

**Pablo Enrique Abraham Zunino
Ana Carolina Reis Pereira
Rafael dos Reis Ferreira
Orgs**

A Filosofia Orientada Vol. II



Editora Fundação Fênix

Este segundo volume do ebook *A filosofia orientada* pretende dar início a uma coleção, reunindo periodicamente textos resultantes dos cursos de graduação e de pós-graduação em Filosofia da UFRB. Daí o título, que remete primeiramente à atividade de orientação docente e o seu correlato, a produção acadêmica decorrente do trabalho de pesquisa dos alunos e alunas geralmente apresentado na forma de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Os 17 capítulos deste ebook podem ser vistos como devires, cabendo aqui a metáfora dos números primos para expressar a multiplicidade e a singularidade de cada trabalho, pois números primos não se dividem por nenhum outro denominador comum exceto 1 (um), a unidade, ou eles mesmos. Isso forma inevitavelmente uma multiplicidade irreduzível – um *devir*, que assimilamos à imagem do arco íris, mesmo que as cores sejam outras e que não tenha uma orientação definida *a priori* no espaço e no tempo. É claro que o desejo deste livro coletivo é transformar o mundo em um lugar melhor, no entanto, sabemos que isso depende de uma pluralidade de fatores e há muito tempo perdemos a ilusão de que alguma vontade possa operar mudanças satisfatórias de modo universal. Contudo, é importante mostrar ao mundo que existem pessoas ocupadas com essa transformação, cada uma desde uma perspectiva diferente e com o olhar nesse horizonte distante onde confluem *educação, crítica e resistência*. Não encontramos o “pote de ouro” e até mesmo o arco íris desaparecerá ao final desta introdução. Todavia, esperamos que o leitor possa cultivar as pequenas sementes que deixamos em cada um dos capítulos que se seguem, fruto de uma experiência viva e dinâmica: a filosofia orientada.

Os Organizadores.



Editora Fundação Fênix



A filosofia Orientada
Vol. II

Série Filosofia

Conselho Editorial

Editor

Agemir Bavaresco

Conselho Científico

Agemir Bavaresco – Evandro Pontel
Jair Inácio Tauchen – Nuno Pereira Castanheira

Conselho Editorial

Augusto Jobim do Amaral
Cleide Calgaro
Draiton Gonzaga de Souza
Evandro Pontel
Everton Miguel Maciel
Fabián Ludueña Romandini
Fabio Caprio Leite de Castro
Fabio Caires Coreia
Gabriela Lafeté
Ingo Wolfgang Sarlet
Isis Hochmann de Freitas
Jardel de Carvalho Costa
Jair Inácio Tauchen
Jozivan Guedes
Lenno Francisco Danner

Lucio Alvaro Marques
Nelson Costa Fossatti
Norman Roland Madarasz
Nuno Pereira Castanheira
Nythamar de Oliveira
Orci Paulino Bretanha Teixeira
Oneide Perius
Raimundo Rajobac
Renata Guadagnin
Ricardo Timm de Souza
Rosana Pizzatto
Rosalvo Schütz
Rosemary Sadami Arai Shinkai
Sandro Chignola
Thadeu Weber

Pablo Enrique Abraham Zunino
Ana Carolina Reis Pereira
Rafael dos Reis Ferreira
(Organizadores)

A filosofia Orientada
Vol. II



Porto Alegre, 2023

Direção editorial: Agemir Bavaresco
Diagramação: Editora Fundação Fênix
Capa: Editora Fundação Fênix
Créditos da imagem de capa: Pablo Enrique Abraham Zunino

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –
[Http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Série Filosofia – 123

Catálogo na Fonte

F488 A filosofia orientada – v. II [recurso eletrônico] / Pablo Enrique Abraham Zunino, Ana Carolina Reis Pereira, Rafael dos Reis Ferreira (organizadores) . – Porto Alegre : Editora Fundação Fênix, 2023. 363 p. (Série Filosofia ; 123)

Disponível em: <<http://www.fundarfenix.com.br>>
ISBN 978-65-5460-074-3
DOI <https://doi.org/10.36592/9786554600743>

1. Filosofia. 2. Educação. I. Zunino, Pablo Enrique Abraham. II. Pereira, Ana Carolina Reis. III. Ferreira, Rafael dos Reis. III. Título

CDD: 100

Responsável pela catalogação: Lidiane Corrêa Souza Morschel CRB10/1721

SUMÁRIO

PREFÁCIO: EDUCAÇÃO, CRÍTICA E RESISTÊNCIA	
<i>Os Organizadores</i>	11
PRIMEIRA PARTE – Resistência	15
ESCRITA HEREGE: MULHERES E CONHECIMENTO COM SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ E HILDA HILST	17
<i>Thaise Maria Dias</i>	
<i>Kleyson Rosário Assis</i>	
FRONTEIRAS DA SUBVERSÃO: SOBRE O TRANSICIONAR DO GÊNERO	37
<i>Luís Rodrigo Ferreira Santos</i>	
<i>Giovana Carmo Temple</i>	
ASSIM COMO O FOGO CONSERVO E TRANSFORMO O MUNDO: A TRAJETÓRIA DE JOANA PEREIRA DA SILVA	53
<i>Anna Raquel de Souza Vieira</i>	
<i>Giovana Carmo Temple</i>	
A REFLEXÃO DA ESTÉTICA COMO PONTE PARA A INTEGRAÇÃO DA LEI 10.639 NO ENSINO DE FILOSOFIA	69
<i>Bruna Silva da Conceição</i>	
<i>Emanoel Luís Roque Soares</i>	
A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO ACADÊMICO NO COMBATE A ALIENAÇÃO INTELECTUAL	85
<i>Laila Geovana Moreira Beirão</i>	
<i>Emanoel Luís Roque Soares</i>	

FILOSOFIA AFRICANA: ABORDAGEM SOBRE IDENTIDADE BANTU EM PLACIDE TEMPLS	93
<i>Óscar João Dielo</i> <i>Emanoel Luís Roque Soares</i>	
SEGUNDA PARTE – Educação	115
FALA, SILENCIAMENTO E RELAÇÕES DE PODER SEGUNDO PAULO FREIRE E BELL HOOKS	117
<i>Nallily Vanessa Vieira da Silva Teixeira</i> <i>Ana Carolina Reis Pereira</i>	
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA ESCOLA EVANDRO SIQUEIRA SANTOS EM SAUBARA: PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO NO RECÔNCAVO DA BAHIA	137
<i>Márcio da Cruz Passos</i> <i>Fábio Falcão Oliveira</i>	
O EXERCÍCIO DO PODER, AS PRÁTICAS ESCOLARES E O SUJEITO NA MODERNIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT	171
<i>Evandro Salvador Miranda</i> <i>Giovana Carmo Temple</i>	
ESTUDOS SOBRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DO CONHECIMENTO DE PAULO FREIRE	195
<i>Hamilton Perninck Vieira</i> <i>Ricardo Henrique Resende de Andrade</i>	
HISTÓRIA DA FILOSOFIA NAS SALAS DE AULA: A LINHA TÊNUE ENTRE ENSINAR HISTÓRIADA FILOSOFIA, ENSINAR A FILOSOFAR E A IMPLICAÇÃO DA BNCC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	225
<i>Gizeli Maria Rodrigues</i> <i>Kleyson Rosário Assis</i>	

