ter como ponto focal a relação entre esperança e sociedade, no sentido que é tão comum aos conceitos freirianos. Logo, podemos aproximar a visão tomista de esperança com essa realidade social ao entender que a virtude em questão se manifesta em conjunto com os outros pela união através do amor. *“a esperança diz respeito diretamente ao bem próprio do sujeito e não, ao que pertence a outrem. Mas, pressuposta a união de amor com outrem, então podemos desejar esperar um bem para outrem, como para nós mesmos”* (ST IIaIIae, q.17, a.3).

Mas a esperança como ação filosófica não pode apenas unir pelo amor enquanto realidade social, isso seria apenas uma parte do conceito. Em uma sociedade no qual há uma clara divisão entre oprimidos e opressores, no qual o conceito de humanidade está resumido nos ideais do segundo grupo é necessário que a esperança, encarada de modo realmente filosófico deve entender a necessidade de esperar no outro a possibilidade de mudança. Reconhecendo as limitações teóricas de Tomás de Aquino, principalmente ao se comparar com um autor engajado como Paulo Freire, é importante apontar essa outra relação em sua ética que coaduna com o pensamento freiriano: o de esperar no ser humano. No caso de Tomás de Aquino com a possibilidade de alcançar a bem-aventurança eterna (*Idem*, a.4). Essa possibilidade de alteridade do alcance de um fim, de estar com o outro para isso, abre espaço para pensar que é com o outro, e somente com ele, que há a possibilidade de alcançar um fim. A luta não é apenas de um oprimido isolado, mas de todos.

À guisa de introdução, podemos entender que tanto para Paulo Freire como para a concepção tomista, há uma teleologia, um bem futuro que não é fácil e que há a necessidade ontológica de ter esperança, pois mesmo que seja difícil ainda é possível. *“Com efeito, o objeto da esperança é o bem futuro difícil, mas possível de ser adquirido. Portanto, para que alguém espere é preciso que o objeto da esperança lhe seja proposto como possível”* (*Idem*, a.7). Podemos dizer que Paulo Freire avança mais na consecução desse fim último quando ao analisar as relações que fazem com que ele não seja algo visto como possível. Mas o que pretendemos no presente tópico do

trabalho é apenas demonstrar que Paulo Freire, dentro de uma relação indireta faz aproximações com um debate qualificado da esperança e que a tradição filosófica já traz um suporte para entendermos que a esperança possibilita que os sonhos se mantenham e os objetivos sejam atingidos. Por fim, é importante lembrar com o pensamento de Paulo e Tomás que a esperança está em um apetite superior que é o da vontade (*Idem*, q.18, a.1), então não se trata apenas de esperar em Deus ou que os oprimidos se revoltem, mas de criar condições, através da vontade, para essas mudanças serem possíveis.

Em resumo, a teoria da Esperança desde Tomás de Aquino é sempre uma teoria engajada e que envolve aspectos ontológicos e éticos, de modo que as categorias se coadunam. Não tem como falar de alcançar algo além do *status quo* sem ter a esperança como guia, o tornando ontologicamente necessária nas teorias que procuram uma mudança o que só é possível, como demonstra Tomás, quando há uma união estabelecida pelo amor e pela amizade, entendidos como laços que igualam os sujeitos. Em uma pedagogia que traz os oprimidos como protagonistas é impossível não pensar em esperar neles, pois como afirma Leonardo Boff: “(...) *ela [a esperança] implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador*” (2023, p. 11). É essa esperança enquanto necessidade ontológica para a transformação que torna possível o inédito viável.

3. Oprimido como agente da mudança e humanizador universal

A realidade em que estamos inseridos é a do desumanizador, no qual as relações sociais de trabalho, por serem mercantis, que no capitalismo são a regra, não faz com que haja relações humanas. Interessante perceber que é um processo de transformação do ser humano em mercadoria, e que é terceirizado para os oprimidos, que assimilam essas relações como as únicas possíveis. Integra suas necessidades, suas vidas e seus discursos. Enquanto o oprimido não mudar sua situação ele não é capaz de sair e exprimir juízos sobre as suas necessidades, reproduzindo um discurso que não lhe cabe dentro da realidade concreta. Podemos pensar com Marcuse que “*sobre quais necessidades devem ser falsas ou verdadeiras só pode ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise; isto é, se e quando eles estiverem livres para dar a sua própria resposta*” (MARCUSE, 1973, p. 27). Ou seja, só há a possibilidade

do oprimido se tornar ciente das suas necessidades concretas reais quando percebe sua situação de opressão.

A luta do oprimido não é apenas uma luta contra os opressores, mas contra a desumanização perpetrada pelo sistema de opressão. Isso só é possível quando ao buscarem recuperar a humanidade usurpada, em um processo que também a cria, não se sentem como opressores. Podemos afirmar que o oprimido se torna um humanizador universal, pois ao sair da situação de opressão busca uma realidade que restaure a humanidade aos oprimidos e ao opressor, que ao realizar os mecanismos de opressão se tornam desumanos. *“E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores”* (FREIRE, 2020, p. 41). Por isso, a luta do oprimido é um ato de amor (*Idem*, p. 43), que em seu êxtase ético tem o mesmo sentido que Tomás de Aquino apresenta: *“No amor de amizade, porém, a afeição de um sai absolutamente para fora dele, porque quer o bem para o amigo e trabalha por ele como se estivesse encarregado de prover às suas necessidades”* (ST, IaIIae, q.28, a.3). É neste ato de amor que podemos entender o oprimido que luta pela humanização de todos, pois no processo de se humanizar estende a humanização verdadeira para todos em um ato de comunidade.

O problema real aparece quando se pensa o modo como os oprimidos que assimilaram o opressor dentro de si serão capazes de se desprender das amarras que o prendem ideologicamente. Isso só é viável mediante a descoberta de serem hospedeiros do opressor, o que permitirá o partejamento de sua pedagogia libertadora, que só pode ser elaborada pelos condenados da terra. O desafio maior é o fato de que a estrutura de pensamento do oprimido está condicionada pela contradição de que ser humano é ser opressor, por estarem imersos no que acham ser a única realidade possível - a opressão. A imersão desta situação é dolorosa e apresenta uma dificuldade que traz um rompimento com uma realidade que antes era tida como única, mas ao se libertar o faz para todos por romper com a lógica que antes o dominava. *“A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”* (FREIRE, 2020, p. 48). Obviamente essa ascensão dos oprimidos será dificultada pelos opressores a todo custo, de modo que será imposta uma unidimensionalidade que verá a realidade opressora como situação limite, quase impossibilitando o pensar além dela.

É neste sentido que a pedagogia do oprimido aparece como ferramenta crítica contra essa realidade, e por ser apenas ferramenta não é a chave para a solução de todos os problemas, mas um meio para que ele possa realmente ser entendido por quem interessa -

os oprimidos. Por isso não se trata de explicar, mas de dialogar - lembrando do conceito que envolve agir, falar, ouvir e culturalizar que envolve afeto com o campo epistemológico do outro. Isso deve provocar uma inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis. Isso se trata de uma pedagogia que se empenha na libertação que inicia com o saber-se oprimido e é animada pela generosidade humanista. É uma luta para a criação de uma nova estrutura destruidora da opressão, existente externamente pelos diversos instrumentos de opressão; e internamente pela assimilação dos ideais dos opressores e os tendo como ideais humanos ou da realidade como situação limite.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2020, p. 57)

É entendendo essa situação em que o oprimido não pode se tornar opressor, mas deve, em um ato de amor, libertá-lo que se busca a necessidade de ter a esperança. Uma esperança que não espera, mas é práxis contínua do educador, muito mais, condição de ser daquele que acredita na possibilidade de uma sociedade livre da opressão e de seus mecanismos. A plena libertação do qual o novo ser humano aparece como *ser mais* que não está preso na situação limite imposta. É necessário entender que isso só é possível se os instrumentos ideológicos dessa transformação tiver a esperança como necessidade ontológica, na qual sem ela tudo se torna impensável e irá recair em um pessimismo reacionário.

4. Esperança como Necessidade Ontológica para o Educador

A construção de uma nova realidade é sempre a partir dos oprimidos, capazes de libertar a todos da opressão, mesmo o que oprime que é esmagado pela ideologia opressora e destruidora de relações verdadeiramente humanas. No entanto, inegável que um sistema que traz em si traços de situação limite e que se revoluciona constantemente impedindo uma nova visão do inédito viável faz disso uma dificuldade enorme. “*A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção e, assim, o conjunto das relações sociais*” (MARX; ENGELS, 1997, p. 32). Esse tipo de situação histórico-concreta gera uma desesperança naturalizada entre aqueles que pensam em uma melhoria para a sociedade, mas que só conseguem ver a possibilidade de mitigação do sofrimento

frente aos aspectos do capital. Para o educador, que aparece na obra freiriana como instrumento para ascensão crítica do oprimido – capaz de em diálogo fazê-lo refletir sobre a própria realidade – essa desesperança é um problema de ordem ontológica.

Entendendo o educador como ser em finalidade de uma atividade que sempre busca o seu aperfeiçoamento ao qual tem por realidade a mudança de uma situação. O professor é necessariamente um aparato de crítica social, de uma realidade possível que se instrumentaliza através do seu próprio ser. Ser esse que tem como objetivo, pelo menos em sala de aula ou nos espaços educativos, trazer alguma melhoria para a situação concreta dos educandos, mostrando caminhos possíveis para a superação de uma mentalidade do opressor reproduzida pelo oprimido. Ontologicamente o educador necessita da esperança para perceber que um inédito viável é realizável dentro da realidade dos “condenados da terra”, em uma necessária luta para tornar essa realidade melhor. É assim que a desesperança, que imobiliza e paralisa diante da aceitação do que está posto, se torna um desvio de ordem ontológica para o educador, que independente da área faz a sua luta para desvelar o real diante das ilusões acríticas e cômodas.

(...) não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo (FREIRE, 2023, p. 14)

É um imperativo existencial-histórico do professor ser esperançoso, pois ela traz as condições e possibilidades de percepção de uma outra realidade possível. Mas de qual esperança estamos falando? De uma esperança a que Freire denomina como Esperança crítica, pois acreditar que a esperança apenas é capaz de mudar o mundo é ingênuo e no primeiro sinal de decepção pode recair em seu desvio ontológico, a desesperança, pessimismo e fatalismo. A Esperança crítica é aquela ancorada na prática, que enquanto necessidade ontológica pode se tornar concretude histórica. Ela é necessária para iniciar um embate de desvelamento de uma falsa realidade única. *“Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança (...)”* (Idem, p. 16).

É nessa pedagogia da esperança que o aspecto ontológico do educador se aflora, ao perceber que há uma realidade que é inalterável, mesmo diante dos discursos ideológicos do neoliberalismo: as classes sociais. O processo de esperança se inicia com o reconhecimento da existência dessa realidade no sistema capitalista e de que o oprimido entende, a partir do

“*saber de experiência feito*” (*Idem*, p. 39) de que lado ele está. É a partir desse momento que surge a esperança em reconhecer que há a possibilidade de superação, mas não existe uma linguagem universal que faça com que a realidade seja aceita unanimemente por isso a necessidade de o educador ir transformando *o*, *ao* e *com* o povo. Então o saber de experiência feito demanda uma leitura de mundo de natureza política que o supera e a possibilidade dessa superação que o educador alicerça o seu ser.

O sonho, como efeito da esperança em um inédito viável é o que torna possível a mobilidade contra o determinismo. Homens e mulheres em um permanente processo de tornar-se educador crítico são capazes de perceber o mar de possibilidades que se abrem em uma realização concreta. Sonhar é um ato político necessário e uma conotação da forma histórica do estar sendo da humanidade. Uma nova realidade só é possível na tensão entre a denúncia de um presente que é cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro que deve ser construído política, estética e eticamente. O educador, necessariamente esperançoso, ajuda na crítica e no anúncio desse porvir, que é determinado historicamente, visto que não há estagnação na realidade. O sonho proveniente da esperança é uma hipóstase necessária para que o educador realize seu ser. Para concluir com as palavras de Paulo Freire:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2023, p. 126)

Considerações finais

O educador alicerça o seu ser na possibilidade de mudança, possível apenas com o sonho, o pensar além do real posto. Para se ter um sonho há a necessidade de ter esperança no diferente e no porvir, isso que move a história e a realidade. O educador engajado jamais se encontra no mundo apenas para aceitá-lo, assim como não aparece como finalidade da educação, mas como instrumento crítico capaz de humanizar a realidade a partir da visão do oprimido. Neste sentido, não há como ter esperança se ela não for engajada, entender a possibilidade de um mundo melhor por meio da educação é necessariamente aderir práticas e ideias que possibilitem essa realidade, pois o inédito é completamente viável. Entende-se que Paulo Freire se utiliza da frase “*a esperança é uma necessidade ontológica*” exatamente por não haver um hiato entre a prática educativa, crítica e racional sem haver esperança de que a

realidade possa ser outra. Superar a ideia de que há uma situação limite alicerça o ser do educador, assim como expõe as suas causas e ações éticas, estéticas e políticas.

À guisa de conclusão pode ser respondida, após as reflexões propostas pelo artigo as duas questões que foram abordadas na introdução. Ao iniciar pela primeira, a saber: como a Esperança, enquanto conceito da tradição filosófica, se relaciona com uma pedagogia engajada? Podemos perceber com as reflexões de Tomás de Aquino que a esperança é uma virtude teologal que não abre margem para não ser engajada, pois ela necessariamente entender que algo deve ser feito, através da relação com a vontade, para que um fim seja atingido. Ela se torna uma reflexão pedagógica a partir do momento que para Tomás há a necessidade do melhoramento conjunto do ser humano através do amor. Amor esse que através do êxtase ético atinge os demais com a esperança de uma bem-aventurança. É necessário ter esperança, Tomás de Aquino torna sua ética necessariamente engajada, quando no prólogo da parte dois da *Suma teológica* aplica sua visão de que o homem é necessariamente a imagem de Deus, logo, pode ter a certeza de que pode agir de um modo melhor.

Afirma Damasceno que o homem é criado à imagem de Deus, enquanto o termo imagem significa *o que é dotado de intelecto, de livre-arbítrio e revestido por si de poder*. (...) deve-se considerar agora a sua imagem, a saber, o homem, enquanto ele é o princípio de suas ações, possuindo livre-arbítrio e domínio sobre suas ações. (*STIIaIIae*, Prólogo)

É se utilizando desse prólogo como base que Carlos Josaphat afirma que se inicia uma via de diálogo direta com Freire, pois assume o ser humano como criativo e livre, sem grandes determinismos terrenos que faça sua vontade se esvaír, mas o mundo permite que a realize. Logo, para o Josaphat essa perspectiva está distante “(...) *de todo moralismo, que lindeza de existencialismo humano e evangélico. Pois abre caminhos para uma educação e uma pedagogia da liberdade, da esperança e do amor*” (2016, p. 190-191). É seguindo este caminho, no ser humano que se utiliza da liberdade para amar ao próximo e mudar a sua realidade em direção a alguma mudança, que ela se relaciona diretamente com uma pedagogia engajada.

Mas, seguindo à esteira das questões propostas na introdução, por que Paulo Freire se utiliza do termo ontologia para debater sobre sua pedagogia? Isso é claro pelo fato do fazer pedagógico não poder ser separado da esperança da mudança e superação de uma situação limite, no qual o oprimido se torne o humanizador universal. O educador desesperançoso é um desvio ontológico que separa seu agir de seu ser, uma impossibilidade no real, logo, um não-educador. Não há como um ser humano diante da realidade e que faz uma atividade necessariamente crítica não ter esperança no que há por vir, uma Esperança

crítica que pensa a realidade concreta e a estratégia capaz de realizar a função do oprimido de libertar a realidade opressora e unidimensional imposta. Pensar o educador é pensar na esperança de um mundo ser apresentado, de várias possibilidades serem consideradas e avaliadas, mas não impostas. Toda essa prática envolve uma democracia argumentativa que vê o educador como mediador, do universo que o educando se encontra, para o que ele pode encontrar.

É neste sentido que Paulo Freire nos evoca a estudar, analisar e ensinar a realidade de modo direto, demonstrando que um sonho não é apenas uma mera abstração. A partir do que é apresentado como realidade limitante, um sonho se apresenta como propedêutica para o inédito viável e defender esse sonho, torná-lo reflexivo com a opressão existente e com os sujeitos que são sofrendores da realidade crua e destrutiva na qual estão submetidos. A pedagogia deve ser a da esperança, pois não há diferença da relação entre fazer educativo e esperanças em relação ao futuro melhor, por isso o estudo e as estratégias desse sonho ser uma apresentação dialógica do educador com os educandos. Eis o convite de Paulo Freire para estudar a realidade e suas possíveis apresentações, a Esperança consiste em uma ação da vontade, logo, devemos ser o máximo convincente na defesa do que acreditamos ser a melhor realidade, a humanizada pelo oprimido (2023, p. 182).

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

JOSAPHAT, Carlos. **Tomás de Aquino e Paulo Freire: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história**. São Paulo: Paulus, 2016.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 4 ed. São Paulo: Instituto Lukacs, 2015.