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL	247
<i>Lívia de Jesus Vieira</i>	
<i>Ana Carolina Reis Pereira</i>	
TERCEIRA PARTE – Crítica	267
(DE) REPENTE VIROU CORDEL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	269
<i>Cleberson Vieira de Araújo</i>	
<i>Kleyson Rosario Assis</i>	
LITERATURA EM SARTRE: GENEROSIDADE E LIBERDADE	285
<i>Carlos Sousa Lopes</i>	
<i>Pablo Enrique Abraham Zunino</i>	
EGO, ÉTICA E LITERATURA: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA QUESTÃO DA ÉTICA NO PENSAMENTO DE JEAN-PAUL SARTRE	301
<i>Polyelton de Oliveira Lima</i>	
<i>Pablo Enrique Abraham Zunino</i>	
AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA ESTÉTICA DE KANT NO PENSAMENTO SOBRE ARTE DE BERGSON: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	317
<i>Yago dos Santos Itaparica de Moraes</i>	
<i>Geovana da Paz Monteiro</i>	
CARNAP, QUINE E AS RAÍZES DO DEBATE ENTRE AS TESES DO EXCEPCIONALISMO E ANTI-EXCEPCIONALISMO LÓGICO	343
<i>Matheus Marques Rodrigues da Costa</i>	
<i>Rafael dos Reis Ferreira</i>	

AGRADECIMENTOS

365

Pablo Enrique Abraham Zunino

Ana Carolina Reis Pereira

Rafael dos Reis Ferreira

PREFÁCIO: EDUCAÇÃO, CRÍTICA E RESISTÊNCIA

Este segundo volume do ebook *A filosofia orientada* pretende dar início a uma coleção, reunindo periodicamente textos resultantes dos cursos de graduação e de pós-graduação em Filosofia da UFRB. Daí o título, que remete primeiramente à atividade de orientação docente e o seu correlato, a produção acadêmica decorrente do trabalho de pesquisa dos alunos e alunas geralmente apresentado na forma de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Foi assim que surgiu a ideia de publicar os trabalhos dos egressos do Curso de Licenciatura em Filosofia (2015-2019), no primeiro volume da coleção.¹

Neste segundo volume, assumimos a tarefa de publicar o resultado de uma parte significativa da produção do Curso de Pós-graduação *lato sensu* Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação, modalidade à distância, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). O curso em si já pode ser considerado uma criação inovadora dos professores que formaram a Comissão instaurada para tal fim. No início da pandemia, após algumas experiências com a modalidade de ensino à distância que existia na UFRB muito antes da pandemia, tivemos a ideia de criar um curso de especialização em Filosofia, usando as ferramentas digitais e os recursos tecnológicos disponíveis para implementar o Curso que foi realizado no período de 2021 a 2023. Dos 29 trabalhos de conclusão de curso apresentados e avaliados pelas bancas correspondentes, 17 foram selecionados para integrar esta coletânea, já outros foram transformados em artigos e publicados em revistas especializadas. Assim, a filosofia orientada se renova com este influxo, que seguirá inspirando edições futuras desta Coleção, seja no âmbito da Graduação ou da Pós-graduação em Filosofia da UFRB.

Não cabe aqui uma discussão pormenorizada sobre a metodologia do ensino, mas sim ressaltar que a experimentação com as possibilidades educativas durante um período adverso, nos forçou a pensar e tirar o máximo de proveito. Talvez seja

¹ Zunino; Andrade; Assis. *A filosofia orientada*. Cruz das almas: EDUFRB, 2021. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=242:a-filosofia-orientada>

essa a resposta para a pergunta que inspira esta coleção: afinal, para onde se orienta a filosofia? De fato, a resposta é sempre uma multiplicidade, visto que o leque dos trabalhos elaborados tem diversos matizes, que expressam problemas e campos diferentes do conhecimento. Diante da variedade de teorias, filósofos e correntes de pensamento, pode-se dizer que há tantas filosofias quanto filósofos existentes, tal que cada uma delas define seus princípios e referenciais ontológicos, epistemológicos, éticos, políticos e estéticos, propondo múltiplas formas de agir no mundo.

Por isso, antes de apresentar os capítulos que compõem esta obra, é conveniente ter uma visão de conjunto. Esse "arco íris filosófico", se é que podemos ver algum, nos mostrará para onde aponta este trabalho coletivo, fruto da parceria entre orientandos(as) e orientadores(as) que caminharam juntos em busca do "pote de ouro". Sabemos que não existe esse tipo de riqueza ao final do nosso arco íris, mas sim uma experiência humana de aprendizagem, de encontros e afetos que permanecerá em cada página desta obra.

Não se trata de estabelecer uma ordem sistemática dos textos, seguramente a ordem alfabética nos eximiria de buscar qualquer relação, estrutural ou não, que articule internamente os capítulos do livro. Tampouco almejamos encontrar um denominador comum, isto é, aquele tema geral que reduziria a pluralidade das vozes a um coro uníssono e monótono. Pelo contrário, elogiamos a multiplicidade porque pensamos, ao organizar esse livro, em termos de devir. Como nenhuma imagem homogênea é possível, desdobramos o subtítulo do prefácio deste volume: educação, crítica e resistência. Com efeito, o fruto desta experimentação filosófica no campo da educação revela a presença do espírito crítico na sua forma mais concreta: a resistência.

É para lá que se orienta a Filosofia! Resistir ao fascismo, à ignorância e ao obscurantismo por meio da filosofia, do conhecimento e da educação. Esse objetivo foi lançado como linha de fuga em meio à Pandemia e ao pandemônio, binômio que marcou os anos durante os quais trabalhamos nesses projetos. Dedicamos o livro aos nossos queridos alunos e alunas, à primeira turma desta Especialização que certamente terá novas camadas para a construção coletiva do conhecimento.