MARCUSE, Hebert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. 4ªed. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ªed. Lisboa: Avante, 1997.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma teológica: volume 3: I seção da II parte: questões 1-48: a bem-aventurança: os atos humanos: as paixões da alma.** 3ª ed. Trad. Carlos Josaphat Pinto de Oliveira. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma teológica: a fé, a esperança, a caridade, a prudência: volume 5.** 6ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



DA PONTE PRA CÁ: REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA COLONIAL E O LEGADO DO RACISMO NA PERIFERIA

FROM THE BRIDGE TO HERE: REFLECTIONS ON COLONIAL VIOLENCE AND THE LEGACY OF RACISM IN THE PERIPHERY

Panna Nawar Everton Maranhão

Mestre em Filosofia pelo PPGFIL/UFES

panna.maranhao@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apontar as aproximações do discurso popular fornecido por Racionais MC's com elementos da tradição filosófica, em nossa empreitada o recorte estabelecido toma as considerações de Frantz Fanon e a violência racial estabelecida no mundo colonizado em paralelo com as estruturas herdadas na violência exercida através do corpo capitalista na periferia. Evidenciando não apenas o diagnóstico, mas a construção de um novo testemunho da humanidade para o desenvolvimento de práticas educativas libertadoras.

Palavras-Chave: Fanon, Freire, Libertação, Rap, Testemunho.

Abstract

The aim of this work is to point out the approximations between the popular discourse provided by Racionais MC's and elements of the philosophical tradition. In our endeavour, the section established takes the considerations of Frantz Fanon and the racial violence established in the colonized world in parallel with the structures inherited in the violence exercised through the capitalist body in the periphery. It highlights not just the diagnosis, but the construction of a new testimony of humanity for the development of liberating educational practices.

Keywords: Fanon, Freire, Liberation, Rap, Testimony.

*Professora, me explica por que só tem branco
No espaço de pessoa rica?
Por que branco é o cara que grava?
Por que é o branco quem me entrevista?
Por que é o branco quem me contrata?
Por que é o branco quem administra?*
(Kyan)

1. Introdução

No ano de 2002 o grupo brasileiro de rap Racionais MC's lançou seu álbum chamado "Nada como um dia após o outro dia". Os rappers paulistas, já famosos por letras com alto teor de denúncia sobre a desigualdade racial e as violências urbanas sofridas nos territórios periféricos, elementos que foram muito bem desenvolvidos em seus trabalhos *Holocausto Urbano* (1990), *Escolha seu caminho* (1992), *Raio X Brasil* (1993) e *Sobrevivendo no Inferno* (1997), voltam a evidenciar o experimentar da vida dentro desse recorte.

Nada como um dia após o outro dia é, sem sombra de dúvidas, um dos seus álbuns mais icônicos, sendo composto por músicas como "Negro drama" e "Jesus chorou". Para além da arte, é necessário pensar o rap enquanto um discurso político capaz de trazer em primeira mão as consequências das violências urbanas, sua disposição territorial traz para as músicas um desenvolvimento muito característico do testemunho periférico. No entanto, artistas que buscam fazer uso desse discurso politicamente engajado tendem a sofrer um silenciamento velado pelos grandes veículos midiáticos, sendo mais presentes nos cenários alternativos.

Segundo Acauam Silvério de Oliveira, é na periferia que a percepção de que a violência estrutural não estava sendo limitada aos membros da sociedade categorizados enquanto criminosos é primeiramente percebida¹. Por meio desta percepção aprofundada é que, segundo o autor, o grupo Racionais MC's consegue se emplacar enquanto um dos elementos de maior revelação e conscientização no contexto da época. Podemos observar a seguinte passagem:

A compreensão profunda dessas tragédias — não como meros acidentes de percurso da civilização brasileira mas como fundamentos mesmo de um projeto nacional — estará no centro de diversas mudanças ocorridas no campo cultural, que progressivamente tornariam possível o surgimento daquele que seria um dos mais importantes fenômenos culturais da história do país, um disco no qual o massacre do Carandiru seria reconhecido como o acontecimento decisivo da nossa época (ocupando literalmente o centro do álbum), revelador da verdade

¹Segundo Acauam: "O que a periferia percebeu antes de todos é que esse modelo genocida de organização social, ancorado numa série de mecanismos herdados da escravidão e aperfeiçoados durante a ditadura, não se voltava apenas contra aqueles considerados 'criminosos', tendo se convertido em norma geral, com aprovação quase irrestrita da opinião pública" (DE OLIVEIRA, 2018, p. 20).

maior do Estado brasileiro, contra o qual era necessário reagir (DE OLIVEIRA, 2018, p. 20).

Em virtude da riqueza filosófica e poética de suas letras, pedimos licença para realizar um diálogo filosófico entre Racionais MC's e as reflexões de Fanon sobre violência e colônia, bem como o elemento do testemunho presente em Paulo Freire.

2. Da pele ao espaço urbano

*Os condenados da terra*², escrito por Frantz Fanon (1925-1961), traz consigo uma série de apontamentos sobre a violência desenvolvida pela lógica colonial. Seu primeiro capítulo, demonstra logo nas primeiras linhas não apenas a emergência do processo de descolonização, mas sua característica epistemológica instantânea, é necessário substituir uma “espécie” de humano por outra, a saber, o colonizador/colonizado pelo ser humano livre³. Tal processo, em virtude de suas reivindicações, é percebido desde o momento mais inicial (o requerimento por direitos básicos) e carrega consigo o terror para a “espécie” que se pretende aniquilar: os colonos. Vejamos o texto, sobre a percepção do processo de descolonização, Fanon diz o seguinte:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (FANON, 1968, p. 26).

Percebe-se, posteriormente, que a cisão entre colonos e colonizados não ocorre unicamente pela existência de dois personagens no fazer histórico, há ainda a distinção espacial entre o mundo dos colonos, que em certa medida é a imagem da metrópole e o mundo dos colonizados, que está estabelecido na colônia. O mundo dos colonos é branco, formado pelos estrangeiros que tomam para si o lugar e a vida de outrem, sua cidade representa o desenvolvimento, o progresso.

² *Les Damnés de la Terre*, publicado originalmente em 1961.

³ “Em qualquer nível que a estudemos - encontros interindividuais, denominações novas dos clubes esportivos, composição humana das cocktails-parties, da polícia, dos conselhos administrativos dos bancos nacionais ou privados - a descolonização é simplesmente a substituição de uma ‘espécie’ de homens por outra ‘espécie’ de homens. Sem transição, há substituição total. Completa, absoluta.” (FANON, 1968, p. 25)

Já a cidade do colonizado, se é que podemos chamar de tal maneira, mostra perfeitamente a cisão da humanidade. Seja entre negros ou indígenas, o espaço é conhecido pela péssima reputação, seus habitantes compartilham de tal fama. A “cidade” do colonizado é onde a vida deixou de ser importante graças ao legado colonial. Segundo Fanon (1968, p. 29): “Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras”.

A existência, dividida em dois campos, dentro da lógica colonial não pretende em momento nenhum disfarçar as raízes de sua natureza. É evidente, de antemão, o papel da raça na formalização das relações econômicas e de poder.

Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência[sic]: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico (FANON, 1968, p. 29).

De maneira semelhante, observamos alguns desses elementos levantados na música *Da ponte pra cá*. A composição do grupo faz menção sobre a dualidade presente entre os espaços pré e pós travessia da ponte. Tomando a ponte João Dias como ponto de partida, de um lado temos Santo Amaro, distrito localizado no centro-sul de São Paulo, detentor de uma série de empresas consolidadas. Do outro lado está localizado o Jardim São Luís, onde está localizado o Centro Empresarial de São Paulo, outro elemento muito importante para a alta economia do município. É necessário tomar a ponte para além do seu posicionamento geográfico imediato, uma vez que essa leitura ainda abarcaria a classe média-alta, ou alta classe média.

Racionais MC's evidenciam o preconceito sobre os bairros mais afastados e a própria estrutura que perpetua a configuração social e política dos ditos “favelados”, localizados no Capão Redondo, Parque Santo Amaro e adjacências. Com refrão imponente, o grupo sinaliza perfeitamente: “Não adianta querer, tem que ser, tem que pá/ O mundo é diferente da ponte pra cá”. Em virtude da maior adesão da comunidade de classe média que estava tentando consumir a estética periférica⁴, o ser periférico aparece então não como um desejo, mas uma instância que está determinada antes da existência da vontade. A sociedade capitalista

⁴ Tais elementos são retomados em *Negro Drama*, com maior desenvolvimento em versos como “Inacreditável, mas seu filho me imita/ No meio de vocês ele é o mais esperto” e “Nóis é isso ou aquilo, o quê? Cê não dizia?/ Seu filho quer ser preto, ah, que ironia”.

perpetua, de certa maneira, o legado da cisão entre metrópole e colônia através da lógica estabelecida entre cidade e periferia. A construção da miséria e a perpetuação disso através do sucateamento estrutural é narrada nas linhas do rap, como vemos a seguir:

Eu recebi seu ticket, quer dizer kit
De esgoto a céu aberto e parede madeirite
De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
Você não, cê não passa quando o mar vermelho abrir
(RACIONAIS MC's, Negro Drama, 2002).

Se nos é permitido aproveitar o gancho de Fanon: se é periférico porque é negro (ou pelo menos pobre), mas não se deixa de ser negro ao sair do estado de periférico; como vemos em *Negro Drama* nos seguintes versos: “O dinheiro tira um homem da miséria/ Mas não pode arrancar de dentro dele a favela”. A origem e a melanina são instâncias que se retroalimentam, suas consequências perpassam a geografia, a economia, a política. O negro vive uma constante desvalorização em todos os âmbitos de sua vida, não estando a salvo nem mesmo no amor.

Tal elemento foi também sinalizado por Fanon em *Pele negra, máscaras brancas*⁵, o autor indica que mesmo quando reconhecidos pelo seu talento ou instruídos, o estigma da cor permanece estabelecido. Vejamos a seguinte passagem:

– Chegue mais, quero lhe apresentar a meu colega negro... Aimé Césaire, homem negro, professor da Universidade... Marian Anderson, a maior cantora negra... Dr. Cobb, o descobridor dos glóbulos brancos, é um negro... Ei, cumprimente aqui meu amigo martinicano (mas cuidado, ele é muito susceptível[sic])...
A vergonha. A vergonha e o desprezo de si. A náusea. Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal (FANON, 2008, p. 109).

Uma vez dentro dessa lógica, a impossibilidade de libertação está definida até que todo o sistema seja destruído. Não existe, dessa maneira, uma possibilidade de libertação individual. “Vencer na vida”, como poderia ser dito, não possui força suficiente para superar as amarras do estigma dessa eterna negritude condenada pelo mundo branco. Racionais MC's conseguiram perceber e apontar isso, poeticamente e politicamente. Assim segue em sua música:

Aí, você sai do gueto
Mas o gueto nunca sai de você, morô irmão?
Cê tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho ‘ni você, morô?

⁵ “Peau noire, masques blancs”, publicado originalmente em 1952.

Sabe por quê? Pela sua origem, morô irmão?
É desse jeito que você vive, é o negro drama
(RACIONAIS MC's, Negro Drama, 2002).

Eis o eterno negro drama, o drama negro arquitetado pelo mundo colonial e sacramentado pelo capitalismo e a teoria de superioridade racial.

3. O testemunho para uma nova humanidade

Ao dialogar com Fanon e Racionais MC's, podemos perceber que o diagnóstico estabelecido entre a teoria filosófica e o engajamento político popular é semelhante em diversos aspectos, tal encaminhamento pode ser, pelo menos nesse momento, suficiente para dar prosseguimento na leitura de que o sofrimento negro é, de certa maneira, compartilhado no mundo colonizado e percebido em diferentes instâncias do fazer cultural.

Essa percepção compartilhada é muito importante para refletir sobre os diferentes campos no processo de aprendizado/formação do sujeito dentro da sociedade. Paulo Freire, ao longo de sua obra, demonstrou grande interesse nas questões relacionadas com a educação popular e a palavra popular. Não apenas reconhecendo o valor das práticas educativas não convencionais, mas incluindo-as em seu sistema de alfabetização. Sua preocupação é estabelecida como um enfrentamento para o testemunho vigente da humanidade no sistema de opressão, uma vez que em diversos momentos os oprimidos podem não estar direcionados para a libertação coletiva. No entanto, “O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho da humanidade” (FREIRE, 2022, p. 44).

A pedagogia da libertação é uma proposta de enfrentamento contra a educação bancária e tentativa de construir um novo testemunho. Segundo Freire (2022, p. 55), “[...] a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação”. Percebe-se que o desenvolvimento dessa proposta de educação traz consigo também uma proposta para uma nova figura de educador/líder político, esses agora devem não mais assumir o papel de depositar conteúdos ou dirigir as massas populares ou seus respectivos educandos, mas fazer de maneira colaborativa a modificação do corpo histórico. Vale frisar alguns elementos essenciais para o desenvolvimento da pedagogia do oprimido, sendo seu fazer uma retomada para a intersubjetividade e o diálogo popular, não é possível que os

opressores sejam protagonistas desse processo, em virtude da evidente contradição que tal processo tomaria. O protagonismo popular é fundamental para que as devidas medidas sejam tomadas sem que haja uma retomada do processo de desumanização. Retomemos ao texto para examinar a seguinte passagem:

Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores.

Seria uma contradição se os opressores não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora.

Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? (FREIRE, 2022, p. 56).

A falta da revolução é um elemento aparentemente problemático para o desenvolvimento da libertação humana. Verifica-se que sem a revolução não há tomada ampla dos aparelhos formais de educação, no entanto, como é adiantado por Freire, isso não constitui a impossibilidade do desenvolvimento dos *trabalhos educativos*⁶. Em contrapartida, há constantemente a tentativa de frear tais iniciativas, dentro ou fora do âmbito formal de educação. Podemos citar o exemplo fornecido por bell hooks em seu texto *Teaching to Transgress*, onde a autora demonstra a diferença do processo educativo para alunos negros pré e pós integração racial:

A escola mudou completamente com a integração racial. Perdeu-se o zelo messiânico de transformar nossas mentes e seres que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas em nossas escolas para negros. De repente, o conhecimento tornou-se apenas informação. Não tinha relação com a forma como se vivia, se comportava. Não estava mais ligado à luta antirracista. Transportados para escolas brancas, logo aprendemos que a obediência, e não uma vontade zelosa de aprender, era o que se esperava de nós. Muita vontade de aprender pode facilmente ser vista como uma ameaça à autoridade branca (hooks, 1994, p. 3, tradução nossa)⁷.

O próprio processo de integração racial, que em certa medida deveria visar a redução dos danos da prática separatista, serviu como elemento para um processo de frenagem dos

⁶ Os trabalhos educativos são atividades que devem ser realizadas durante o processo de organização dos e com os oprimidos. Seja visto nesse momento a importância de práticas educacionais como *Círculo de cultura*.

⁷ Texto original: "School changed utterly with racial integration. Gone was the messianic zeal to transform our minds and beings that had characterized teachers and their pedagogical practices in our all-black schools. Knowledge was suddenly about information only. It had no relation to how one lived, behaved. It was no longer connected to antiracist struggle. Bussed to white schools, we soon learned that obedience, and not a zealous will to learn, was what was expected of us. Too much eagerness to learn could easily be seen as a threat to white authority".

anseios antirracistas dentro do imaginário dos estudantes negros, uma vez que o anseio por um conhecimento mais prático, alinhado com a realidade vivida, poderia tornar-se uma ameaça para o status quo do sistema de opressão racista. Ao retomar Freire, podemos encontrar um elemento importante para ler as práticas educacionais pré-revolução, tomaremos a liberdade de fazer mais um momento de exposição de seu texto:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2022, p. 57).

Não é ousado indicar que os elementos abordados na seção anterior são um indicativo desse primeiro momento da pedagogia do oprimido.

Considerações finais

Como encaminhamentos desta pesquisa temos alguns elementos relevantes: o rap dá conta de fazer diagnósticos da realidade que são muito semelhantes com os apontamentos levantados por autores decoloniais (em nosso caso, com apontamentos de Frantz Fanon), a palavra periférica é um dos primeiros espaços onde as consequências da violência racial (bem como as demais violências estruturais) pode ser observada.

Ao enfrentarmos a situação concreta, a inexistência da ampla revolução que modificaria os aparatos da educação formal, devemos nos posicionar radicalmente ao lado dos elementos que são expressos pela cultura popular para realizar o diálogo horizontal entre a filosofia e a prática cotidiana; não para que os conteúdos populares sejam validados por nossas categorias de erudição, mas para melhor desvelar as estruturas vigentes, percebendo quais contradições e quais aspectos são mais relevantes no momento.

O valor poético e filosófico das letras de rap podem muitas vezes ser ignoradas no processo de teorização filosófica. No entanto, me permitindo a ousadia de esticar o passo um pouco mais, as análises de conjuntura levantadas em *Dá ponte pra cá* e *Negro Drama*, são tão precisas e pertinentes, se não mais, do que uma série de análises feitas na literatura canônica nacional.

A existência de Racionais MC's é o tempo todo uma afronta para o status quo, um espaço consolidado para o novo testemunho da humanidade. Seja em virtude de suas letras

densas, seja pelo incentivo de comportamentos menos nocivos para a comunidade racializada; os rappers trouxeram consigo um elemento de esperança e enfrentamento horizontal que está muito bem disposto como primeiro passo para a consolidação de uma revolução epistemológica e estrutural.

Para prosseguimento da pesquisa, apontamos as possibilidades de desenvolvimento da relação de conexão sentimental/sintonização levantadas por Antonio Gramsci no Caderno 11 (*Cadernos do cárcere*) e apropriadas por Freire em seus elementos de dialogicidade. Interessa também analisar de maneira mais aprofundada as particularidades do papel da arte e do artista na mobilização das massas e comunicação entre as classes, para tal indicamos Jacques Rancière e *A noite dos proletários*.

Referências Bibliográficas

DE OLIVEIRA, Acauam. *O evangelho marginal dos Racionais MC's*. IN: RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no Inferno**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Editora Ulisseia, 1965.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 83ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. Londres: Routledge, 1994.

RACIONAIS MC's. *Da ponte pra cá*. IN: RACIONAIS MC's. **Nada como um dia após o outro**. São Paulo: Cosa Nostra. 2002. CD.

RACIONAIS MC's. *Negro Drama*. IN: RACIONAIS MC's. **Nada como um dia após o outro**. São Paulo: Cosa Nostra. 2002. CD.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).

| | | | | | |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|
| Rev. Helius | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 191-199 | Dossiê |
|-------------|--------|------|------|------------|--------|



CARTAS FILOSÓFICAS EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

PHILOSOPHICAL LETTERS IN THE CLASSROOM: AN EXPERIENCE OF TEACHING
PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL

Ricardo de Moura Borges

Mestrando em Sociologia pelo ProfSocio-UVA. Docente Celetista da Rede Estadual do Piauí - SEDUC-PI.
ricardo.borges@professor.edu.pi.gov.br

Resumo

O presente artigo visa discutir uma experiência filosófica feita em sala de aula com alunos do Ensino Médio, onde eles propuseram-se escrever cartas a partir de textos de filósofos antigos, a saber: Aristóteles que discute em seu livro *Ética a Nicômaco* a questão da verdadeira amizade, assim como Epicuro que em sua Carta a Meneceu discute a questão da verdadeira felicidade. O contato com o texto dos filósofos proporcionou um estudo de leitura, interpretação e aprendizagem a partir de conceitos filosóficos, tais como eudaimonia, prazeres, amizade, justiça, morte, dentre outros, assim como, proporcionou aos alunos refletirem sobre a própria existência a partir do momento que foram instigados a escreverem cartas para seus colegas de sala. Assim, a filosofia não ficou estática em sua história mas ganhou vivacidade a partir do momento que os alunos colocaram a mão na massa, ao produzirem as cartas filosóficas.

Palavras-Chave: Aristóteles, Epicuro, Cartas filosóficas, Felicidade, Amizade.

Abstract

This article aims to discuss a philosophical experience carried out in the classroom with high school students, where they proposed writing letters based on texts by ancient philosophers, namely: Aristotle who discusses in his book *Nicomachean Ethics* the issue of true friendship, just like Epicurus who in his *Letter to Menecius* discusses the issue of true happiness. Contact with the philosopher's text provided a study of reading, interpretation and learning based on philosophical concepts, such as eudaimonia, pleasures, friendship, justice, death, among others, as well as allowing students to reflect on their own existence from the moment they were encouraged to write letters to their classmates. Thus, philosophy did not remain static in its history but gained vivacity from the moment students got their hands dirty, producing philosophical letters.

Keywords: Aristotle, Epicurus, Philosophical letters, Happiness, Friendship

1. Introdução

O ensino de filosofia contemporâneo tem enfrentado vários desafios, quer seja nos constantes ataques ao seu ensino, tendo em vista que é uma disciplina que é ofertada apenas uma vez por semana, quer seja pela falta de recursos disponibilizados pelas instituições de ensino, quer seja pelo esfriamento das relações humanas, onde em muitos casos, o que conta mesmo no fim é a nota, um conceito para se adquirir um diploma do ensino médio, dentre outros.

A busca por um ensino significativo é uma tarefa árdua, trabalhosa que requer um bom planejamento de ensino, assim como criatividade, tempo, paciência e principalmente resiliência (palavra tão em uso no tempo corrente).

Este esfriamento nas relações sociais quer seja dentro ou fora do ambiente escolar é um desafio em que as ciências humanas têm se preocupado nos últimos tempos. Daí vem o questionamento: os filósofos antigos podem nos ajudar? Ou parafraseando o seriado do Chapolin, onde aquele que estava em perigo, sempre clamava por socorro ao invocar: Oh, e agora poderá nos defender?

Neste caso, surge a presença de dois pensadores significativos, a saber: Epicuro e Aristóteles. O primeiro destaca que nós somos movidos por prazeres, mas que esses prazeres podem nos trazer a felicidade, desde que sejam bem organizados e aproveitados em nossa existência. O segundo, propõe que a verdadeira felicidade está justamente na reta medida, ou justa medida, ou seja, está nem no excesso, nem na falta, mas sim em saber da forma mais sábia viver de acordo com aquilo que desenvolver nossas habilidades e competências.

A questão para além de compreender o pensamento destes pensadores é justamente fomentar o interesse dos alunos do ensino médio (e por que não também do professor), em apresentar este conteúdo de forma significativa, prazerosa e desafiadora. Este último termo está em suscitar a habilidade da escrita a partir de recursos que cada vez mais estão entrando em desuso, a saber a carta. Para produzi-la e enviá-la precisa-se de caneta, papel e um envelope. Atualmente não utilizamos mais as cartas, devido à predominância das tecnologias digitais, onde as mesmas potencializam o processo de informação.

Qual o diferencial? A carta é algo elaborado, refletido, discutido consigo mesmo, aspectos que não encontramos necessariamente nas mensagens pulverizadas das redes sociais. O ato de produzir a carta exige um diálogo consigo mesmo, com os filósofos antigos, com o professor da disciplina que direciona o caminho, é um ato reflexivo.

Nosso artigo apresenta os seguintes pontos: Partindo de uma reflexão sobre o papel das tecnologias digitais na educação filosófica, depois analisaremos a importância de se escrever uma carta filosófica como proposta de ensino de filosofia; segundo destacamos os conceitos de amizade e felicidade em Aristóteles e Epicuro, fazendo uma ponte com os dias atuais; em um terceiro momento apresentaremos alguns trechos de cartas dialogando com os filósofos em questão, assim como imagens da experiência filosófica; passando pela importância da prática reflexiva no ensino de filosofia e por fim, concluiremos o artigo com algumas reflexões sobre o ensino de filosofia significativo.

O projeto das cartas filosóficas foi realizado na Escola Pedro Evangelista Caminha, localizada na cidade de Geminiano no estado do Piauí, nas turmas dos segundos e terceiros anos, do ensino médio, sendo as primeiras tripartidas em 2ºA (turno da manhã), 2ºB (turno da manhã) e 2º C (turno da tarde), e a segunda dividida em: 3º A (turno da manhã) e 3º B (turno da tarde). Optamos por não apresentar o nome dos alunos que fizeram as cartas filosóficas mas destacar breves trechos que serviram de aporte para a investigação filosófica.

2. O Papel das Tecnologias Digitais na Educação Filosófica

Em um mundo cada vez mais digital, as tecnologias desempenham um papel ambíguo no ensino de filosofia. Por um lado, elas proporcionam novas ferramentas que podem enriquecer a experiência educativa; por outro lado, podem criar barreiras à reflexão profunda que esboços manuais de cartas filosóficas promovem.

O uso de tecnologias digitais permite que os alunos tenham acesso a uma vasta gama de informações filosóficas e plataformas de discussão. Essas ferramentas podem ser integradas de maneira a complementar a proposta das cartas filosóficas, permitindo que alunos conduzam pesquisas sobre temas relacionados e compartilhem suas cartas em um ambiente online seguro, onde podem receber feedback. Por exemplo, uma plataforma de discussão online pode servir como um espaço onde os alunos podem debater suas ideias antes de formalizá-las em uma carta, ajudando a refinar seu pensamento.

Entretanto, deve-se ter cuidado com a sobrecarga de informações e a superficialidade que o consumo rápido de conteúdo digital pode provocar. É essencial promover um equilíbrio onde a tecnologia complementa a prática tradicional. Assim, ao criar um ambiente que propicie a desconexão do mundo digital em determinados momentos, como durante a

escrita das cartas, os alunos podem encontrar tempo e espaço para meditar sobre suas ideias e sentimentos. Por fim, incentivar a reflexão sobre o uso das tecnologias ajudará os alunos a se tornarem consumidores mais críticos de informação, equipando-os com habilidades valiosas para a vida. O objetivo final deve ser formar pensadores críticos e reflexivos que consigam navegar entre o mundo digital e a tradição filosófica.

3. Carta filosófica no Ensino de Filosofia

Podemos afirmar que o Ensino de Filosofia nos tempos atuais apresenta muitos desafios, dentre eles destacamos esta necessidade de proporcionar ao aluno a reflexão sobre a sua existência, fazendo-o perceber que podemos ser formados em várias áreas do saber (matemática, português, história, geografia, química, biologia, física, dentre outras), mas que é necessário essa autonomia do pensamento, essa flexibilidade, o pensar sobre si mesmo, sobre sua existência, a existência do mundo, e a existência do outro. Termos que são muito próprios e característicos da filosofia, tida como amor ou amizade (*philo*) pela(o) sabedoria, conhecimento (*sophia*). Cunha, nos diz:

O filosofar é, em suma, uma atividade de produção e de reflexão crítica de conhecimentos úteis para a vida [...] O filosofar que pretendemos está vinculado à história presente, ao cotidiano, à vida pulsante, aos interesses e motivações dos desafios atuais, em especial, aqueles vividos pelas crianças. (CUNHA, 2008, p. 13)

A proposta das cartas filosóficas partiu de uma análise diagnóstica, quer seja das realidades fora como dentro da instituição escolar. É notório que as relações sociais humanas sofreram alterações quer seja, pelo momento pós pandemia (ocorrida em 2020), quer seja pelo uso constante e acelerado das redes sociais, onde muitas vezes somos acostumados a passar boa parte do tempo de nosso dia nas redes sociais, interagindo com pessoas distantes, deixando em muitos casos, nossos parentes e amigos próximos em um segundo ou quem sabe em um terceiro plano.

O ato de escrever a punho, com uma caneta em um papel está se perdendo no tempo, fazendo com que as habilidades motoras deixem de ser utilizadas. O jovem dinâmico lê e escreve a partir do deslize dos dedos em uma tela de tablet, computador ou celular, e utiliza um caderno, caneta, lápis, borracha, apontador apenas no ambiente escolar. Como afirma:

Do mesmo modo que a leitura é necessária e primordial para o enriquecimento na vida das pessoas, a escrita também obedece a certas normas, apesar de que não se deve ater a todos a momentos da escrita, por exemplo: a perfeição da ortografia. Deve-se preocupar, em primeiro lugar, em expressar com clareza as idéias, não nos detendo apenas na obrigação de escrever corretamente, pois às vezes essa excessiva vigilância da escrita, bitola o recado que se quer transmitir. (CAGLIARI, 1998, p.32)

Um dos desafios foi fomentar reflexões sobre o uso das tecnologias digitais em determinado tempo, fazendo com que a mente sente-se relaxada, reflexiva, entrando em meditação ao lado de um papel e caneta, e quem sabe em um ambiente calmo, sereno, na roça desprovido de redes sociais e de qualquer wi-fi.

Na exposição do projeto de feitura das cartas filosóficas, ouviu-se os clamores: “para que escrever uma carta”, “Este professor não tem o que fazer!”, “Cada coisa que se inventa nestas aulas de filosofia, o quão é mais cômodo uma avaliação simples de marcar o X”, “Eu mesmo não irei fazer esta carta filosófica, sou nem filósofo!”, “Não deixo meu celular conectado a internet por nada!”, “Irei usar a inteligência artificial para produzir esta carta filosófica, e no dia da apresentação irei ler aqui na frente e nunca saberão que tirei da I.A!”, dentre outros comentários que foram aparecendo a partir da dinâmica de produção das cartas filosóficas.

Sobre isso, reflete:

O “meta-autor”, diferentemente do “autor”, estipula o tema da pesquisa e outros dados acerca do escopo e extensão da investigação, e delega em seguida ao algoritmo a tarefa de vasculhar bancos de dados e de analisar e organizar as informações coletadas. O próximo passo consiste na geração de um livro ou artigo, já em conformidade com as “normas” da revista, da editora, ou da faculdade à qual o trabalho se destina (ARAÚJO, 2016, p. 95).

Vale destacar que o processo de ensino aprendizagem é algo que acontece de forma paulatina, em que o sujeito vai amadurecendo a partir das etapas da vida. O ensino médio é permeado por jovens adolescentes, que imersos nas tecnologias e vibes do momento, acabam em muitos casos tendo uma certa resistência para a solução de problemas a partir de outras perspectivas.

Entendemos que o uso da carta escrita a punho é algo muito antigo, já as encontramos desde os povos antigos, quer seja pelos filósofos que estamos trabalhando neste artigo, assim como pelas epístolas (cartas) de Paulo que encontramos na bíblia, assim como em outros momentos históricos. O que se salienta aqui é como a construção destas partes

de um processo reflexivo, de refletir, de sentir a própria existência de uma forma mais aprofundada, diferentemente da produção rápida de textos produzidos nas redes sociais.

Um dos desafios é desacelerar a nossa mente, fazendo com que as leituras dos filósofos sejam internalizadas, discutidas entre si, entre os demais colegas, entre o professor em sala de aula e por fim, do diálogo do eu consigo mesmo, possa surgir ideias que possam ser expressas no papel.

Um processo necessário, que entendemos o seu grau de dificuldade pelos barulhos externos que ouvimos todos os dias, quer seja pelos afazeres diários, quer seja pelas redes sociais, ou por nós mesmos que em muitos momentos podemos ter medo de nós mesmos.

Se os imigrantes digitais sentem esta dificuldade, imagina os nativos digitais, que nasceram imersos pelo barulho constante a partir do acesso acelerado às informações. Assim, vemos a diferença os nativos dos imigrantes digitais da seguinte maneira:

Eles vêm sendo chamados de —nativos digitais, que aderem de maneira transparente e automática às tecnologias emergentes, enquanto os adultos são chamados de —migrantes digitais, aqueles que precisam adaptar-se — não sem alguma dificuldade — às novas ferramentas e novas formas de fazer as coisas. (TAGNIN, 2008, p. 6)

Como a filosofia pode ajudar nesta reflexão? Primeiro a partir de uma reflexão sociológica, entendo que essa extensão do nosso corpo, incorporou nossos hábitos, formas de viver, e transformou nossas relações sociais, sendo que é necessário propor uma desnaturalização, ou seja, perceber que o ser humano nem sempre esteve agregado ao fluxo constante de informações, acesso acelerado a informação.

Outro ponto de destaque é entender que o ser humano por natureza busca apenas uma finalidade: ser feliz. E será que o ser humano contemporâneo atingiu a felicidade tendo em vista que atingiu o acesso à tecnologia da informação?

Se partirmos desse princípio, podemos concluir que não houve felicidade desde os homens das cavernas até a globalização do século XX, e que hoje somos os seres mais felizes do universo.

Contudo, vale destacar que em dados empíricos, demonstra que a sociedade hoje apresenta um grande número de pessoas com ansiedade, depressão, pouca capacidade de flexibilidade, resolução de problemas. É como se a tecnologia em si tivesse dado um salto qualitativo: com as inteligências artificiais, mas o ser humano tivesse se perdido neste mar de possibilidades.

É nesse contexto que a filosofia se mostra importante. Assim, partimos de dois filósofos antigos, para refletirmos sobre a amizade e a felicidade, a saber Epicuro que em sua carta a Meneceu destaca a importância da felicidade e de se viver os prazeres naturais e necessários, assim como Aristóteles que destaca a importância de uma vida ética a partir da amizade, em que o ser humano para atingi-la deve buscar o caminho da mediania.

4. Amizade e Felicidade em Epicuro e em Aristóteles

A escolha destes dois filósofos deu-se a partir da grade curricular de ensino que apresenta como forma de conhecimento a aprendizagem dos pensadores antigos, destacando Aristóteles e Epicuro, assim, como pela produção deles em relação a temas pertinentes para a compreensão do eu contemporâneo, partindo da existência humana: amizade e felicidade. Ambos, possuem uma compreensão de mundo diferenciada. Pois enquanto o estagirita pensa a ordem do mundo a partir da constituição da *pólis* (cidade), nesta podemos desenvolver nossas habilidades e potencialidades, sendo o ser humano parte integrante do todo. Contudo, nos adverte que:

De maneira geral, a amizade (*φιλία*) é a comunidade de duas ou mais pessoas ligadas por afeto e atitudes concordantes voltadas para o bem. Aristóteles tem, entretanto, uma visão mais ampla e extensa, e define a amizade como virtude e hábito, não como condicionamento, mas como disposição de caráter, disposição ativa de empenho da pessoa ao bem (LARA, 2009, p. 42).

Epicuro destaca que a melhor forma de se alcançar a felicidade é distanciando-se da pólis, sendo que o mesmo comprou um jardim, distanciando-se da cidade, construindo uma morada, vivendo de riquezas para viver junto com seus amigos, pois para ele a verdadeira felicidade consiste não na correria desenfreada da cidade, que apresenta um marketing de felicidade pautado no consumo, na posse de bens materiais desordenados, na vivência frenética do comércio, mas sim, em uma vida refletida, que é possível quando nos distanciamos daquilo que nos distrai, ou seja, do que é supérfluo em nossas vidas.