Os 17 capítulos deste ebook podem ser vistos como devires, cabendo aqui a metáfora dos números primos para expressar a multiplicidade e a singularidade de cada trabalho, pois números primos não se dividem por nenhum outro denominador comum exceto 1 (um), a unidade, ou eles mesmos. Isso forma inevitavelmente uma multiplicidade irreduzível – um *devir*, que assimilamos à imagem do arco íris, mesmo que as cores sejam outras e que não tenha uma orientação definida *a priori* no espaço e no tempo.

Diante da diversidade e a unidade das pesquisas aqui presentes, apresentamos este livro em três grandes blocos, que podemos relacionar com as três palavras destacadas no subtítulo deste prefácio: educação, crítica e resistência. São três aspectos que assume o devir enquanto se orienta a si mesmo de modo imanente. Isso faz com que a ordem dos capítulos não siga a ordem das palavras do subtítulo, como se quisesse abolir qualquer hierarquia ou cronologia imposta pela transcendência.

A ordem das matérias não coincide com a ordem das razões. Essa advertência de Descartes serve para introduzir os capítulos e subverte a ordem do subtítulo: começaremos pelos 6 (seis) capítulos que configuram a *Resistência*, seguidos por 6 (seis) capítulos vinculados à *Educação* e finalmente, mas não menos importantes, pelos 5 (cinco) capítulos que integram a *Crítica*. São essas as três partes deste livro; suas fronteiras se diluem para que seus capítulos dialoguem e permitam outros devires possíveis. O que apresentamos aqui, portanto, é antes uma hipótese provisória do que uma resposta definitiva à pergunta pela orientação da filosofia.

A primeira parte, que denominamos *Resistência*, se abre justamente com uma das armas mais amorosas e persuasivas que encontramos: a poesia! A letra de Sor Juana Inés de la Cruz e de Hilda Hilst se combinam para driblar as imposições do patriarcado ao feminino. O sentido da resistência se afirma ao questionar argumentos políticos e biológicos sobre gênero e sexualidade e explode na crítica negra feminista. E a pergunta roda: será que a Estética Ocidental é de fato universal? A perspectiva do racismo estrutural e da alienação intelectual completam esse quadro, que se desloca pela cultura do povo “Bantu” até a Filosofia Africana.

A segunda parte, designada como *Educação*, se concentra na escola e na sala de aula. Nesse *locus* vital e social de experimentação do ensino e da pesquisa

acadêmica, descobrimos um antagonismo entre a cultura do silêncio e a democracia; assimilamos a Filosofia à gestão democrática e pensamos junto com Foucault o exercício de poder. No território da Filosofia da Educação brasileira, o coração de Paulo Freire bate com força e nos convida a equilibrar o ensino de filosofia com a vida social do aluno. Vida e educação mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

A terceira e última parte, nomeada *Crítica* – embora seja intenção deste prefácio potencializar o diálogo entre os três aspectos do subtítulo; prossegue com uma aproximação da filosofia e a literatura de cordel; interroga a visão da literatura de Sartre e a possibilidade de uma ética na sua fenomenologia existencialista. Assim, a História da Filosofia continua aberta a novas interpretações, como a influência da estética kantiana no pensamento de Bergson ou a relevância do debate entre Quine e Carnap sobre a natureza da Lógica.

É claro que o desejo deste livro coletivo é transformar o mundo em um lugar melhor, no entanto, sabemos que isso depende de uma pluralidade de fatores e há muito tempo perdemos a ilusão de que alguma vontade possa operar mudanças satisfatórias de modo universal. Contudo, é importante mostrar ao mundo que existem pessoas ocupadas com essa transformação, cada uma desde uma perspectiva diferente e com o olhar nesse horizonte distante onde confluem *educação, crítica e resistência*. Não encontramos o "pote de ouro" e até mesmo o arco íris desaparecerá ao final desta introdução. Todavia, esperamos que o leitor possa cultivar as pequenas sementes que deixamos em cada um dos capítulos que se seguem, fruto de uma experiência viva e dinâmica: a filosofia orientada.

Pablo Enrique Abraham Zunino,
Ana Carolina Reis Pereira,
Rafael dos Reis Ferreira,

PRIMEIRA PARTE – Resistência

ESCRITA HEREGE: MULHERES E CONHECIMENTO COM SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ E HILDA HILST



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-01>

Thaise Maria Dias¹
Kleyson Rosário Assis²

Introdução

*À diferença das Sagradas escrituras,
a escritura poética é a revelação de si mesmo
que o homem se faz a si mesmo.*

Octavio Paz

Antes de tudo, este texto é uma inquietação. Inquietação que reside nos porões da minha memória e que, vez ou outra, vem à superfície da minha pele. Uma inquietação sobre o lugar demarcado para o feminino que, insistentemente a contingência me aprisiona: a cozinha. Assim, ao ler como eu li, na cozinha, o texto "Filosofia medieval", de Alfredo Storck foi, para mim, inevitável não imaginar o trote autoritários dos cavalos e seus cavaleiros ordinários, no sentido etimológico do termo. Quando penso o período que foi denominado Idade Média (século V/XV), em meu imaginário desenha-se ruas estreitas com sujidades diversas que me remetem as ruas da minha cidade natal que, séculos depois, à exceção do calor, parece me transportar para uma cena do filme "Perfume, a história de um assassino" (2006), cuja fotografia me faz pensar a idade média com um cenário semelhante, um suposto "antimundo." ³ Ficções à parte, em algum lugar no cenário real, já de certo modo, distante desse período histórico pois, beiramos à modernidade, início da caça às

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestrado em Letras/Estudos Literários (Unimontes). Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: thaisediaz@yahoo.com.br

² Docente responsável pela orientação do TCC. Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: kleyson@ufrb.edu.br

³ BASCHET, 2006, s/p.

bruxas,⁴ aqui, em Nova Espanha (atual México), está Juana Inés de Asbaje (1648-1695) que, ao ingressar como noviça, aos vinte anos de idade, em um convento fundado por outra freira, cujo nome era Inés de la Cruz, o convento das irmãs Carmelitas Descalças – tem seu nome mudado para sor Juana Inés de la Cruz. Depois de três meses, Juana migra para o convento São Jerônimo e decide permanecer com o nome adquirido no convento das Carmelitas Descalças, conforme esclarece Ilze Zirbel.⁵ Eu, que sou afeita ao silêncio dos mosteiros, fundei um mosteiro-vão para mim, uma gruta-esconderijo, um pequeno quarto recheado de coisas que dificultam a entrada de barulho. Quando escapo da cozinha, é para este vão – cativo eleito –, que venho. Aqui preservo a voz de Nina Simone e dos espectros que povoam minha imaginação, meus sonhos. Neste vão profano, caio em tentação e arrisco escrever um ensaio que apresenta, de maneira assistemática, algumas questões em torno da vida e da escrita de sor Juana Inés de la Cruz e Hilda Hilst e, mais ainda, sobre a transgressão que, nestas escritoras, se configuram como um modo de vida, uma estética da existência⁶ frente ao modelo instituído pelo patriarcado, pela igreja e pelo cânone filosófico e literário. Escrevo em primeira pessoa, ao estilo descrito por Jorge Larrosa: quase selvagem, que “não escreve como Deus manda⁷”. Um texto desobediente. Entretanto, encontro um aporte teórico com Theodor W. Adorno, em “O ensaio como forma”, cujo apontamento indica que: “a lei formal mais profunda do ensaio é a heresia. Apenas a infração do pensamento torna visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente, manter invisível⁸.” Portanto, a questão que aqui se coloca é pensar a biografia de sor Juana Inés de la Cruz e Hilda Hilst como “lugares de experiência⁹” em que ressoam meu estar(rece) no mundo.

E deste modo, imersa em minha desmedida solidão e sob o olhar do meu gato, deixo o convento de São Jerônimo e sigo para a Casa do Sol, aqui está Hilda Hilst (1930-2004). Em São Paulo, no ano de 1945, morando sozinha, Hilst imprimia ao seu

⁴ BASCHET, 2006, s/p.

⁵ Cf. ZIRBEL, Ilze. **Filosofia de cozinha**: a porta aberta por sor Juana, 2021.

⁶ DELEUZE, 1992, p. 123.

⁷ LARROSA, 2003, p. 108.

⁸ ADORNO, 2003, p. 45.

⁹ LARROSA, 2003, p. 108.

redor “um traço de saudável libertinagem¹⁰”, com um comportamento muito ousado para a época, e, sobretudo, para a alta sociedade paulistana das décadas de 1950/1960. Em 1963, após ler “Carta a El Grego”, do escritor Nikos Kazantzákis (1883-1957), Hilda Hilst resolve abandonar o modo de vida que levava até então, e tornar-se reclusa na chacára que batizou com o nome de Casa do Sol, dedicando-se integralmente à literatura. Entre outras ideias, o livro de Kazantzakis defende a necessidade de isolar-se do mundo. Desse livro, a poeta retira inspiração para estar em contato com a natureza e centrar toda atenção na sua produção literária.

Assim, este texto é o reflexo das leituras de alguém que, na cozinha presa em um cotidiano que, parafraseando Michel de Certeau¹¹ obriga-me todo dia, pela manhã, assumir ao despertar, a opressão do presente – tentou, com as mãos feridas pela necessidade, encontrar alguns elementos que possibilitem aproximar a poética das duas pensadoras, poetas e dramaturgas, analisando a modalidade de mística que caracteriza a relação com o divino em seus textos, comparando também, o percurso traçado por estas mulheres para driblar as imposições do patriarcado ao feminino, transgredindo as vias traçadas pelo masculino heteronormativo. Tanto em sor Juana como em Hilda Hilst encontramos experiências radicais encarnadas em um mundo de duras interrogações sobre o lugar demarcado para o feminino na filosofia, na literatura e na religião. É desse mundo particular, inquieto, místico, questionante e rasurado pelos rastros autobiográficos – que demarcam a força e a dimensão da poesia e da resistência dessas mulheres –, que transborda a capacidade de desafiar, e alterar, uma realidade altamente perversa e que sempre aprisiona a mulher no tanque, na cozinha, no *domus*.

¹⁰ VOGT, 1999, p. 18.

¹¹ DE CERTEUAU, 2012, p.31.

Sor Juana Inés de la Cruz: o que podem saber as mulheres além de filosofia de cozinha?

O uso que a mulher faz da palavra converte-a num ser poderoso, que determina a extensão da vida, seja ela individual ou coletiva.

Tereza Cristófani Barreto;

Uma mulher singular, sor Juana Inés de la Cruz da infância até a vida adulta, ocupou-se em negar o patriarcado esquivando-se do “caminho tradicionalmente traçado para a mulher do século XVII, que a conduziria do altar para o quarto do marido, e daí para a cozinha e a roupa suja das crianças¹².” Desde muito cedo, Juana elabora meios para desconstrução das demarcações masculinas heteronormativas:

enganando a mãe a menina Juana, de três anos de idade, pede a professora da irmã mais velha que a ensine a ler. Numa fase de apreensão do mundo em que as demais crianças ainda estão tentando apropriar-se do código oral, ela já deseja decifrar o código escrito. Deseja ser uma iniciada na arte criptográfica das letras. Sor Juana começa, neste momento, a viver uma relação amorosa com a palavra, numa entrega absoluta.¹³

Sor Juana aprendeu que chegar ao conhecimento numa roupagem feminina era quase impossível, posto que, ao feminino, três vias estavam traçadas: o casamento, a prostituição ou o monastério. Não havia rota de fuga que não passasse por um desses caminhos. Sem vocação para o matrimônio, sor Juana não se via como esposa. Também não se via como cortesã. Assim, “ela não opta por ser freira, mas opta por não ser esposa¹⁴.” Sem vocação religiosa, sor Juana sabe que sua única saída é a fé, o claustro. Aqui, embaixo do traje monástico e no rastro do verso, sor Juana abre-se ao universo da palavra:

[...] acalentando sua paixão pelo logos, atravessa, infratora, o espaço aberto da proibição. Caminha altiva, ignorando todos os avisos. Em praça pública, ela

¹² BARRETO, 1989, p. 11.

¹³ BARRETO, 1989, p. 11.

¹⁴ BARRETO, 1989, p. 12.

realiza a comunhão de três instâncias bíblicamente incompatíveis: mulher, conhecimento e palavra. O conhecimento é masculino, e ensina que a palavra, quando em bocas femininas, é apenas uma sucessão de sons, variados, doces ou estridentes, mas completamente surdos à sabedoria. Sor Juana, porém, completamente apaixonada, amalgama mulher, conhecimento e palavra, num erotizado ato de amor¹⁵.

Sor Juana compõe o quadro de mulheres que possuíam uma sólida cultura letrada e que, ao longo da história, se posicionaram diante das questões cruciais do seu tempo, afirmaram seu mal-estar diante do lugar tradicionalmente definido para o feminino e ousaram traçar outras vias, tornaram-se líderes, escritoras, teólogas, fundaram mosteiros, beguinarias e ordens terciárias. As beguinarias eram refúgios autossustentáveis criados por mulheres dentro da cidade, algo como um condomínio fechado, uma espécie de "sociedade alternativa" para mulheres, em sua maioria ricas, e que não tinham vocação nem para o matrimônio, nem para a vida monástica. A ordem terciária por sua vez, vincula-se aos mosteiros, entretanto, as mulheres deste movimento

[...] viviam em casa e não se deixavam enclausurar, ainda que usassem o hábito. Tais mulheres fizeram esta opção pela mesma razão que as beguinarias: elas não quiseram se casar e, ao mesmo tempo, não desejaram as trancas dos mosteiros mesmo que mantivessem relações com este¹⁶.