Com isso não estamos dizendo que Aristóteles gostava do que é banal pois vivia na cidade, mas que sua concepção de felicidade está a partir dos pontos positivos que a pólis pode oferecer ao ser humano, e este por meio de escolha irá decidir viver a partir de uma

construção da felicidade a partir da justa medida, sem o excesso, mas também sem a falta daquilo que lhe pode proporcionar uma vida feliz. O próprio ARISTÓTELES nos diz:

Os homens de bem não agem nunca injustamente e, de resto, nesta amizade estão presentes todas as outras características que se pensa serem indispensáveis a uma verdadeira relação de amizade, enquanto por outro lado, nas outras formas de amizade, nada impede que a calúnia, a falta de confiança e a injustiça se instalem. (EN, VIII,4, 1157a23-28).

Podemos pensar que a amizade é apenas um ato de companheirismo em que nos satisfazemos quando o outro nos ajuda em determinadas situações. Mas não é isso que Aristóteles pontua quando reflete sobre a importância da amizade. Aristóteles discute a amizade em sua obra *Ética a Nicômaco*, no livro VIII e IX. Para o estagirita a amizade é uma virtude essencial para a vida humana, pois permite o desenvolvimento de relações baseadas na confiança, no respeito e no amor. O filósofo identifica três tipos de amizade: a) a amizade baseada no prazer (hedonista), onde buscamos apenas satisfazer nossas necessidades. Sobre esta forma de amizade, nos diz:

Na amizade por benefício (e o mesmo vale para a amizade por prazer), os parceiros reconhecem-se mutuamente como seres que fixam objetivos. Eles dependem um do outro, e cada um deles só consegue alcançar seu objetivo quando o outro assume esse objetivo como seu. É nisso que consiste o elemento comum que liga os dois parceiros. (...) Quando um dos parceiros assume como seus os objetivos do outro, acontece neles o momento altruísta do bem-querer. Mas ele é incompleto quando são os objetivos próprios que motivam o parceiro a tornar seus os objetivos do outro. (RIKEM, 2008, p. 108-109).

Sob a forma seguinte de amizade: b) Amizade baseada na utilidade (instrumental), ou seja, o outro só é meu amigo porque me serve para algo; e, c) Amizade baseada na virtude, ou seja, está e a melhor forma de amizade, que é perfeita ou completa, onde os amigos são amigos por aquilo que eles são, sem tirar nenhum proveito um do outro. Sobre esta forma de amizade altruísta, virtuosa Ricken, nos esclarece que:

Na amizade entre os bons há um bem querer puro, altruísta; deseja-se o bem ao outro exclusivamente por ele mesmo. O moralmente bom não é apenas bom para si mesmo, mas também para o amigo, e isso significa: ele é benéfico e agradável para ele. Os objetivos que motivam a amizade por benefício e prazer também são concretizados na amizade por caráter. Nesse sentido, assim como na amizade completa, ela inclui as outras duas formas de amizade citadas (RIKEM, 2008, p. 109)

Já para o filósofo Epicuro, a felicidade é o objetivo principal da vida humana. Ele define a felicidade como: “A ausência de dor física e mental, e a presença de prazeres moderados” (Carta a Meneceu, 128). Assim, Epicuro defende que uma vida feliz é caracterizada por: a) autossuficiência (*autarquia*); b) Moderação (*metriopatheia*); c) Ausência de medo (*ataraxia*); d) Amizade (*philia*), e d) Reflexão e sabedoria (*phronesis*). No ponto 132 de sua carta nos diz: “Não é possível viver feliz sem viver sabiamente, nobremente e justamente”. (Carta a Meneceu, 132).

Para o estagirita, a amizade está entre os iguais, ou seja, onde nos sentimos completos e bem com outro sem que este nos favoreça em nenhum bem material, assim como também a nós só seremos verdadeiros amigos quando não precisarmos dispor de nada para o outro, mas simplesmente pela companhia. Como nos diz,

A amizade é parte estruturante da felicidade entendida como “vida boa e boa conduta”. Os amigos apoiam nossa boa conduta como companheiros e como objetos da ação virtuosa; a vida compartilhada com o amigo contribui para a realização da excelência moral, na base da felicidade, pois a amizade cria uma arena para a expressão da virtude. A doutrina do amigo com um “segundo eu”, um “outro eu”, é o fundamento do vínculo existente entre *philia*, virtude e felicidade. (ORTEGA, 2002, p. 40).

As atividades práticas de ambos demonstram que o ato filosófico é algo que incomoda, que reflete, que faz com que repensemos nossas atitudes. Quando estes pensamentos foram destacados em slides em sala de aula, muitos dos jovens do ensino médio começaram a prestar a atenção, e incomodados pelo modo de viver dos filósofos antigos iniciaram a indagar sobre como seria a vida destes filósofos se estivessem nos dias atuais.

Ambos não seriam contra a tecnologia digital, mas a usariam como meio e não como fim em si mesmas para se atingir a felicidade. Os jardins de Epicuro poderiam ser uma realidade também virtual, que chamasse constantemente a atenção para o contato com a natureza, com o real, com um ser preocupar com o outro que está próximo de nós.

Assim, também Aristóteles destaca o conceito de *téchne* como habilidade, arte ou ofício, considerando esta como uma forma de conhecimento prático que envolve habilidade de produzir algo. Claro que o filósofo não fala de tecnologia, tendo em vista que este é um conceito moderno, mas discutindo o que significa *téchne* como forma de conhecimento prático, que na verdade é um meio e não um fim. Disso vem a reflexão hodierna: as redes sociais são

um fim em nossas vidas? Como fazer com que estas seja apenas um meio (não o único meio) para atingir a felicidade?

5. Algumas cartas e reflexões filosóficas

A experiência das cartas filosóficas foi realizada nas turmas do ensino médio, dando a oportunidade dos jovens estudantes se tornarem filósofos, no sentido de contribuírem com suas reflexões a partir dos filósofos estudados sobre os temas da felicidade e da amizade.

Com a perspectiva de colocar as mãos na massa, ou seja, de produzir textos filosóficos, os alunos mobilizaram-se em construir argumentos que proporcionam uma reflexão sobre a felicidade e a amizade nos tempos atuais, mediante as reflexões latentes nos filósofos clássicos.

Alunos do 2º ano C (tarde) com as cartas filosóficas



Foi levado à sala de aula uma caixa filosófica, ou seja, uma caixa com perguntas de cunho filosófico, com o objetivo de despertar a curiosidade do aluno. Posta a caixa sob a mesa do professor, foi dado as instruções sobre a feitura da carta filosófica, logo após, os alunos foram observando a caixa, uns com um olhar de dúvida e estranhamento, outros com aquele olhar de alegria pois não seria mais uma aula monótona e tradicional onde só o professor fala. A sala de aula é um ambiente diverso onde aglomera-se diversas perspectivas, ou seja, várias visões de mundo. O autor nos ajuda a refletir sobre:

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima (ALENCAR, 2001, p. 100).

Após o momento de sensibilização, exposição do conteúdo, por meio de aula dialogada, foi feito um sorteio entre os alunos da mesma turma, sendo que o sorteado deveria escrever uma carta filosófica para o outro. Logo após o sorteio, percebeu-se por um lado alunos felizes pois tinham ficado responsáveis para escrever a carta para alguém que eles tinham muito contato, mas por outro lado, viu-se alunos resistentes, meio tristes, que se dirigiram ao professor indagando: “Professor, eu não tenho nenhum contato com fulano de tal, ele parece esquisito, indiferente, não gosto dele...”. Foram estes alunos que foram mais incentivados a darem continuidade a proposta da escrita da carta filosófica, pois era o momento de interagir com aquele que estava próximo, e que depois de anos de convivência ainda não tinham trocado um bom dia, ou seja, não estavam próximos, mas sim distantes. Mais um objetivo da carta estava para ser atingido: aproximar aqueles que estavam próximos fisicamente mas não necessariamente na mesma comunhão de ideias, pensamentos, visões de mundo.

Logo após, foi dado um prazo de quinze dias para que os alunos amadurecerem o conteúdo, fizessem uma segunda leitura, revisassem o exposto nos slides, também alguns fragmentos da carta de Meneceu de Epicuro e da Ética a Nicômaco de Aristóteles para que servisse de alicerce conceitual para a construção das cartas filosóficas.

Parecia que tudo tinha dado certo, até que chegou o grande dia: a apresentação das cartas filosóficas. Começou-se a apresentação por ordem de chamada, sendo que o primeiro da lista iria até a pessoa que foi sorteada e entregar a carta, este iria até a frente e iria ler a carta sorteada. De fato, salientamos que noventa por cento da turma aderiu a ideia. Mas vale ressaltar algumas dificuldades: alguns alunos não fizeram a carta de imediato, mas assumiram o compromisso de apresentarem na próxima aula, o que de fato aconteceu, um ou outro sentiu-se com vergonha de ler a carta recebida lá na frente, então leram em pé de seu próprio lugar, e por fim, alguns fizeram a carta manuscrita mediante cópia de sites da internet, ou mediante uso de inteligência artificial.

Aqui o professor percebe, ao ver palavras rebuscadas, frases organizadas de uma forma que não é condizente com o cotidiano de outras atividades do mesmo aluno. Muitos alunos usaram da criatividade e elaboraram envelopes criativos, fazendo com a carta ficasse

organizada dentro do envelope. Uns usaram desenhos, outros colaram figuras, outros escolheram envelopes coloridos.

Um dos objetivos era justamente fazer com que a carta ficasse mais próxima do real. O uso da criatividade é uma característica do filósofo, basta lembrarmos como Aristóteles utilizou seu método de ensino a partir do caminhar, investigar por meio da experiência. Assim, como Epicuro ao falar da felicidade demonstra como pode provocar o ser humano a partir de compreensões simples da realidade, demonstrando que a verdadeira felicidade não está em ter uma quantidade exagerada de bens materiais, riqueza ou poder, mas justamente nas coisas mais simples da vida.

Caixa filosófica onde foram coletadas as cartas:



Um dos fatos que chamou muita a atenção foi que o conteúdo de muitas cartas atingiu o remetente em suas emoções. Termos como: “ Me preocupo muito com você...”, “ Espero lhe ver bem depois desta situação desgastante em sua vida...”, “ Irei qualquer fim de semana comer aquele frango saboroso que sua mãe sabe fazer...”, “ Já vivemos muitas coisas juntas desde o ensino fundamental...”, “ Tenho você como um irmão de verdade, um irmão que nunca tive...”, dentre outras coisas, fizeram cair breves lágrimas dos olhos.

Caixa com cartas filosóficas

Neste momento é percebemos o quão a filosofia é importante, pois não é apenas um conteúdo frio, distante da realidade do aluno, que tem importância apenas para as avaliações externas ou provas de vestibulares, mas sim que fomenta a emoção, o refletir, o cuidado com o outro e dispõe ferramentas para uma interação com o outro. Outros discursos são elucidativos, tais como: “Foi mediante este trabalho de filosofia que pude perceber a sua existência sicrano de tal...”; “Sinceramente, antes deste trabalho eu tinha uma visão distorcida de você beltrano de tal, só depois desta experiência percebi que você é uma pessoa humilde, alegre, extrovertida, e quem sabe possamos conversar mais na hora do recreio, quem sabe sair para jogar futebol...”.

A construção do saber filosófico se dá por meio do diálogo. O próprio Aristóteles escreve seu livro *Ética* para seu filho Nicômaco, é um legado que um pai deixa para seu jovem filho. A carta a Meneceu segue a mesma perspectiva de diálogo, de reflexão sobre a vida, de contato com o outro. Ambos fomentam o interesse pela reflexão filosófica sobre a felicidade, algo que é buscado por todos, mas que muitas vezes é perdida por valorizarmos os meios e não os fins.

A filosofia como processo de transformação do sujeito perpassa por essas questões que parecem ser simples, banais, mas que em muitos dos casos não são discutidas em sala de aula, pois ainda reverbera que na aula deve-se ser da forma mais tradicional possível.

Cartas filosóficas (2^oC - turno da tarde)

Não excluimos o ensino tradicional, tendo em vista que é necessário o quadro, o pincel, o apagador, o slide, o professor que domina algum conhecimento filosófico, mas que a centralidade não pode permanecer nesse, tendo em vista que a filosofia só acontece de forma significativa quando acontece essa partilha de conhecimentos. Sobre ensino significativo nos apoiamos em:

Uma das formas para motivar os alunos reconhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social inicial mediata, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer suas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por aprendizagem significativa do aluno é uma prática docente também significativa (GASPARIN, 2013, p. 13).

É sentir a emoção em se ler a carta de alguém, é o emocionar-se, ou interagir com a turma, as regras de silêncio pontuadas pelo próprio aluno que quer ler a sua carta recebida, assim como sente orgulho do outro ler o seu escrito.

Notamos que a experiência das cartas filosóficas trouxeram resultados positivos, tendo em vista que houve uma partilha significativa de experiências, descentralizando a ação do professor, que passou a ser mediador no processo de ensino aprendizagem.

6. A Importância da Prática Reflexiva no Ensino de Filosofia

A prática reflexiva no ensino de filosofia se mostra essencial para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e do autoconhecimento entre os alunos. O ato de escrever cartas filosóficas não apenas instiga uma reflexão mais profunda sobre temas como felicidade e amizade, mas também envolve os alunos em um diálogo interno, no qual eles se confrontam com suas próprias crenças e valores.

Definimos a prática reflexiva como um processo contínuo de pensamento sobre as experiências, que se fundamenta na análise crítica e na avaliação dos próprios comportamentos e decisões. Quando os alunos são incentivados a escrever cartas, eles se envolvem em uma exploração das suas experiências pessoais à luz dos conceitos discutidos por filósofos como Epicuro e Aristóteles. Por exemplo, ao refletir sobre a amizade, os alunos podem relatar suas próprias relações, identificando o que consideram ser uma verdadeira amizade e como isso se conecta com a ética aristotélica.

Além disso, essa escrita reflexiva pode ser incorporada à rotina escolar semanal. Criar momentos dedicados à escrita de cartas, seguidos de discussões em grupo, pode transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado dinâmico onde os alunos se sentem confortáveis para expressar suas ideias. Essa prática não apenas aumenta seu engajamento, mas também desenvolve habilidades de comunicação e argumentação, fundamentais na formação de cidadãos críticos.

Conclusão

A experiência das cartas filosóficas pode proporcionar uma vivacidade no ensino de filosofia, tendo em vista que deixou de ser um ensino morto, marcado apenas pela transmissão de um conhecimento que está disseminado nos livros, na internet, nas redes sociais, e passou a contribuir com frutos pessoais, significativos que dialoga com o sujeito.

Se muitos alunos ficaram felizes em receber uma carta, de se sentirem ouvidos e lidos em sala de aula, o professor também regozija em perceber que as estratégias de ensino de filosofia podem ser diversas. O passo inicial é fazer um diagnóstico da realidade da sala de aula, depois pensar em uma estratégia que envolva se não todos mais a grande maioria dos alunos.

Depois é sentir-se parte do processo, não centralizar o conhecimento, mas deixar que a criatividade dos alunos faça parte, como meio de transformação. Por último a avaliação que é contínua, de conjunto e necessária dentro do ambiente escolar, que reverbera em um conceito.

A finalidade não é o ouro em si, o conceito dez, nove etc., mas a vivência do processo, do sentir-se parte da escola, de estar presente ali, de ver o outro como amigo, como alguém que vem de realidades distintas, passa por problemas e angústias, momentos de alegria, mas que quer ser visto, ouvido, lido, sentindo-se participante do processo de sua existência.

Desta maneira a proposta das cartas filosóficas em sala de aula surtiu um efeito positivo pois permitiu que por meio do uso da criatividade o aluno pudesse perceber que as palavras dos filósofos estudados possuem um sentido significativo para os dias atuais.

Principalmente em refletir sobre a questão das redes sociais que podem se tornar um fim em si mesmo, deixando de refletir sobre a verdadeira essência da felicidade que pode estar na companhia de um bom amigo, no refletir sobre a vida e no escrever uma boa carta filosófica que dê sentido à própria existência.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, M. *O uso de inteligência artificial para a geração automatizada de textos acadêmicos: Plágio ou meta-autoria?* In: **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 3, n 1, 2016, p. 89-107. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21728/logcion.2016v3n1.p89-107>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/finf/article/view/3012>. Acesso em: 09 out. 2024.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Gama Kury. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1998

CUNHA, J. A. (Org) **Filosofia para criança: orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

EPICURO. **Carta a Meneceu**. Tradução de Álvaro Lorencini, Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 1997.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática Para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados. 2013.