No núcleo destas questões que são encapsuladas pela mística, está a participação de mulheres como Hildegarda von Bingen que deixou uma obra significativa sobre filosofia, música e teologia. Hadewijch de Antuérpia, poeta e mística brabantica. Marguerite Porete que foi queimada em praça pública por causa do seu livro "O espelho das almas simples". E, ainda, Catarina de Sena e Christine de Pisan. No encaixe destas mulheres que conseguiram escapar das obrigações domésticas para acessar o conhecimento, penso ser possível classificar a

¹⁵ BARRETO, 1989, p. 41.

¹⁶ TROCH, 2013, p. 08.

modalidade de experiência mística apresentada na literatura hilstiana, e nos escritos de sor Juana, com as características da mística especulativa, uma mística do conhecimento, que na modernidade se transforma em “metafísica da subjetividade¹⁷.” Na tradição ocidental, como esclarece Henrique Cláudio de Lima Vaz, a mística se apresenta de três formas: especulativa, mistérica e profética. A especulativa e a mistérica são comuns à tradição grega e cristã e a mistérica é própria da tradição cristã. A mística especulativa é aquela que

pode ser considerada um prolongamento da experiência metafísica em termos de intensidade *experencial*. Ela se apresenta, pois, como face do pensamento filosófico voltada para o mistério do Ser, tentando mergulhar seu olhar nas profundidades propriamente insondáveis e inefáveis que assinalam a fronteira última do pensamento distinto e da palavra – do *logos*. A mística especulativa é, portanto, o esforço mais audaz – na mística natural – e o apelo mais radical – na mística sobrenatural – para que o espírito humano, seguindo o roteiro do *logos*, penetre no domínio do *translógico* (a realidade que se alcança com um passo além do lógico ou do pensamento conceptual). Ela floresce, assim, historicamente, nas proximidades dos grandes surtos do pensamento metafísico que marcaram a história da filosofia de Parmênides a Hegel. [...] É, portanto, uma mística do *conhecimento*, e essa é a feição original que a distingue na história da Mística. É em Platão que os estudiosos reconhecem habitualmente a fonte primeira da mística especulativa. Ela nasceu de algumas passagens dos *Diálogos*, que se tornaram quase canônicas, e foi, sem dúvida, alimentada pelas especulações sobre o Bem e o Uno, que a tradição atribui ao ensinamento não-escrito do Filósofo.¹⁸

A mística especulativa estrutura-se, como explica Lima Vaz, sobre dois grandes eixos. O *subjetivo*, que corresponde à modalidade de ordenação “vertical e hierárquica das atividades cognoscitivas da alma (*psyché, anima*) e, por conseguinte, das formas de conhecimento, culminando com a inteligência (*noûs, mens*) no seu ato

¹⁷ LIMA VAZ, 2000, p. 44.

¹⁸ LIMA VAZ, 2000, p. 30.

mais elevado (*nóeis, intuitio*¹⁹)", situação que possibilita ao conhecimento humano elevar-se até o cimo da mente (*apex mentis*), onde se dá a intuição do divino ou de Deus. E o eixo *objetivo* "que está em perfeita homologia com o eixo subjetivo. [...] corresponde a realidade *objetiva* desse mesmo Absoluto intuído e amado numa paradoxal relação de sujeito e objeto, que forma como que o cerne da mística especulativa²⁰." Por sua vez, em Hilda Hilst temos ainda, a questão do limite da linguagem que é definida pela autora como uma *merdafestança*²¹ a desconstruir a pretensa harmonia que se deseja estabelecer entre o pensamento e a coisa pela linguagem, tal limite dificulta a nomeação daquilo que o narrador hilstiano anseia – o divino. E a relação entre Deus e o lugar deserto, espaço cristão para conexão com o divino, é representado por diferentes formas, ora pelo vão de uma escada, ora por um quarto ou um caramanchão. Uma alusão talvez, ao vazio interior como *locus* de vivência da experiência mística na tradição cristã.

O *locus* de sor Juana era a sua "cela-biblioteca²²", onde em êxtase²³, diante do espelho, sor Juana reveste de versos seu hábito religioso e, soberana, transgride o sistema:

[...] acalentando sua paixão pelo *logos*, atravessa infratora, o espaço aberto da proibição. Caminha ativa, ignorando todos os avisos. Em praça pública, ela realiza a comunhão de três instâncias bíblicamente incompatíveis: mulher, conhecimento e palavra.²⁴

E escreve. A letra, no sentido usual do termo, este registro pessoal, é tudo que o sor Juana reconhece como seu. Então, se escreve e registra letra por letra, é porque o poeta assolado por uma arqueologia da ausência anseia dar ao escrito libertação e perdurabilidade. E inaugura a posição do poeta moderno. Conforme apontamentos de Octavio Paz, sor Juana seria aquela que inaugurou a posição do poeta moderno frente ao cosmo, gesto que, tempos depois, o poeta Stéphane Mallarmé (1842-1898)

¹⁹ LIMA VAZ, 2000, p. 30.

²⁰ LIMA VAZ, 2000, p. 32.

²¹ HILST, 1977, p. 204.

²² BARRETO, 1989, p. 43.

²³ SPITZER, 2003, p. 39.

²⁴ BARRETO, 1989, p. 41.

registraria num poema onde a rotação dos astros deixa claro não a perfeição, mas o *talvez*, onde o mundo é uma metáfora da palavra²⁵.

Dessa forma, o papel de sor Juana e das outras mulheres mencionadas, ressoam em suas escrituras – e modo de vida –, que se configuram como um gesto marcado pela radicalidade e que revela a impossibilidade de plenitude, a misantropia, a aridez das relações amorosas, a degradação corporal, a morte e a loucura, o despojamento e o sacrifício, as inquietações ontológicas, as dúvidas teológicas acerca do abismo entre o homem e o divino, a difícil tarefa de nomear as relações entre o sagrado e o profano, e a angústia da finitude. A escrita de sor Juana Inés de la Cruz, poesia, prosa, missivas e teatro, apresenta questionamentos sobre o lugar da mulher tanto na filosofia, quanto na religião, desautorizando, ironicamente, os quereres masculinos heteronormativos:

[...] mas, Senhora, o que podemos saber as mulheres além de filosofias de cozinha? Bem disse Lupércio Leonardo que se pode muito bem filosofar e preparar o jantar. E eu costumo dizer, vendo estas insignificâncias: se Aristóteles tivesse cozinhado, muito mais teria escrito²⁶.

Inaugurando a modernidade poética, sor Juana abre caminho para outras mulheres que se consagraram à palavra e, que, no rastro do verso, de povoado em povoado, errante, nômade, segue como a própria poesia, ao encontro de todos, jorrando o encanto dos seus versos sobre o desgosto diário dos homens, rasgando com a luz das palavras as névoas do tédio, na tentativa de dar alguma leveza à carga das horas:

[...] detém-te, sombra de meu bem esquivo, imagem do feitiço que mais cato, bela ilusão por quem grata me mato, doce ficção por quem penosa vivo. Se ao imã de tuas graças, atrativo, serve meu peito de obediente acato, para que me namoras com recato se hás de enganar-me logo fugitivo? Mas alardear não podes, satisfeito, de que me vences com tua tirania: que embora deixes frouxo o laço

²⁵ PAZ, 1996, p.197.

²⁶ CRUZ, 1989, p. 211.

estreito que tua forma fantástica cingia, pouco importa burlar braços e peito se te aprisiona minha fantasia²⁷.

Entretanto, ao convergir, como mencionado por Barreto, as três instâncias bíblicamente incompatíveis: mulher, conhecimento e palavra, sor Juana assina sua sentença de morte: "assina documentos em que se diz culpada pela vida levada até então²⁸." Isso ocorre após sor Juana trocar cartas com o bispo Manuel Fernández de Santa Cruz. Ele é "o homem que a acusa pela luxúria literária e faz ficar velada sua identidade sob os véus femininos²⁹" com o nome de sor Filotea. Um homem dissimulado que, perversamente, provoca uma polêmica em torno do comportamento estudioso de sor Juana que se vê obrigada a desfazer-se "de todos os livros e instrumentos musicais e científicos³⁰" que tinha em sua biblioteca. E, ao entregar as "chaves da claraboia de si mesma³¹" sor Juana adoece. Nós mulheres conhecemos esta tática do masculino heteronormativo, adoecer para dominar: "a dominação masculina seria uma forma de dominação possibilitada através do argumento da inferioridade biológica das mulheres, que poderiam, desse modo, tornar-se objetos da violência que se deve impor as coisas *fracas*³²." A coisa fraca é zoé, a vida desqualificada, na qual estão equivocadamente compreendidos o animal, o escravizado e a mulher. Dois anos depois, sor Juana morre aos quarenta e três anos. Ficam as letras sobre o espelho, um enigma decifrado por Hilda Hilst e, que, posteriormente, aqui, no *domus*, tento, modestamente, espelhar. Sobre o espelho estava escrito, na linguagem das bruxas, um sacramento: desobedecer é nosso lema!

²⁷ CRUZ, 1989, p. 193.

²⁸ ²⁸ BARRETO, 1989, p. 41.

²⁹ BARRETO, 1989, p. 19.

³⁰ BARRETO, 1989, p. 41.

³¹ BARRETO, 1989, p. 41.

³² TIBURI, 2008, p.58.

No bosque de figueiras: a trajetória de Hilda Hilst

Estão terrivelmente sozinhos, os doidos, os tristes, os poetas.

Hilda Hilst.

A chácara, onde se localiza a Casa do Sol, fica a onze quilômetros de Campinas, protegida por um alto portão de ferro, cujo topo guarda a inscrição HH. Nesse refúgio, a poeta cria forte ligação com a terra, cultiva uma vida rústica e fortalece seu elo com a espiritualidade. A Casa do Sol passa a ser lugar de referência para outros escritores, como Caio Fernando Abreu (1949-1996) e José Mora Fuentes (1951-2009). Torna-se, ainda, uma espécie de ponto de referência também para bichos abandonados. Entre cães entregues por desconhecidos e outros adotados pela escritora, a matilha na década de 1990 era composta por noventa animais, restando aproximadamente trinta e cinco na ocasião da morte da autora. É neste lugar, com sua arquitetura inspirada nos mosteiros, em comunhão com a natureza e com a espiritualidade que Hilda Hilst exilada em seu ofício de poeta, viverá até sua morte, ocorrida em 04 de fevereiro de 2004.

Poeta, ficcionista e dramaturga, Hilda Hilst é autora de uma obra ousada que expressa uma ânsia de fusão erótica entre o humano e o divino, configurando uma das mais intensas buscas de compreensão e superação dos limites da existência. Sua produção literária tem início em 1950 com a poesia e enfoca questões cruciais do seu tempo: a liberdade feminina e apropriação do discurso amoroso masculino, afirmando seu mal-estar no lugar tradicionalmente definido para o feminino, como se vê em “Presságio”, livro de 1950, publicado quando ainda era aluna do curso de Direito.

Hilda Hilst constitui uma singularidade no âmbito da literatura brasileira. Sua escrita é fruto de vasta leitura e árdua disciplina, e muitas são as suas referências literárias, filosóficas, cinematográficas e até científicas. Considerada a mais forte representante na literatura brasileira da linhagem dos *malditos*³³, que, na definição de Octavio Paz, os poetas malditos são fruto da sociedade que expulsa o que não

³³ CÂNDIDO, 1989, p. 23.

pode assimilar³⁴, Hilda Hilst impregnou a literatura brasileira com um legado de cunho erótico, talvez mesmo obsceno, na medida em que sua escrita traz à cena aquilo que deveria ficar fora transgredindo a ordem das coisas com seu interrogatório sobre Deus e os entes. A lírica hilstiana possui as características identificadas por Hugo Friedrich em sua análise da estrutura da lírica moderna, quais sejam, obscuridade e mistério, junção que, segundo Friedrich, faz emergir uma tensão dissonante que é um dos objetivos das artes modernas³⁵.

Entre 1990-1992 Hilda Hilst publica os livros que compõem a chamada tetralogia obscena³⁶, uma atitude que foi marcada pelo desejo de se tornar popular, de aumentar a venda de seus livros, de ser reconhecida³⁷, tal gesto converteu-se numa espécie de "dialética do ultraje", em que, conforme Susan Sontag, o autor busca "tornar sua obra repulsiva, obscura, inacessível, em suma, oferece o que é, ou parece ser *não-desejado*³⁸" pelo público leitor, manobra que, em Hilda Hilst, acabou por ampliar ainda mais a incomunicabilidade (da qual a autora já se queixava) entre o leitor e a sua obra, acrescido pelo descrédito por parte da crítica literária. Tal acontecimento Hilda Hilst traduziu como uma espécie de maldição e levou a autora a adotar o conceito de *Potlatch*, do antropólogo Marcel Mauss (1872-1950), como um modo de definir sua relação com os leitores e com a crítica. Esse conceito foi utilizado também, por George Bataille no livro "A parte maldita" (2013), foi lendo Bataille que Hilda Hilst descobriu a noção do *Potlatch*. Extraído da cultura indígena da costa noroeste americana, o *Potlatch* consiste em um ritual em que os ameríndios destroem a parte mais significativa da sua riqueza, sejam canoas, reservas de alimentos e até aldeias inteiras. Para Bataille, o *Potlatch* seria uma espécie de ritual de autossabotagem que indicaria que o homem teria em si um impulso para o aniquilamento, algo que vai além do ato de dissipar riquezas. Hilda Hilst acreditava que a lógica do *Potlatch* agia sobre ela. E consistiria, conforme entrevista que a autora concede a José Castello³⁹, no fato de que sua obra faria parte daquele

³⁴ PAZ, 2006, p. 76.