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 200-216 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

LARA, Renata de Oliveira. **A Amizade na ética a Nicômaco**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) UECE. Fortaleza: 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

RICKEN, Friedo. **O bem viver em comunidade: a vida boa segundo Platão e Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola, 2008

TAGNIN, F. **Computação 1 a 1: o desafio de guiar os nativos digitais**. Blog de Educação digital da Intel. Disponível em: http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_desafio_de_guiar_os_nativos_digitaais.php Acessado em out. 2024.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



MATEMÁTICAS: EXERCÍCIOS CARTOGRÁFICO DECOLONIAIS

MATHEMATICS: DECOLONIAL CARTOGRAPHIC EXERCISES

Isis Maria de Paula Oliveira

Mestranda em Educação pelo PPGE-FEUSP

isismaria@usp.br

Michela Tuchapesk da Silva

Doutora em Educação Matemática pelo PPGE-UNESP. Professora do ICMC-USP e professora colaboradora PPGE-FEUSP

michelat@usp.br

Resumo

O presente artigo movimenta os conceitos da filosofia da diferença em um ensaio decolonial que tensiona a matemática legitimada a partir de experimentações no contexto do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) do Jaraguá. Por meio da cartografia, buscamos desnaturalizar as práticas e táticas instituídas no território escola, criando espaços para outras formas de conhecimento que ocorrem durante o processo do aprender. Nesse sentido, entendemos que as experimentações com a cartografia, em uma escola indígena, possibilita engendrar discussões acerca das políticas (re)cognitivas que organizam as práticas da Educação Matemática e nos permite explorar caminhos outros, invisibilizados, em que a interação entre corpos humanos e não humanos compõem novas possibilidades educacionais.

Palavras-chave: Aprender, Cartografia, Cognição.

Abstract

This article moves the concepts of the philosophy of difference in a decolonial essay that tensions the mathematics legitimized from experiments in the context of the Center for Indigenous Education and Culture (CECI) in Jaraguá. Through cartography, we seek to denaturalize the practices and tactics established in the school territory, creating spaces for other forms of knowledge that occur during the learning process. In this sense, we understand that experiments with cartography, in an indigenous school, make it possible to engender discussions about the (re)cognitive policies that organize the practices of Mathematics Education and allow us to explore other, invisible paths, in which the interaction between human bodies and non-humans make up new educational possibilities.

Keywords: Learning, Cartography, Cognition.

1. Território- Educação-Matemática-CECI

E ali, junto ao fogo, ao abrigo da velha casa, onde caem as estrelas, com as chamas, a brilhar... Suavemente, em minha alma, germina e se enraíza, cresce, uma chama, tua língua. A fagulha do fogo deixou seus vestígios na memória da criança. E a marca do fogo seguiu-me pela vida. O que não se apaga, benção do fogo, queimou então minha palavra. Um carvão procuro nas cinzas do esquecimento. No buraco do carvão ausente, revollo, removo, esparzo, cinza fria, cinza escura, cinza... Um carvão procuro para acender o fogo... Carvão, desperta, revive. Que comece a arder, que dance, teu fogo. Carvão, desperta, espanta, esparze, que se perda a cinza. Que viva teu fogo. Carvão, desperta e faz que desperte no leito da cinza, o fogo do lar. Que iluminou a voz profunda de meu velho pai. Carvão, desperta com o fogo e levanta-te, desata-te, ri, voa, despoja as brasas da alegria. Que reviva outra vez o fogo do lar. Que reviva o fogo, que reviva a língua. Longo ritual junto ao fogo... Que vagarosamente foi apartando o frio e a noite, que lentamente foi me despertando. Longo ritual que de longe, no sonho do esquecimento, se acende. Rito do fogo leito da lembrança, desperta e espanta o esquecimento (DELGADO, 1994).

Um Carvão que produz esta escrita e propõe um ensaio decolonial, movimentando conceitos e autores da filosofia da diferença, ao tensionar os processos de aprender matemática no espaço do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) do Jaraguá, a partir de exercícios cartográficos, propostos por Rolnik (2016), inspirada em Deleuze e Guattari (1995). O CECI está localizado na aldeia Tekoa Pyau compondo o conjunto de aldeias no bairro do Jaraguá pertencentes a etnia Guarani Mbya, estabelecida nas bordas da rodovia Bandeirantes na grande São Paulo.

O CECI é o nosso campo de pesquisa, espaço escolar que também movimenta outros saberes em prol da cultura indígena em que está inserido, organizando-se, portanto, diferentemente das instituições escolares convencionais, na medida em que apresenta outras relações com os corpos humanos e não humanos, como o modo de representar cronologicamente o tempo, bem como suas implicações com o modo de pensar e propor suas práticas com a escola. Portanto, a importância da cartografia, como exercício do olho-corpo-do-sensível para os encontros com o campo como estrangeiros “visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2020, p. 61).

Esses processos têm se desenvolvido em conjunto, sobretudo, com a contribuição de diversos autores como Foucault, Nietzsche, Spinoza, Deleuze, Guattari, Silvio Gallo, Luiz Fuganti, Suely Rolnik, e outros. Ao trabalharmos com e através desses teóricos, apostamos na cartografia como um exercício teórico e prático que possibilita explorar as intensidades que percorrem o aprender com a matemática, mapeando os afetos expressos com o

território- Educação-Matemática-CECI e tensionando as linhas de força que compõe as táticas de uma escola indígena. Vale comentar que:

A apropriação conceitual da cartografia tem como base, principalmente, a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), na obra *Mil Platôs*, na qual os filósofos a tratam como uma prática do conhecer que está além de apenas reconhecer, mas, sim, criar, (re)inventar o que já se conhece. Ou seja, conforme Deleuze (2006), uma prática do conhecer que provoca no pensamento forças que não são as da reconhecimento, privilegiando a diferença enquanto uma produção de si mesmo. (SILVA; TÁRTARO, 2023, p. 3)

Para além de apenas reconhecer, nos interessamos em propor discussões acerca do que pode uma pesquisadora-cartógrafa numa escola indígena? Numa composição teórico-prática engendrada nesse espaço, com Rolnik (2019), buscamos (des)naturalizar as práticas e táticas instituídas e normalizadas por um sistema antro-po-falo-ego-logocêntrico-e-racializado. Para isso, a apropriação da cartografia enquanto um exercício de resistência e atenção aos processos de subjetivação impostos pelas relações de saber-poder, que mantém a maquinaria neoliberal da Educação (Matemática). Práticas decoloniais que abrem margem para outras formas de movimentar o aprender matemática, neste caso, vinculado a um pensar como afeto, como cognição, enquanto processos do aprender. Para Rolnik o exercício cartográfico necessita da ativação de uma potência vibrátil do corpo, para que nos tornemos sensíveis aos atravessamentos e afecções que acontecem em um campo de forças e suas dobras, uma tal potência que o cartógrafo sente no ar, um estranhamento...

Você entra. De cara, você é tomado por um estranhamento. É como se o seu olhar habitual não desse conta de alguma coisa. Você sabe que ali se passa algo. Você percorre toda a exposição e sai. Junto, você leva essa estranha sensação. Pouco a pouco, alguma coisa vai tomando corpo em você. [...] Essa estranha impressão o conduz, apesar de você mesmo. Não há indicações, mas você caminha pela exposição em direções como que predeterminadas. Uma trama de sentidos invisíveis vai se articulando. E como se você cobrisse e descobrisse aquele espaço, numa espécie de roteiro iniciático. Você está sendo levado a percorrer/traçar, descobrir/inventar uma cartografia. E as direções são múltiplas (ROLNIK, 2016, p. 177).

Nos encontros com o CECI, nos primeiros momentos, talvez pouco, talvez muitos minutos, guiada pelo macroolho, o dito e o não-dito apresentam-se na ordem do visível. Entretanto, uma revelação ocorre: o olho-do-visível é nada menos que o olho do espectador. A pesquisadora entranhando-se na estranheza, (des)naturaliza o (in)visível. Olho-corpo-do-sensível que frui com os seres humanos e não humanos. Fruição da cartógrafa dando passagem para os afetos que compõem o ritual. Caso não fosse pelo corpo, recém-despertado para outras sensações, a cartógrafa não teria suscitado de seus próprios limites, estaria presa nos poucos prazeres, nas histórias e mundos únicos, hegemônicos.

Agora, você decifra a charada: foi a tensão fecunda desse amálgama de retínico-e-vibrátil que a exposição, desde o início, mobilizou em você. Foi a não-consciência disso que provocava em você aquele estranhamento. É a descoberta disso que provoca em você, agora, esta euforia. E como se você estivesse descobrindo o óbvio (ROLNIK, 2016, p. 181).

Nessa experimentação, com a cartografia temos o cuidado de considerar que o que foi captado não se limita a uma forma específica de cultura, não determina uma verdade única, estática, hegemônica, mas sim a uma estratégia de criação de expressão e mundo, possibilitando visibilizar e criar mundos outros. Com isso, o cartógrafo busca dar voz aos afetos latentes, mergulhando nas intensidades e incorporando elementos diversos para criar mapas expressivos.

Isso nos permite fazer mais duas observações: o problema, para o cartógrafo, não é o do falso-ou-verdadeiro, nem o do teórico-ou-empírico, mas sim o do vitalizante-ou-destrutivo, ativo-ou-reativo. O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade (ROLNIK, 2016, p. 66).

O perfil do cartógrafo é definido por uma sensibilidade peculiar, levando consigo apenas um conjunto de critérios e preocupações. Que nessa pesquisa se refere a cartógrafa estar atenta às relações que determinam os processos de subjetivação que envolvem o aprender matemática, em oposição a estrutura política pedagógica neoliberal que vincula-se a partir de conhecimentos matemáticos hegemônicos.

Busca-se, portanto, mapear o processo de aprendizado na escola indígena, com a intenção de tensionar as demandas da máquina neoliberal, que mantém uma abordagem pedagógica da matemática baseada na reconhecimento. Procedimento que contribui para uma colonização do pensamento, que deslegitima outros conhecimentos, promovendo a hegemonia da matemática ocidental. Uma das estratégias colonizadoras para impor essa monocultura matemática é a imposição da chamada “matemática régia” (CLARETO, 2013).

Usualmente, a matemática praticada em sala de aula é aquela apresentada nos livros didáticos e proposta pelos currículos escolares. Uma matemática régia ou matemática maior, poderíamos dizer, junto a Deleuze e Guattari (2005, 1977). Os conteúdos matemáticos são apresentados sequencialmente como formas prontas. As definições buscam pela substância e pela essência: mediana de um triângulo é..., a lei dos senos e dos cossenos funciona assim..., equação de segundo grau se resolve desta maneira..., múltiplos, números primos, fatoração..., Teorema de Tales, Teorema de Pitágoras... regras de fatoração... teoremas e regras, muitas regras, muitos “faça assim”... (CLARETO, 2013, p. 5).

Entendemos que com a cartografia, podemos colocar em prática certa atenção aos processos de subjetivação que envolvem o aprender matemática, nos permitindo fomentar discussões que problematizam as formas tradicionais de ensino da Matemática curricular,

tensionado-a enquanto estrutura recognitiva, dogmática, de único saber, que engendra processos que mantêm a invisibilização das matemáticas outras, que reforçam que as práticas e culturas invisibilizadas, desconhecidas, não ditas, permaneçam no campo do exótico, do diferente, do fora do padrão, do excêntrico.

Isto implica em neste trabalho propormos exercícios práticos e teóricos que visam fissurar a Matemática curricular que, na maioria das vezes, tem interesse em processos pedagógicos que colaboram para métodos de “decorar fórmulas, repetir o modo como o(a) professor(a) resolve exercícios, acreditar que seu conhecimento é importante porque ‘a Matemática está em tudo’, porque é cobrada nas avaliações externas, para passar no vestibular, porque influencia o bônus salarial de todos os professores” (SILVA; TAMAYO, 2020, p.287; grifos das autoras).

Neste sentido, ao movimentarmos os conceitos da filosofia da diferença com as experimentações realizadas no CECI, bem como desenhar o mapa das relações de forças que organizam uma escola indígena, buscaremos tensionar e problematizar os processos do aprender engendrados em práticas homogeneizantes que, muitas vezes, mantêm a inviabilização de outras produções de significados. A ideia é que esta pesquisa permita confrontar certa monocultura do aprender, rompendo

com perspectivas abissais de totalidade, que concebem a Matemática como universal e única, contrárias ao movimento de pensar em matemáticas, no plural, uma vez que assumir este posicionamento na escola ou na universidade – sendo instituições concebidas pelo Ocidente hegemônico – confronta a monocultura da ciência, a partir do reconhecimento de conhecimentos heterogêneos (SILVA; TAMAYO, 2022, p. 170).

Ao exercitar a escuta da cartógrafa e a vibratilidade do meu corpo, sendo atravessada pelas múltiplas dinâmicas, fluxos e intensidades, a cartografia me possibilita conceber a presença viva dos outros corpos, humanos e não humanos, processo que não diz respeito à representação do outro, mas sim que torna possível composições com as multiplicidades do CECI Jaraguá. Os afetos me atravessam, me arrastam e enquanto pesquisadora pedagoga que tem procurado trabalhar com a educação matemática, me direciono aos processos do aprender nas práticas educativas, questionando: O que pode o aprender matemática no CECI Jaraguá? Entendendo o aprender como um processo da cognição, da criação e da invenção. Um aprender da ordem do problemático, enquanto possibilidade de linha de fuga diante das práticas e táticas da matemática hegemônica ocidental.

Assim, a presente pesquisa, ainda em desenvolvimento, não tem a intenção de desvelar uma matemática do CECI, ou trazer e descobrir propostas de metodologias de ensino da educação matemática. Pretende-se conhecer e discutir acerca dos processos do aprender matemática que ocorrem numa escola indígena situada dentro da cidade de São Paulo, buscando desenhar as relações de força que compõem o CECI.

2. Fabulando com fios e missangas

A missanga, todas a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo (COUTO, 2004, p. 5).

Neste momento, ao abordar as inter-relações, buscamos trazer as experimentações das cenas como forma de produção de dados. As cenas em questão derivam do terceiro momento em que a pesquisadora esteve presente no CECI, participando ativamente da coleta de dados por meio do exercício da cartografia. Vale ressaltar que as cenas não foram capturadas instantaneamente durante a presença da pesquisadora junto aos participantes, enquanto todos experimentavam a montagem de missangas em um fio de nylon. Sendo assim, as imagens coletadas da página do *facebook* “CECI Jaraguá”, servem como ilustrações representativas desse processo. Nesse exercício de registro dos afetos emergentes nesse encontro entre a pesquisadora-cartógrafa e os participantes da pesquisa, friccionando os sujeitos, as missangas, as cartas, o fio, as peças de dominó, o futebol de mesa, a corda, a perna-de-pau... fabulamos com o aprender produzindo as cenas abaixo:

Figura 1



Jaraguá, 2014.

(Des)Início: Era uma tarde de quinta-feira muito quente. Atípico verão brasileiro. O espaço tinha mais ruído do que o de costume, mas eram barulhos diferentes... Máquinas e caminhões instalados na entrada do CECI. A escola está em reforma. Mas como um consolo reconfortante, ainda ouvíamos os pés das crianças pulando corda, as pernas-de-pau batendo no chão, a bola de futebol batendo na parede e o galo cantando ao meio do dia.

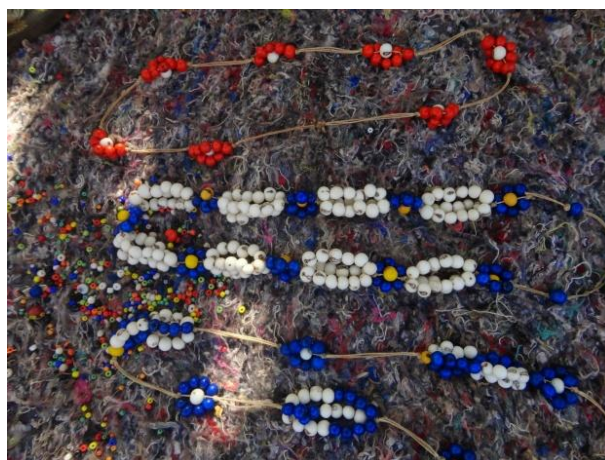
Chegando na sala de jogos um ventilador ajudava no calor. Uma mesa grande com caixas e caixas de missangas... incontáveis missangas... cores, tamanhos e formatos. Naquele espaço pairava o silêncio que era quebrado ao mexer nas missangas a procurar algo, talvez inesperado, ou para completar o que estava fazendo. Olhos colados nos fios... às vezes se distraía na caixa de missangas e suas cores... mas logo voltava, atento.

Cena 1: O futebol de mesa estava agitado. Muitas crianças em volta. Bolinha para lá, para cá... Gol!

“Olha! Tô com cinco gols e você com quatro...”. “**TEMOS** o total de 6 gols?”. “Acho que sim...”. “Deve ser mesmo...”. “Pouco importa né.”. Cabeças balançavam como se estivessem fazendo um pacto coletivo. Muita gargalhada.

Cena 2: Começava a colocar as missangas pela ponta do fio. Às vezes buscava missangas que mais lhe brilhassem... “Fazer passar os afetos... isso parece deixar mais brilhante ainda” (ROLNIK, 2016, p. 47)... às vezes faziam padrões. Mas não havia preocupação com a pedra do meio. O desenho se formava por padrões, que se repetiam com as pedras que brilhassem.

Figura 2



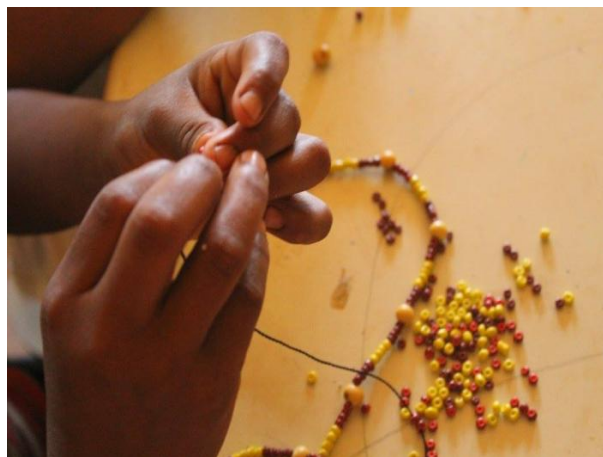
Jaraguá, 2014.