³⁵ FRIEDRICH, 1978, p. 15.

³⁶ O caderno rosa de Lori Lamby (1990), Contos d'escárnio – Textos grotescos (1990), Cartas de um sedutor (1991) e Bufólicas (1992).

³⁷ DESTRI; DINIZ, 2002, p. 32.

³⁸ SONTAG, 1987, p. 45.

³⁹ CASTELLO, 1999, p. 94.

segmento da riqueza literária brasileira que o país, numa imitação impiedosa do ritual ameríndio – aqui o ritual é praticado pela crítica – resolveu destruir gratuitamente.

Além disso, Valentin Facioli, professor de literatura brasileira da USP, afirma que, o isolamento da autora na Casa do Sol, produziu um efeito multiplicador de distância na medida em que “certa indiferença acadêmica, ou de público, tem a ver com o comportamento do escritor perante o mercado, a imprensa, o badalo da literatura no mundo massificado de hoje em dia⁴⁰”, mas Hilst não se rendeu a esses valores, e, mantendo-se confinada em sua “torre de capim⁴¹”, resistiu indomesticável aos barulhos do mundo exterior. Hoje, não resta dúvida de que Hilst é, de fato, uma das grandes escritoras brasileiras, todavia, como aponta Vera Queiroz, sua obra ainda

[...] transita meio nômade entre o reconhecimento de sua excelência por alguns que têm sido literalmente fisgados por seu verbo incandescente, e uma acanhada recepção, seja pelo público leitor, seja pela academia, onde seus textos podem ser objetos de teses e dissertações, mas não ocupam lugar nas salas de aula⁴².

Essa ausência em sala de aula é, possivelmente, um desdobramento da fusão estabelecida entre a autora e a obra, que acabou por ofuscar a singularidade que a define. Singularidade radical: “Hilda Hilst é a única escritora que se parece com Hilda Hilst⁴³”, afirma o escritor Paulo Roberto Pires. A marca inicial de tal diferença é a pluralidade de criação que resultou em um total de quarenta livros, em quatro gêneros diferentes: poesia, prosa de ficção, teatro e crônica, elaborados em um processo de criação precedido por muitas leituras, seguido por um ritual que consistia em acordar cedo, trancar-se no escritório e escrever em média trezentas palavras por dia⁴⁴. Essa rotina de criação equipara-se a “confissão” de sor Juana:

⁴⁰ FACIOLI, 2007, p. 53.

⁴¹ Cf. “Hilda Hilst: um coração em segredo”. In: **Fico besta quando me entendem**. Entrevista com Inês da Silva Mafra, p. 150.

⁴² QUEIROZ, 2005, p. 92.

⁴³ PIRES, 2002, p. 92.

⁴⁴ DESTRI; DINIZ, 2010, p. 43.

[...] entrei-me religiosa porque, cederam e dobraram cerviz todas as impertinenciazinhas de meu gênio, que eram de querer viver sozinha: de não ter ocupação obrigatória que embaraçasse a liberdade de meu estudo, nem rumor de comunidade que impedisse o sossegado silêncio de meus livros.⁴⁵

Usando de extrema liberdade para compor suas narrativas, Hilda Hilst subverte as convenções do discurso escrito, abolindo, por exemplo, os sinais gráficos e as maiúsculas após o ponto final. Transgride os limites entre o real e o ficcional ao levar para dentro do texto pessoas reais, transformando-as em personagens. Segundo Vera Queiroz, “não há limites na obra de Hilst para o uso dos modos e dos recursos literários onde a linguagem funciona como um dispositivo sofisticadíssimo a organizar um discurso literário altamente heterogêneo e complexo em sua estrutura⁴⁶”, discurso entremeado por neologismos, que mescla erudição de vários matizes com o popular inculto e espontâneo, além de palavras de outros idiomas.

Dessa forma, Hilda Hilst estabelece um vórtice de alta rotação entre ela e o leitor, marcado pelo enigmático: decifra-me ou te devoro. Contudo, torna-se difícil classificar a literatura hilstiana em um determinado movimento, uma vez que, ali, aparecem, conforme explica Alcir Pécora, “diferentes gêneros da tradição: os cantares bíblicos, a cantiga galaico-portuguesa, a canção petrarquista, a poesia mística espanhola, o idílio árcade e a novela epistolar libertina⁴⁷.” Por fim, a junção de filosofia, mística e poesia em sor Juana e Hilda Hilst formam, parafraseando Octavio Paz, uma espécie de “acordo último do ser do homem com o ser do universo⁴⁸.” Acordo imprescindível para aquele – o poeta – que se consagrou à palavra:

tudo vive em mim. Tudo se entranha
na minha tumultuada vida. E por isso
não te enganas, homem, meu irmão,

⁴⁵ CRUZ, 1989, p. 69.

⁴⁶ QUEIROZ, 2000, p. 24.

⁴⁷ PÉCORA, 2010, p. 11.

⁴⁸ PAZ, 2006, p. 78.

quando dizes na noite, que só a mim me vejo,
vendo-me a mim, a ti. E esses que passam
Nas manhãs, carregados de medo, de pobreza,
O olhar aguado, todos eles em mim,
Porque o poeta é o irmão do escondido das gentes.
Descobre além da aparência, é antes de tudo
LIVRE, e por isso conhece. Quando o poeta fala,
Fala do seu quarto, não fala do palanque,
Não está no comício, não deseja riqueza.
Não barganha, sabe que o ouro é sangue.
Tem os olhos no espírito do homem
No possível infinito. Sabe de cada um
A própria fome. E porque é assim, eu te peço:
Escuta-me. Olha-me. Enquanto vive um poeta
O homem está vivo. ⁴⁹

E assim, embriagadas pela vida, sob o ofício da palavra que as possui, e fora da qual elas não existem, sor Juana e Hilda Hilst sabem que os dados já foram lançados e entoam sua melodia. Resta-lhes tomarem parte nesta dança. É bem provável que firam os pés durante a dança, mas o ferimento é amado, é a prova factual de que dançou, de que sentiu, que está livre, longe do encarceramento que garante segurança e imobilidade. Como todo poeta, Hilda Hilst e sor Juana seguem um conselho oposto ao de Parmênides: “não siga os olhos estúpidos, não siga o ouvido ruidoso ou a língua, mas examine tudo com a força do pensamento⁵⁰.” Para o poeta, todas as percepções dos sentidos, diferentemente do que pensa Parmênides, dão não apenas ilusões, mas a completa interação com a “multiplicidade e variedade do mundo constituído pela experiência⁵¹,” os sentidos não são uma fraude, mas um instrumento direto do prazer e, por que não, da dor. O que Hilda Hilst e sor Juana ousaram fazer foi tocar o coração das coisas.