Cena 3: Em uma mesa ao fundo da sala, cartas do jogo Uno espalhadas... Estavam sentados em roda.

“Tenho uma carta de 6 e você?” “Eu também.” “Então **TEMOS** doze.”

Cena 4: Distraiu-se, o corpo relaxado, os dedos soltam o fio. As missangas caem de forma desordenada como se repelissem. O menino coloca as mãos sobre a cabeça, mas logo toma as missangas em suas mãos e retorna ao seu trabalho. Com muita paciência volta os seus olhos para o fio e reordena as missangas.

Figura 3



Jaraguá, 2015.

Cena 5: Quase ao fundo da sala havia uma mesa com dominós.

“Eu não tenho essa peça...”. “É a peça seis né? Você precisa do seis...”. “Deixa eu ver as suas peças. Olha, você tem a peça três de um lado e três do outro.”. “Dá seis!”. “Pronto, agora **PODEMOS** continuar o jogo.”

Cena 6: As missangas são variadas, suas posições no fio também... Mas há algo a mais... Os fios são colocados de formas diferentes... Alguns são quase tecidos uns sobre os outros como uma rede, interligados... Outros são amarrados, fazendo nós sobre as missangas, produzindo assim composições.

Figura 4



Jaraguá, 2014.

Cena 7: Um estrangeiro daquele território parou e perguntou a uma criança: “O que vocês fazem por aqui? O que acontece?”

“Aqui nós **APRENDEMOS** brincando”.

Figura 5



Jaraguá, 2024.

Há cerca de 24.000 espécies de borboletas. Dentre as exuberantes, que apresentam padrões de desenhos com suas escamas com cores fortes, uma se destaca por outro motivo. Uma borboletinha com um corpo esbelto e suas asas que quase não aparecem: uma cor ferrugem faz o contorno de suas asas se misturando com uma mancha branca na sua parte mais alta. Suas asas são translúcidas, se não fossem as veias mais escuras elas poderiam passar despercebidas. Por isso é chamada de borboleta de vidro. Especialistas dizem que isso é uma evolução, luta por sobrevivência. Como seu corpo é esbelto e suas asas são transparentes podem se camuflar facilmente, se protegendo dos predadores. Isso é o que se faz para

sobreviver. Mas como a vida pode ser mais que sobrevivência, prefiro acreditar que isso é uma artimanha para que suas asas sejam sempre uma cor por vir. Suas asas não como uma pintura permanente mas sempre movente. Sua transparência é potência para capturar cores. Muitas borboletas em uma. Asas de uma borboleta em devir-cor. Uma borboleta se pinta com as cores da vida (SILVA, 2016, p. 60).

Os exercícios cartográficos engendram indagações que desafiam o conceito de “o que é”: rejeitam a noção de universalidade e totalidade. O “o que é” busca a essência no verbo ser, desde que encontre sua origem ou destino no definido “o”. O tensionar se concentra no “que”: insiste na processualidade anterior ao nome, ao pronome, na constituição de vidas e mundos na multiplicidade da narrativa concreto-abstrata. “Que”, desprovido das restrições do artigo definido e do verbo, torna-se um pronome interrogativo e indefinido, voltado para a processualidade que gera os “comos”, aliando-se às questões modais. “Que” desvela-se para as complexidades, os desenvolvimentos que nos capturam agora: aqueles entrelaçados pela narrativa que oscila entre o concreto e o abstrato, através das histórias imaginadas na formação de realidades e mundos. Uma história gera uma ficção. Ficção não contrasta com a realidade. Ficção contrasta com o conceito de verdade (ROTONDO; CAMMAROTA, 2017). O conceito de verdade é uma ficção impulsionada por escolhas dentro de uma estrutura que molda valores na criação de realidades e modos de vida: uma estrutura ético-estética. A narrativa concreto-abstrata está conectada às políticas de cognição, e assim aos métodos de entendimento. Cognição enquanto um processo da ordem da criação, engendrando com o CECI a coprodução, criando mundos, criando vidas.

Segundo Rotondo e Cammarota (2017), em ressonância com Kastrup (2005), a cognição, sob essa perspectiva, busca por imagens e requer uma preparação prévia para a relação de conhecimento entre sujeito e objeto, corpos humanos e não humanos, o macroolho e o olho-do-sensível. Entretanto, o pensamento, por sua vez, envolve a convergência das faculdades, ora buscando semelhanças, ora explorando o jogo das oposições ou das analogias, e ora desejando a identidade, nos remetendo à reconhecimento. Mas, na cognição, os modos de operação se tornam mais flexíveis, não se limitando às estruturas pré-definidas baseadas em leis universais e invariantes.

Nesse contexto, a cognição é definida como representação, não para afirmar sua veracidade, não como uma verdade fixa ou hegemônica, mas sim para ancorá-la em modos de vida. Assim como acontece na presente pesquisa, na experimentação da cartógrafa durante a produção de dados em uma escola indígena. O processo cognitivo é visto como a manifestação concreta de um desempenho possível, uma potência, um devir.

Para Deleuze e Guattari (1980/1997) o devir surge, diferentemente, como uma espécie de involução, pois ele é justamente um movimento de dissolução das formas criadas. São suas palavras: Preferimos então chamar de involução essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição que não se confunda involução com regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora. (p.19). Não se trata de regressão a antigas formas. O que define o devir é uma atividade no meio molecular, denso e invisível, que subsiste entre as formas visíveis. A cognição em devir acessa este meio molecular. Não coloca em relação sujeitos e objetos, formas cognitivas e objetos conhecidos, mas é a cognição operando fora das regras, fora das formas (KASTRUP, 2000, p. 377).

O devir cognitivo não se enquadra em um regime específico, tensionando o plano das categorias tradicionais da representação, como sujeito, objeto, leis, formas e estruturas. Deleuze e Guattari (1980/1997) distinguem entre dois planos: o plano de organização e desenvolvimento, e o plano de consistência ou composição.

O plano de organização e desenvolvimento corresponde às condições necessárias para a existência das formas visíveis. Ele representa um plano estrutural ou genético, sendo tanto o cenário das organizações formadas em seus desenvolvimentos quanto o terreno genético dos desenvolvimentos evolutivos em suas organizações. Embora seja fundamental para o desenvolvimento e a formação das formas e dos sujeitos, é transcendente, não estando sujeito a criação direta.

Por outro lado, os autores esclarecem a existência de outro plano, chamado plano de consistência ou composição. Este plano não é habitado por formas, mas sim por forças, linhas e partículas em movimento, pelos fios que perpassam as missangas e suas imprevisíveis configurações. A composição está além das formas visíveis existentes e, ao mesmo tempo, constitui as condições para a criação de formas, tanto de sujeitos quanto de objetos. Este é um plano dinâmico e representa uma ontologia criativa.

Os exercícios cartográficos se atentaram para este plano de composição, diferenciando-se e individuando-se pela composição e pelo agenciamento entre as linhas, movimentos e forças presentes. Embora as formas se destaquem, elas não se separam do plano de composição, permanecendo imersas nele e sujeitas ao contínuo processo de criação. Isso implica que as formas não possuem limites rígidos, mas estão constantemente envolvidas em um processo de criação contínua.

Assim, a cognição é vista como uma prática e um processo de criação. Ela engendra relações com elementos heterogêneos que “não são formas puras, sujeito e objeto, mas vetores materiais, etológicos e tecnológicos, sensoriais e semióticos, fluxos ou linhas que não se fecham em formas perfeitas e totalizadas” (KASTRUP, 1999, p. 48). Os modos com as operações matemáticas são inventados na dinâmica relacional, concebendo a variação e

desafiando estruturas legitimadas. Assim como as “regras” dos jogos uno, dominó e futebol de mesa, friccionaram os corpos envolvidos, permitindo fluxos, desnaturalizando processos que produziram certo estranhamento a cartógrafa. Uma atividade que representava uma prática com um jogo competitivo, produziu no singular, significados outros nos termos “**TEMOS**” ao invés de tenho e “**PODEMOS**” ao invés de posso. As relações envolvidas não seguiam a lógica de encontrar a próxima peça para favorecer um jogador, mas sim para favorecer os jogadores, como se todos fossem “ganhar” a jogada. No caso, a peça número 6 era necessária para continuar o jogo, mas a solução dada fugiu à regra geral do dominó, pois para não “passar a sua vez”, decidiram considerar as duas partes de uma só peça que continha o número três, resultando em seis.

Uma interação, quer seja com corpos humanos ou não humanos, têm o potencial de engendrar em nós um processo de aprender, ao encontramos com os fios, com as missangas, com as cartas, com as peças do dominó, com as bolas...

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21).

Na colocação “Nunca se sabe como uma pessoa aprende”, o autor, em um movimento desnaturalizante, sustenta a ideia de que o pensamento não é inato ao ser humano, mas sempre é instigado por um problema. Sendo assim, o pensamento pode surgir quando nos deparamos com um problema, algo que nos obriga a refletir. Um pensamento surge na ordem do problemático... “Eu não tenho essa peça...”. “É a peça seis né? Você precisa do seis...”.

É nessa concepção de problema que leva Deleuze a defender a ideia de um aprendizado que não se resume à simples reconhecimento, mas sim à produção de algo novo, um acontecimento por meio das relações, sendo que que nunca aprendemos *como*, mas sempre *com* alguém... “Deixa eu ver as suas peças. Olha, você tem a peça três de um lado e três do outro.”. “Dá seis!”. “Pronto, agora **PODEMOS** continuar o jogo.”.

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um “aprender

quântico”, um “aprender obscuro”, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um (GALLO, 2012, p. 6).

Aprender enquanto experimentação contínua e imprevisível, que envolve implicar-se com algo da ordem do problemático, para romper com a continuidade das formas estabilizadas. Numa política cognitiva inventiva mantém-se a tensão entre a ação e a problematização, buscando novas formas de engendrar seus efeitos. “[...] aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados” (KASTRUP, 1999, p. 151).

Dentro dessa perspectiva, nos interessamos pelas rupturas, fugas, dobras, fios, missangas... Buscando trazer essa abordagem para o contexto educacional, desafiando concepções cristalizadas sobre o aprender matemática, afetando-se por novos modos de conhecer, viver e ensinar. O CECI se torna um espaço para nos atentarmos aos processos do aprender matemática enquanto cognição. Dessa forma, “a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas” (KASTRUP, 2005, p. 1282), mantém um funcionamento divergente e uma abertura da atenção às experiências não-reconitivas e ao devir. Aprender é “[...] fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos.” (*Ibidem*).

3. Desterritorializando a Educação Matemática

“A missanga, todas a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo”. (COUTO, 2004, p. 5) Como a cartógrafa se prepara para deixar de perceber as missangas e notar os fios que passam despercebidos nas relações escolares? Não há uma só maneira de compor com as missangas, nem tampouco um modo ou uma regra para notar os fios despercebidos. A cartografia busca em diferentes espaços especificidades que compõem o olhar, não visa a construir um mapa que sirva de guia para todos os olhares, até porque cada olhar muda com as experimentações que, nesse caso, busca perceber as dinâmicas, os fluxos e as intensidades que se mostram nessas relações (SILVA; TÁRTARO, 2023, p. 6).

A jornada através dos processos do aprender matemática, como delineada nas experiências do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) do Jaraguá, nos permite discutir acerca das políticas cognitivas junto às práticas da Educação Matemática. Partindo de uma abordagem cartográfica, que tensiona os processos do aprender matemática, somos

levados a explorar os caminhos menos percorridos, invisibilizados, onde as missangas e fios compõem novas narrativas educacionais.

No contexto do CECI, onde as práticas educativas se entrelaçam com a cultura indígena Guarani Mbya, somos convidados a repensar a educação além das fronteiras da homogeneidade e da rigidez do conhecimento instituído. Aprender se torna uma experiência contínua de problematização e invenção, onde os devires cognitivos se desdobram em um terreno de possibilidades infinitas, de quebra com as “regras” do uno, do dominó, do futebol de mesa...

Ao movimentarmos os conceitos da filosofia da diferença sobre o aprender, percebemos que a matemática legitimada favorece determinadas relações de saber e poder que instituem o Uno, naturaliza a reconhecimento e não defende a multiplicidade.

Em contrapartida, nesse contexto da filosofia da diferença, a aprendizagem é vista como uma experimentação incessante, um processo de constante devir, onde a ação e a problematização são inseparáveis. O devir cognitivo nos leva a explorar os territórios invisíveis, onde as formas se dissolvem e as forças se entrelaçam em um movimento constante de criação.

A pesquisa no CECI não busca desvelar uma forma do aprender ou da matemática, mas sim criar novas possibilidades de conhecimento, produzindo mundos outros. Aprendemos com as crianças que brincam e ensinam, com os jogos e as conversas, com as cores das missangas e os fios que as tecem em novas configurações.

Portanto, ao movimentar os conceitos da filosofia da diferença, tomamos a Educação Matemática como um processo coprodutivo, onde as fronteiras entre o ensinar e o aprender se tornam fluidas. No CECI, movimentamos a cartografia, percorrendo os fios da missanga, desviando dos padrões das cores, dos tamanhos, das peças, nos encontrando com os afetos que ora brilham com o fogo, ora esparze com o carvão.

Referências Bibliográficas

COUTO, Mia. **A Chuva Pasmada**. 1ª ed., Maputo/Moçambique: Sociedade Editorial Ndjira, 2004.

CLARETO, Sônia Maria. *Matemática como acontecimento na sala de aula*. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 217-232 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELGADO, Susy. **Tataypýpe/Junto al fuego**. Asunción: Arandurã, 1994.

GALLO, Silvio. *As múltiplas dimensões do aprender*. In: **Anais do Congresso de Educação Básica: aprendizagem e Currículo**. 2012.

JARAGUÁ, CECI. Disponível em: https://www.facebook.com/cecijaraguasp/photos_by; Acesso em 25 mar. 2024.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. *O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea*. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, pp.373-382, 2000.

KASTRUP, Virgínia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. In: **Educação Social**, v. 26, n. 93, pp. 1273-1288, 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1, 2019.

ROOS, Ana Paula. *Nunca se sabe como alguém aprende*. In: **II Colóquio Franco-brasileiro de Filosofia da Educação - O Devir mestre: entre Deleuze e a Educação**, 2004, Rio de Janeiro. Anais, 2004. v. único.

ROTONDO, Margareth Aparecida Sacramento; CAMMAROTA, Giovani. *Fabulação concreto-abstrato: no entre das políticas cognitivas*. In: **38ª Reunião ANPEd, Democracia em risco: a Pesquisa e a Pós-graduação em contexto de resistência**. 2017, São Luís.

SILVA, Aline Aparecida da Silva. **Aprendizagens em uma sala de aula de matemática**. Dissertação - (mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2016.

SILVA, Michela; TAMAYO, Carolina. *Aprender matemáticaS: Um encontro com signos*. In: **Boletim online de Educação Matemática**, v. 8, n. 17, pp. 281-296, 2020.

SILVA, Michela; TAMAYO, Carolina. *Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática*. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, p. 167-188, 2022.

SILVA, Michela; TÁRTARO, Tássia Ferreira. *Cartografias de professoras: a quarta dimensão em aula de matemática*. In: **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-18, 2023.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



ENSAIO

FILOSOFIA X NEOLIBERALISMO: POR QUE E PARA QUE FILOSOFIA NO ENSINO BÁSICO

PHILOSOPHY VS. NEOLIBERALISM: WHY AND FOR WHAT PURPOSE PHILOSOPHY IN BASIC EDUCATION

Pedro Henrique Araujo Santiago

Doutorando em Filosofia pelo PFI-UFF. Docente da Rede Estadual de Ensino – SEDUC-CE
pedro.santiago@prof.ce.gov.br

A metodologia para o processo de escrita desta apresentação foi inspirada por Jean-Luc Godard que escrevia os roteiros das cenas de seus filmes um dia antes de elas serem gravadas. A construção do roteiro se fazia de maneira dialogada com os atores. No meu caso, coletei minhas experiências neste evento, entre os dias 28 e 29 de agosto do ano vigente (na ocasião, 2024), e construí minha apresentação. Espero que eu contribua de alguma forma para o fomento do debate sobre a indispensabilidade do **ensino de filosofia** no Brasil.

Sem delongas, adentremos no problema: **por que a filosofia precisa recorrentemente justificar a sua existência para os diversos setores da sociedade?** Esses setores que vão desde grupos mais intelectualizados (como professores de outras áreas, gestores escolares, políticos) até aqueles grupos que professam com mais frequência o senso-comum (como os trabalhadores de modo geral, nossos estudantes em formação, a comunidade escolar).

A filosofia, no hemisfério sul, encontra-se numa crise interminável. É quase uma espécie de carcinoma o qual a *fase neoliberal do capitalismo* tenta inutilmente extirpá-lo, no entanto, o **carcinoma-filosofia** (num sentido positivo, é claro!) reaparece, causando espanto, medo e angústia nos setores mais conservadores da sociedade e, evidentemente, nos detentores dos meios de produção, os capitalistas.

A filosofia, desde seus primórdios, surge por uma certa inadequação/negação do sujeito à realidade existente, por uma busca duma transformação do mundo concreto, bem como a alteração da compreensão do cotidiano, influenciada por um espanto diante da vida.

Platão, por exemplo, coloca em seus diálogos os marginalizados da pólis grega, como o escravo no *Ménon*, ou a sacerdotisa Diotima de Manteneia no *Banquete*, ou o Estrangeiro de Eléia no *Sofista*, ensinando filosofia a Sócrates. Percebiam um escravo, uma mulher e um estrangeiro, indivíduos que, sequer eram considerados cidadãos, ocupam um papel de destaque na filosofia platônica, justamente indivíduos que são a negação da política daquele contexto. Isso é uma chave de interpretação para mostrar o caráter contestador da Filosofia e os problemas que ela sempre trouxe para os mais poderosos e sua dificuldade de se encaixar ao status quo. No fim das contas, o que queremos dizer é que nós estudantes e professores de filosofia deveríamos saber evidenciar o caráter potente dos filósofos e ter cuidado com as possíveis deturpações que a filosofia passou em determinados contextos históricos (por exemplo, o que o cristianismo fez com o platonismo, ou o que o colonialismo fez com o iluminismo).

Falo carcinoma de uma maneira positiva, como trocadilho, como metáfora para ilustrar as sucessões de crises pelas quais a Filosofia é atravessada no Brasil e de que forma a Filosofia (res)surge, como neste **IV evento de encontro estadual de professores de filosofia** para se justificar, ou suplicar para a sociedade as razões de sua existência. Seria de nossa parte um acinte, uma injúria, um vilipêndio dizer que a filosofia é uma degeneração, uma vez que a enunciamos e a compartilhamos com os nossos estudantes sempre com a esperança de uma sociedade mais igual, livre e fraterna. Todavia, um fenômeno é importante notar: quando buscam eliminá-la, ela ressurgue como contestação da realidade vigente que nem é mais razoável, nem vivível.

Em outros termos, é como se a Filosofia estivesse buscando, quando debate sobre o **ensino de filosofia** (evidentemente com outra carapaça histórica, afinal, Benjamim já nos ensinou que a história possui um movimento espiral e que ela não se repete de maneira idêntica) a sua origem peripatética ou socrática, no sentido de retornar às praças, aos mercados públicos, de caminhar pela cidade e de conversar com as pessoas comuns. E, talvez, esse seja um caminho adequado para a filosofia justificar sua existência. **“Filosofia assim te quero”** é o tema deste evento que indica uma síntese dialética de como a queremos, negando como ela está disposta nos espaços escolares de nível médio (por exemplo, é inadmissível que tenhamos apenas uma hora-aula semanal por turma) e de como está encastelada no nível superior (cada vez mais inacessível em sua forma discursiva. Apesar de a classe trabalhadora ter ingressado bem mais nas universidades públicas nos últimos anos, a filosofia continua usando uma linguagem dissonante da forma do povo se comunicar).

Posto isso, o **ensino de filosofia** não pode esquecer que existem certas limitações impostas pelo Estado Moderno Brasileiro, que historicamente é uma criação burguesa para atender os interesses mercadológicos da classe dos capitalistas. Não é surpresa para ninguém falas de políticos dizendo que no Nordeste dever-se-ia investir mais em agronomia ao invés de filosofia, pois a primeira opção supostamente geraria mais riquezas para a população, o que, conseqüentemente, traria um maior bem-estar para todos. Nesse sentido, lembrei-me de quando estava aplicando uma prova de filosofia, juntamente com uma de química, e todos os estudantes começaram pela disciplina associada à ciência da natureza, pois me confessaram que aquela disciplina era mais importante e que por ela se deveria iniciar. Depois, fui entender o motivo daquele tipo de pensamento, na medida em que os estudantes me disseram que estudar estava associado a copiar e calcular, enquanto a conversa e o debate não tinham a ver com o processo de ensino-aprendizagem. Essa situação me fez crer que, para aqueles estudantes, educação tinha mais a ver com o desprazer, a repetição e o cansaço do que com a potência, a alegria e o diálogo.

Como dizia Marx na sua *Introdução da Crítica à Filosofia de Hegel*, o cômico e o trágico estão paquerando o tempo todo, como a garça e o urubu, é difícil estabelecer uma fronteira muito clara entre ambos. Então o que é trágico também pode nos causar riso, o inverso também é válido, uma comédia pode ceder espaço para a angústia, para o choro e até para a perversão (num sentido psicanalítico). Assim, podemos descrever a situação da filosofia no Brasil como uma experiência entre o trágico e o cômico, afinal de contas, a pergunta-problema que norteou minha fala inicialmente é trágica e cômica. Lembremos a pergunta problema: **por que a filosofia precisa recorrentemente justificar a sua existência para os diversos setores da sociedade?** Expliquemos o motivo da tragédia e da comédia na pergunta. Vejam só quando alguém pergunta *para que filosofia?* ela está ignorando uma série de acontecimentos históricos, como os que vou dizer agora:

1) **Na língua portuguesa** é importante recordar que Platão, no *Sofista*, é o primeiro filósofo a estruturar a predicação dos nomes, isto é, a dizer que é possível se comunicar linguisticamente a partir da estrutura proposicional de sujeito mais predicado (importante salientar que até hoje usamos essa estrutura em nossa comunicação com alguns acréscimos e adequações);

2) **Na matemática**, às vezes parece que é uma quebra de sigilo dizer que Parmênides é responsável pela descoberta do **princípio de identidade**, depois melhorado e desenvolvido por Aristóteles com a Lógica Formal e que Tales, Pitágoras e Descartes, para

além de teoremas e do plano cartesiano, eram filósofos e propunham o modo de viver à filosofia.

3) **Na física**, não podemos esquecer que Galileu Galilei contesta a ideia aristotélica de que dois corpos com massas diferentes, arremessados ao mesmo tempo de uma mesma altura, cai primeiro o que possuir maior massa. Galileu, nesse sentido, a partir de seu experimento, em Torre de Pisa na Itália, constata que dois corpos arremessados da mesma altura, rejeitando-se a resistência do ar, caem ao mesmo tempo, abrindo espaço para uma epistemologia experimentalista e empirista que defende que os experimentos devem guiar conclusões que, supostamente, são puramente racionais, dedutivas e apriorísticas. Com isso, constitui-se uma das sementes históricas do Empirismo, que será uma das portas de entrada para a Modernidade;

4) **Na história**, temos Hegel que definirá o movimento real da história (tese, antítese e síntese), o que inspirará, posteriormente, Marx e Benjamim com o materialismo histórico-dialético;

5) **Na ciência**, temos Kant que definirá as categorias do pensamento e da sensibilidade e como tais categorias representam os objetos do mundo;

6) **Na estética**, temos Baumgarten e Kant que sistematizam o Belo.

E por aí vai. O lado cômico está na tolice do desconhecimento, na insistência de perguntas sobre a necessidade da filosofia ou de seu ensino, tais perguntas que já foram respondidas categoricamente ao longo do tempo. Assim, estamos cá nós, buscando alternativas para justificar nossa existência para a sociedade civil. Assim, a tolice é cômica, mas é trágica também. Quem nunca deu uma gargalhada quando se pergunta para que filosofia diante de tantas evidências de sua necessidade? Buscar liquidar o **ensino de filosofia** é análogo a dizer que o mundo possui sua significação dum milagre, cometendo-se um matricídio. Desse modo, não é tão importante se a filosofia deu origem às mais diversas áreas do conhecimento, mas o fato de como filosofia as transformou e continua transformando ao longo da história.

Platão (dos diálogos tardios, *Parmênides*, *Teeteto* e *Sofista*, importante salientar) e Hegel possuem um interessante ponto em comum: a verdade não é algo permanente, imutável, paralisado, mas que está num gerúndio, o tempo todo se fazendo, de modo que é sempre

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 233-239 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

possível se capturar inteligivelmente o universal, mesmo que ele receba novas caracterizações, posteriormente. Entre uma antiga caracterização e uma nova caracterização do universal, algum elemento se mantém, pois, caso contrário, não conseguiríamos estabelecer conexão alguma entre o passado e o presente, nem conjecturar o futuro, pois a realidade estaria numa mudança compulsiva. Para Platão, a verdade é dialógica, construída a partir da síntese de discursos, enquanto para Hegel, o real (a verdade) é o próprio movimento da história (pondo-se em momentos de tese, antítese e síntese numa reflexão do pensamento sobre si, que se manifesta historicamente). Para o filósofo alemão, a síntese histórica se torna, num dado contexto histórico, tese histórica. Por exemplo, a burguesia já foi antítese histórica do antigo regime monárquico. Quando ocorre a ascensão burguesa ao poder, temos um movimento de antítese histórica para uma síntese histórica. Desse modo, atualmente, a burguesia deixa de ser síntese histórica, tornando-se tese histórica, tendo como antítese histórica a classe trabalhadora. Assim, o processo de superação da sociedade burguesa seria uma síntese, que se manifestaria historicamente numa sociedade de cooperativismo mútuo sem propriedade dos meios de produção, acumulação originária e continuada de capital, e, portanto, sem classes.

Sendo assim, a verdade é a síntese de discursos atravessada pela história, com o acréscimo marxista de que tal história precisa ser entendida como relações de produção, isto é, precisamos compreender qual papel cada classe social desempenha na produção de mercadorias (ou nas relações de trocas de bens de consumo) e como as classes sociais dominantes propagam sua ideologia. Todavia, notem que grupos neoliberais entram acentuadamente em nossas escolas, como uma espécie de curadoria ou assessoria de ensino, sustentando que a educação brasileira deve desenvolver em nossos estudantes a tolerância à frustração e ao estresse; amabilidade ao grupo; e resiliência (a título de exemplos). Desse modo, encontram na educação um meio de propagação de sua ideologia, lugar que deveria ser difundido análise crítica sobre ideologia dominante. Esses sentimentos são definidos como competências socioemocionais a serem desenvolvidos com o objetivo de preparar os estudantes para o processo de ensino-aprendizagem, para a vida prática e para o mundo do trabalho. Inclusive, temos uma disciplina formal e institucionalizada nas escolas públicas, a saber: **formação cidadã**, que deve aprimorar os conteúdos mencionados.

No entanto, os materiais didáticos dessas competências socioemocionais não trazem consigo uma crítica às relações de produção no mundo do trabalho e como a exploração de mais-valia do trabalhador, acrescida de taxa de desemprego, flexibilização de direitos

trabalhistas e concentração de renda, gera o desgaste emocional do trabalhador. Desse modo, a tarefa de formar cidadãos não compete a grupos neoliberais com fins econômicos nunca bem esclarecidos, mas a professores de filosofia e de sociologia que possuem a compreensão científica da realidade e propostas de novas formas de socialização. Nessa disputa não podemos perder o protagonismo, pois se a educação é um bem, produzida por trabalho vivo e concreto, que visa atender necessidades inerentes ao sujeito (valor de uso), ela não pode ser tratada apenas como valor de troca, alienando os estudantes em relação às contradições do capitalismo. O ensino de filosofia precisa descortinar o que é o capitalismo e questionar qual o papel político de nossos estudantes, futuros trabalhadores, e isso é possível explorando toda a riqueza da história da filosofia.

A partir dos debates percorridos ao longo desse **Encontro de Professores de Filosofia**, é incontestável que estamos construindo um caminho para a efetivação adequada do ensino de filosofia. Estamos buscando sínteses de pensamentos sem esquecer que precisamos alterar materialmente a vida de nossos estudantes, sabendo que ensinar filosofia é contestar, de maneira científica, o modo, em voga, de se organizar socialmente.

Referências Bibliográficas

- ARANTES, Paulo. **Tempos de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2024.
- BAUMGARTEN. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BENJAMIN. **Teses sobre o Conceito de História**. Lisboa: Antropos, 1992.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humanos**. São Paulo: Hedra, 2009.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **O essencial em Marx**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- PARMÊNIDES. **Da natureza**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- PLATÃO. **Banquete**. São Paulo: Edições Loyola, 2021.
- PLATÃO. **Ménon**. Rio de Janeiro: Loyola, 2012.
- PLATÃO. **Parmênides**. Rio de Janeiro: Loyola, 2013.

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 233-239 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

PLATÃO. **Político**. Lisboa: Editorial Presença, 1971.

PLATÃO. **Sofista**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

PLATÃO. **República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **Teeteto**. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

PRADO JUNIOR, C. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PRÉ-SOCRÁTICOS. **Fragmentos, doxografia e comentários**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).



ENTREVISTA COM CHRISTIAN LINDBERG LOPES DO NASCIMENTO*

INTERVIEW WITH CHRISTIAN LINDBERG LOPES DO NASCIMENTO

José Aldo Camurça de Araújo Neto

Doutor em Filosofia pela UFC
Professor Adjunto do IFSertão-PE, Campus Serra
Talhada, do PROF-FILO e do PPGFil-UECE.
jose.aldo@ifsertao-pe.edu.br

Erminio de Sousa Nascimento

Doutor em Educação pela UFC
Professor Adjunto do Curso de Filosofia, do
PROF-FILO, e do PPGFil-UVA
nascimento_ermínio@uanet.br

A Revista *Helius* entrevistou o filósofo CHRISTIAN LINDBERG, uma das principais referências em Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia do país e atual Diretor da recentemente criada Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFil). Natural de Paulo Afonso (BA), Graduado em Filosofia (UFS), Mestre em Educação (UFS), Doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP) e pós-doutor em Educação (UNICAMP). É docente do Departamento de Filosofia, onde faz parte dos programas de pós-graduação em Filosofia da UFS e da UFPE (Prof-Filo). Foi coordenador do PPGF/UFS (2023 a 2025), Coordenador Institucional do Programa CAPES - Residência Pedagógica da UFS (2019 a 2021) e do Núcleo do Programa Residência Pedagógica/Filosofia (2019 a 2024). Integra o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, coordenando o importantíssimo Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS). É avaliador do PNLD (2021-2024 e 2026-2029) e consultor do INEP na elaboração do ENADE/Licenciaturas (2024 e 2025). Além de toda essa experiência não esqueçamos de salientar sua profícua produção acadêmica de livros, artigos científicos e textos jornalísticos sempre atuais e instigantes. Agradecemos imensamente a disponibilidade e generosidade do professor Christian Lindberg em nos conceder esta entrevista, assim como a nossos entrevistadores, os professores Ermínio Nascimento e Aldo Araújo Neto.

ENTREVISTADORES: Nesse momento em que a lei 14.945/2024 do Novo Ensino Médio foi aprovada na Câmara dos Deputados e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) no dia 31 de julho de 2024, como o senhor avalia esta lei frente o histórico de legislações de nosso recente ensino de filosofia? E se considerarmos a lei 13.415/2017, que lhe antecedeu, que avanços e/ou desafios podem ser elencados?

CHRISTIAN LINDBERG (CL): A lei 14.945/2024, que reformulou o novo ensino médio e instituiu a política nacional para o ensino médio, aprovada no ano passado, estabeleceu algumas mudanças substanciais em relação à lei 13.415/2017. A principal delas foi a ampliação do tempo destinado à formação geral básica, ou seja, o tempo destinado àquilo que será comum para todos os estudantes do país inteiro. Essa modificação aconteceu, levando em consideração que, em 2017, a carga horária destinada para a Formação Geral Básica (FGB) era de 1.800 horas, com a implementação dessa nova lei, a carga horária foi ampliada para 2.400 horas.

Porém, a atual legislação, trouxe alguns problemas que já apareceu na antiga legislação. A principal é a manutenção da divisão entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). Para balizar o raciocínio dos leitores e das leituras, os Institutos Federais ofertam FGB e Formação técnica-profissional de forma integrada, sem dualismos, ao promover os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos de forma integrada a formação técnica e profissional.

Outro aspecto também complicado, é que a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, continua inalterada, ou seja, mantém-se a noção de habilidades e competências, que do ponto cognitivo e da aprendizagem dos Estudantes, não garante o direito à aprendizagem dos conteúdos científicos e filosóficos. Além disso, há um outro problema, caso o estudante opte pelo itinerário formativo técnico e profissional, a carga horária, a depender do curso técnico que esse estudante escolha da formação geral básica, pode diminuir como, por exemplo, saindo de 2.400 horas para 2.100 horas ou até mesmo 1.800 horas, ou seja, pode ter uma escola com um estudante que tenha 1.800 horas ou 2.100 horas na formação geral básica, caso ele opte, repito, por um ensino técnico e profissional, enquanto outras escolas poderão ter estudantes com 2.400 horas, se esse estudante escolher por outros itinerários formativos. Em outras palavras, a lei teve uma mudança substancial e significativa relacionada a carga horária destinada à formação geral básica, mas manteve a estrutura total do que acontecia no ensino médio.

No caso específico do Ensino da Filosofia, a atual legislação o mantém de forma diluída e fragmentada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). A única diferença é

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 240-249 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

que agora a área identifica os componentes curriculares – Filosofia, Geografia, História e Sociologia - que devem ser mobilizados de forma integrada, reforçando o caráter interdisciplinar. Porém, a lei federal não garante a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia, como aconteceu na primeira década deste século. Portanto, fica a cargo dos estados, dos seus conselhos estaduais de educação e, em última instância, das escolas, a definição do tempo que poderá ou não ser atribuído ao Ensino de Filosofia.

ENTREVISTADORES: Bem, é nesse contexto que, em outubro de 2024, foi oficialmente criada e institucionalizada a ABEFIL (Associação Brasileira de Ensino de Filosofia): em plena reforma do ensino médio! Qual a importância política desta associação para o futuro da filosofia enquanto disciplina da educação básica? Que pautas devem ser levantadas como engajamento político da área ao considerarmos esse cenário?

CL: A fundação da Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (ABEFIL) no último Encontro Nacional da ANPOF, realizado em Recife, é um marco histórico importante e é também um grande desafio para comunidade filosófica brasileira, especialmente, os professores e professoras de Filosofia, independentemente, do nível de atuação. Obviamente que, pelo quantitativo de profissionais que lecionam na educação básica, esse grupo tem um desafio maior, digamos assim, porque a ABEFIL surge para atender as demandas políticas e científicas voltadas para o ensino da Filosofia.

Além disso, é necessário registrar que a ANPOF, por ser a associação de pós-graduação, sempre cumpriu um papel importante, ao longo desses anos, em torno da defesa e da valorização do Ensino da Filosofia na educação básica. Mas, as demandas atuais cresceram de forma tão exponencial, que acabou favorecendo as demandas ter uma entidade voltada para o Ensino da Filosofia. É bom registrar que algo semelhante aconteceu com Química a partir de criação de uma associação de ensino, bem como nas Ciências Sociais e também na História, áreas do conhecimento mais próximas da nossa. Por isso, então, que a criação da ABEFIL foi um movimento importante.

Em resumo, ela foi fundada ano passado, em 2024, com a pretensão de ser uma entidade científica que congregue os pesquisadores e pesquisadoras da área do Ensino da Filosofia, que é uma comunidade grande em nosso país, que mobiliza programas como o PIBID, os dois mestrados profissionais de Ensino de Filosofia - o PROF-FILO e o PPFEN/CEFET-RJ, além dos/as professores/as que trabalham com estágio supervisionado ou em disciplinas de ensino nos diversos cursos de licenciatura de Filosofia. Enfim, a ABEFIL surge para

fortalecer o Ensino de Filosofia e articular as diversas iniciativas espalhadas pelo país, especialmente por conta do contexto político que vivemos na educação brasileira.

ENTREVISTADORES: Ainda que sejamos cientes dessas inúmeras frentes de luta e desafios a serem enfrentados, não podemos esquecer que há pautas que são impositivas pelas condições objetivas de existência, tais como a discussão que o Ministério da Educação (MEC) está lançando sobre a possível proibição do uso do smartphones em sala de aula. Na sua perspectiva, como o ensino de filosofia está posicionado sobre o tema em tempos de educação 4.0? O ensino de filosofia e seus conteúdos já estariam atrelados a esse avanço do mundo digital, ou ainda possui autonomia e independência em relação a essa demanda de recursos tecnológicos, apps e redes sociais?

CL: O tema da educação 4.0, como geralmente a literatura denomina, é algo que a gente tem visto e acompanhado, mesmo que de longe, na condição de espectador. O que nos interessa, salvo engano, é pensar a maneira pela qual o Ensino da Filosofia tem dialogado com essa realidade.

Tenho observado o desenvolvimento de ações pedagógicas envolvendo programas como o PIBID, mais também como no Prof-Filo e o PPFEN. Em outros termos, me parece que o Ensino da Filosofia tem se apropriado dos recursos tecnológicos para difundir e fortalecer o seu ensino na educação básica. Para tanto, tem recorrido ao uso de podcast e a plataformização da educação. Em linhas gerais, penso que o Ensino da Filosofia tem condições e pode se apropriar dessas tecnologias educacionais para ser ministrado em sala de aula,

No caso da iniciativa do Ministério da Educação em proibir o uso dos smartphones em sala de aula, é bom destacar que a legislação permite a utilização deles em atividades pedagógicas, desde que regulamentado pelas redes de ensino ou por meio da própria escola. Por outro lado, quando o uso desses aparelhos tem outros fins, um conjunto de pesquisas comprova que ele tem trazido danos cognitivos e de aprendizagem para crianças e adolescentes, por exemplo, aumentando a ansiedade.

Voltando ao eixo central da sua pergunta, a educação 4.0 e sua relação com Ensino da Filosofia, há vantagens em utilizá-la. Os livros didáticos, por exemplo, estão sendo organizados para explorar recursos audiovisuais. No entanto, é preciso acender o alerta para que o Ensino da Filosofia não fique refém da tecnologia, numa espécie de fetiche, precisando ter esse cuidado. Para isso, será preciso pensar e problematizar, mas sem ter o receio de utilizá-los no ambiente escolar.

ENTREVISTADORES: Ainda se tratando da “educação 4.0”, o tema da Educação a Distância – EaD – ganhou força/relevância nas instituições de ensino. Considerando o que aprendemos durante e depois da Pandemia de COVID-19 sobre os limites e possibilidades desta modalidade de ensino, como a EaD podemos considerá-la aliada e quando devemos nos preservar de seus riscos ao visarmos o fortalecimento do ensino de filosofia?

CL: Antes de tudo, cabe levar em consideração que o Brasil é um país continental, com desafios enormes para democratizar o conhecimento e também o acesso aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Dito isso, me parece que a pandemia do Covid-19 acelerou um processo de automação, informatização e adoção agressiva das tecnologias no campo educacional, movimento que já tinha ocorrido em outros setores, como o sistema financeiro. Nesse sentido, encaro essa questão de dois modos: o modo das possibilidades, pensando, por exemplo, no nível superior que pode ter cursos multicampi ofertados de forma descentralizada e com grandes expoentes da comunidade filosófica. Por outro lado, o incremento da Inteligência Artificial (IA) pode aumentar o risco de seres humanos serem substituídos por robôs ou máquinas geridas por IA. Por essa razão, ao retirar o aspecto humano da educação, podemos ter um prejuízo gigante para o processo de formação das crianças e dos adolescentes, até porque a escola também é um espaço de socialização, de ter contato com o contraditório e para conhecer o diferente.

A tecnologia, que é um processo inerente ao desenvolvimento científico, não pode virar um fetiche. Porém, não podemos fechar os olhos ou ignorá-la. Para exemplificar o que digo, atualmente, algumas escolares caminham em direção da plataformização. O que seria isso? O professor elabora o conteúdo da aula no formato powerpoint. Em seguida, reproduz o que está organizado no powerpoint, enquanto os estudantes acompanham a explicação através de uma apostila, podendo ter uma ou outra possibilidade de expansão do conhecimento adotando outros recursos didáticos via tecnologias da informação e comunicação. Esse movimento da plataformização tem favorecido grandes corporações empresariais que atuam no campo da educação.

Portanto, é legítimo observar com esperança as possibilidades na adoção da EAD, mas também é aconselhável suspender o juízo, como defendem os céticos, e avaliar a adoção desses aparatos tecnológicos e, de forma específica, a educação à distância.

ENTREVISTADORES: O Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS), o qual o senhor coordena, fez várias análises, diagnósticos a respeito da situação da disciplina de filosofia nos estados brasileiros. Frente a esses dados, como avalia o interesse e a demanda dos gestores públicos (seja na esfera estadual, ensino

médio e profissionalizante, seja na esfera municipal, ensino infantil e fundamental) quanto a área de filosofia?

CL: Essa pergunta possibilita abordar um pouco do projeto que coordeno aqui na UFS, falo do Observatório do Ensino de Filosofia. Os estudos que fizemos nos últimos anos tem permitido promover diversos tipos de levantamentos e discussões. Isso ocorre em um momento de adversidade, onde os conhecimentos da área de humanas, como os filosóficos, sociológicos e históricos passam por um período de rejeição ou negação por parte de um setor significativo da nossa população. Essa objeção é muitas vezes inspirada por uma denominada ineficiência educacional que existe em nosso país, a ponto de apontar de afirmar que os baixos índices educacionais que o Brasil têm, a exemplo da nota no PISA, decorrem da presença de conteúdos de Ciências Humanas nos currículos oficiais. Nesse sentido, penso que a Filosofia vive esse momento, sente os impactos, sobretudo, do ponto estatístico, que é perceptível no número decrescente de matrículas nos cursos de graduação.

Por outro lado, o número de questões de Filosofia no ENEM foi ampliado nos últimos anos, o que sinaliza para uma valorização do seu ensino. Com efeito, os gestores, especialmente, aqueles que trabalham no ensino médio acabam incorporando o típico discurso anti-filosófico ou contrário ao ensino da Filosofia. Obviamente, esse movimento tem gerado impactos na sala de aula e nas diretrizes que estão sendo estabelecidas para o ensino da Filosofia.

Recentemente, uma nota técnica produzida por alguns grupos de pesquisa localizados em São Paulo, e que Observatório do Ensino de Filosofia teve a oportunidade de participar, detectou que houve uma redução de 35% da carga horária das disciplinas do denominado campo de Ciências Humanas no ensino médio, mesmo com a ampliação da carga horária destinada à formação geral básica.

Por outro lado, também tenho percebido que os municípios, através de iniciativas locais, tem ofertado Filosofia no ensino fundamental. Estamos mapeando esse movimento através da pesquisa que a doutoranda Rosangela Maia tem desenvolvido no PPGF/UFS. Isso significa uma possibilidade de ampliação da Filosofia na educação básica, especialmente, no fundamental por meio dos anos finais dessa parte do ensino.

De igual modo, muitas escolas particulares, e falo aqui com base na minha experiência, tem ofertado Filosofia no ensino fundamental, por entender que ela pode ser utilizada como diferencial em relação a outros colégios particulares. Chegamos, em 2022, a quantificar as

escolas de Aracaju que ofertavam Filosofia no ensino fundamental e chegamos a conclusão que quase 40% delas dedicavam carga horária para a disciplina Filosofia.

ENTREVISTADORES: Note que inserimos a educação infantil e fundamental na questão acima. Vamos conversar um pouco sobre a possibilidade da disciplina de filosofia no ensino fundamental, algo ainda está incipiente em nosso país. Qual a sua opinião sobre o tema? Como os currículos de nossas licenciaturas em filosofia ou mesmo nossa (multi/inter/trans)disciplinaridade com os cursos de pedagogia pode contribuir com este debate?

CL: Um filósofo francês, chamado Michel de Montaigne, que tenho certa simpatia, advoga, através da metáfora da cera, afirma que o corpo e a mente das pessoas, especialmente o das crianças, são similares a um objeto de cera, que precisa do artesão para manusear e compor uma peça artística de cera. Com base nessa metáfora, quanto mais cedo as crianças tiverem acesso ao ensino da filosofia, as possibilidades delas aprender e desenvolver o espírito filosófico é maior.

Desse modo, sou muito favorável, e considerando minha experiência como professora, a ensinar a Filosofia desde as séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, é possível trabalhar a filosofia para crianças e com crianças de dois modos. O primeiro por meio da escola e o outro através de cursos de extensão que as universidades podem promover em parceria com as prefeituras e/ou com o terceiro setor. Nesse sentido, sou um entusiasta e entendo que é mais uma frente de atuação profissional para os egressos das licenciaturas, considerando como um mercado grande no país.

A educação básica no Brasil tem, aproximadamente, 40 milhões de crianças e jovens matriculadas em alguma escola pública ou particular em todas as cidades e estados do país. Prefiro que a Filosofia seja ensinada de forma disciplinar, porque preserva aspectos peculiares em seu ensino. No entanto, nada impede, existindo a disciplinaridade, que seus conteúdos sejam abordados de forma multidisciplinar, transdisciplinar ou interdisciplinar. É preciso, nesse caso, defender algo bem diferente do que consta na BNCC para o ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental, inclusive, aborda certos conteúdos filosóficos na área de humanas, composta por conteúdos de Geografia e de História, e, principalmente, na área denominada de Ensino Religioso, na qual há várias passagens que abordam em temas eminentemente filosóficos, como tolerância religiosa, estado laico, a problematização entre alma e corpo, vida e morte.

Em resumo, considero que é reivindicar a inclusão da Filosofia no ensino fundamental, além de ser promissor, tende a compactuar com um sentimento de determinado setor da sociedade

que está se interessando pela Filosofia. Tenho a sensação de que há uma subjetividade coletiva, digamos assim, que tende a nos favorecer na defesa da implantação da Filosofia nas duas etapas do fundamental. Por outro lado, também não há nada que impeça a participação das universidades em relação à realização de cursos voltados para crianças, abrindo a possibilidade para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às ações de ensino e de extensão junto às crianças.

ENTREVISTADORES: Como os mestrados e doutorados profissionais em filosofia (Prof-filo) entram nessa inserção da filosofia na educação básica? E como os mestrados acadêmicos podem ser inseridos nesse plano de ação?

CL: No caso do doutorado profissional, o Prof-filo e o PPFEN/CEFET-RJ estão se organizando para apresentarem um projeto para a CAPES, visando à criação de um curso de doutorado. Espero que, em breve, como já acontece com o curso de História, possamos ter um doutorado profissional em Filosofia.

Em relação aos mestrados, seria interessante a necessidade de recuperar a ideia inicial, isto é, os mestrados profissionais comporem o que o Ministério da Educação chama de política nacional de formação de professores, que têm programas como o PIBID e o PARFOR como exemplos de outras políticas públicas voltadas para a formação de professores e professoras para a educação básica.

A partir desse contexto, os programas profissionais dão cientificidade à prática docente em sala de aula, a partir de ações metodológicas, recursos didáticos, avaliações etc., ou seja, tudo o que for relacionado ao ambiente escolar. Com as pesquisas produzidas nos mestrados profissionais, que têm como ponto de partida a experiência dos docentes e das docentes em sala de aula, as discussões avançam cada vez mais nas pesquisas voltadas para a área de Ensino de Filosofia do país.

Para ter uma ideia, desde a edição do Encontro da ANPOF, em Vitória, no ano de 2018, em Goiânia, ano de 2022, e em Recife, no ano passado, tivemos algo em torno de 10% de todos os trabalhos apresentados de comunicação no Encontro da ANPOF. No último, realizado em Recife, o número aumentou para aproximadamente 12% dos trabalhos aprovados.

Com isso, penso que, no caso do Prof-Filo, por ter 25 núcleos, distribuídos nas cinco regiões do país, demonstra a capacidade que tem para constituir uma massa crítica em torno da área de ensino de filosofia no Brasil. A partir desse desenvolvimento do Prof-filo, pude perceber um aumento no número de pesquisas voltadas para ensino fundamental, sendo algo animador em relação às perspectivas do futuro.

| | | | | | |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|
| <i>Rev. Helius</i> | Sobral | v. 6 | n. 1 | p. 240-249 | Dossiê |
|--------------------|--------|------|------|------------|--------|

ENTREVISTADORES: O ano de 2024 representou um recorde no quantitativo de questões de filosofia no ENEM. Foram um total de 13 questões. Considerando o ENEM como um patrimônio consolidado de nossas políticas educacionais, temos mais um momento de vitrine da filosofia diante da comunidade escolar brasileira, assim, na sua perspectiva, como a área de filosofia pode converter isso em inscrições e aprovações em seus cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação (lato & stricto sensu)?

CL: Em relação ao ENEM, por entender que essa prova mobiliza parcela significativa dos interesses relacionados aos estudantes do ensino médio, alguns desafios para os professores que estão na educação básica são postos, como, por exemplo, realizar um ensino filosófico se o estudante quer que o professor trabalhe em sala de aula assuntos que devem ser cobrados pela prova.

Por outro lado, entendo que, como observado nos últimos anos, o número de questões de Filosofia pode nos legitimar na educação básica, a ponto de reivindicar, por exemplo, o aumento da carga horária destinada ao ensino da filosofia ou até mesmo efetivá-la como disciplina. De igual modo, ampliar seu ensino para as séries iniciais e/ou finais do fundamental, o que traria um cenário novo do ponto de vista da empregabilidade, bem como das pesquisas voltadas para a área do ensino da filosofia. Nesse sentido, observo como algo, com todos os limites apresentados, positivo e importante ter questões no Exame Nacional do Ensino Médio destinados a conteúdos filosóficos.

No entanto, as reformas educacionais destinadas à última etapa da educação básica, como a Lei nº 14.945/2024, que tentou consertar os equívocos do novo ensino médio, mas não o fez plenamente visto que manteve a estrutura do arranjo curricular, serão efetivadas na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio em breve. Por isso que tenho dito de forma insistente que o ENEM é a última fronteira de discussão relacionada às políticas educacionais, tendo em vista que ele, devido ao impacto que possui na vida das pessoas, acaba legitimando ou não o ensino de determinado campo do conhecimento.

Falo isso com a convicção de que, além das questões objetivas, os temas da redação sempre dialogam diretamente com conteúdos de Filosofia, demandando técnicas argumentativas e de construção textual que podem ser dimensionadas em sala quando o professor ou a professora de Filosofia ensinar Lógica aos estudantes.

Em resumo, penso que essa relação do Exame Nacional do Ensino Médio com nível superior não pode ser identificada apenas no ingresso do jovem na universidade. O ENEM deve ser entendido como a possibilidade de fortalecer e de ampliar o ensino da Filosofia na educação

básica, buscando fortalecê-lo através das pesquisas e das orientações que são realizadas para os estagiários e bolsistas do PIBID, ou até mesmo nos trabalhos de conclusão de curso.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).