⁴⁹ HILST, 2001, p.113.

⁵⁰ NIETZSCHE, 2000, p. 132.

⁵¹ NIETZSCHE, 2000, p. 132.

Considerações finais ou filosofia na cozinha

*Receitas antitédio carnavalesco
Com o bastão que me foi dado
Com o ouro que me foi tirado
E sem nenhuma amplidão de conceitos e dados
Quero renascer brasileiro e poeta
Quem te ouvir vai ficar besta
Hilda Hilst*

Eu sempre tive dificuldade de ler um texto como um objeto do qual eu devo tomar distância. Sou uma leitora-experimentadora. E por isso, minha escrita é sempre uma “escrita-dor⁵²”, sintomática, denunciando que eu, talvez, não tenha conseguido tomar o devido distanciamento que a palavra acadêmica exige. Ao ler os textos de sor Juana, conhecer sua história, sua luta para resistir ao modelo patriarcal – como outras tantas mulheres lutaram, fico impressionada com a sua coragem, com seu legado. Compreendo hoje, que a esquiva da esgrima patriarcal passa, necessariamente, pela reconfiguração radical da maternidade que consiste na emancipação intelectual, financeira e afetiva das mulheres. Hilda Hilst, séculos depois, soube traçar seu caminho com uma astúcia admirável, um dos fatores que a deixou no limbo dos circuitos literários: porca-louca, como afirma a personagem Hillé - *A obscena senhora D* –, alterego (*heteros autos*⁵³) de Hilda Hilst.

Assim, autorizada por uma dor antiga, com minha boca-mosteiro, sempre em orfandade e na vizinhança do abismo (insignificância), a minha casa e os meus protetores sempre foram os livros com os quais tenho um vínculo amoroso. E sor Juana, toca meu coração de uma maneira singular, quero entender como era a Nova Espanha enquanto tomo um café com Octavio Paz. Quero ler com afinco seus poemas, suas missivas. Decifrar o código criptográfico de suas *letras sobre o espelho*. E, atravessando minha imagem, chegar ao mosteiro e ali compreender a peça “O rato no muro” (1967), de Hilda Hilst, onde as questões em torno do

⁵² LINS, 1999, p. 14.

⁵³ Cf. HONESKO, Vinícius Nicastro. **Sobre a impossibilidade de julgar**. In: AGAMBEN, Giorgio. **Pilatos e Jesus**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 16.

enclausuramento das mulheres comparecem. No mosteiro hilstiano, a madre superiora e nove freiras, observam a liberdade do rato no muro, enquanto se autoflagelam com um pequeno chicote de três cordas em oração: *et spiritus santi*. Quero então, decifrar seu texto que ainda assusta aqueles que arriscam adentrar as clareiras desse bosque de figueiras que é a literatura hilstiana.

E assim, com uma reserva de linguagem quase inesgotável e multifacetada, sua poesia, crônica, prosa ficcional e teatro perturbaram a norma literária que prescreve as competências e incompetências da escrita. Sua vida social, sua liberdade, a erudição filosófica dos seus textos, lançaram sobre ela a pecha de ser uma escritora para poucos. Hilda Hilst “coloca a linguagem à prova de um confronto com o vazio em que o eterno resvala no acidental e o belo intangível – Deus, é tragado pelo fluxo do tempo e não sustenta mais as vãs promessas de salvação⁵⁴.” Nada mais filosófico. Portanto, refletindo sobre as motivações internas e externas, próximas e distantes, no tempo e no espaço, acreditei que seria possível essa aproximação entre sor Juana e Hilda Hilst, seus textos suas vidas. Suas impossibilidades. E as minhas também. Se sor Juana desejava ser uma filósofa, uma musicista, uma cientista, uma poeta, que pudesse falar em praça pública sem ser queimada na fogueira; eu, desde criança sonhei em ser cantora. Não deu. Consegui ser professora de filosofia e transformei a filosofia em arte e a sala de aula em palco. Aqui pensei ter encontrado um abrigo definitivo. Mas, se uma mulher reluz algum brilho que estabelece certa discrepância ao que foi estabelecido e se pretende que *assim seja* pelos canalhas heteronormativos, logo se organizam para apagar esse brilho, por mínimo que seja. A crueldade da realidade abarca até aqueles que dizem combatê-la. Voltei para a cozinha. Mais uma vez. Claustro financeiro e pandêmico. E aqui, em formato virtual, celebro a filosofia, o diálogo. Enquanto o pão assa, sinto que algo estava imbricado neste saber-fazer pão, como descreve Luci Giard, “uma secreta lealdade para cumprir essa tarefa imposta⁵⁵” pela necessidade, sinto alguma paz e meu pensamento voa e a imagem dos braços de sor Juana com pequenas manchas escuras de tinta da pena, é uma tatuagem indelével em minha pele.

⁵⁴ MORAES, 1999, p. 118.

⁵⁵ GIARD, 2012, p. 222.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Pilatos e Jesus**. Trad. Silvana de Gaspari. São Paulo: Boitempo, 2014.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. **Notas de Literatura I**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Ed. 34, 2003.

BASCHET, Jérôme. Idade Média: nosso antimundo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, edição 198, 2006. Disponível em: <
<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/446-jerome-baschet>>

BARRETO, Teresa Cristófani. Olhares, miradas. In: CRUZ, Sor Juana Inés de la. **Letras sobre o espelho**. Trad. Teresa Cristófani Barreto. São Paulo: Iluminuras, 1989. p. 11-43.

BATAILLE, Georges. **A parte maldita**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. Os primeiros baudelairianos. In: CÂNDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. **Hilda Hilst**. nº 8. São Paulo: Instituto Moreira Salles, out. 1999.

CASTELLO, José. A maldição do Potlatch. In: CASTELLO, José. **Inventário das sombras**. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 91-108.

CAMPOS, Vera Mascarenhas de. O imperioso logos & o submisso eros. In: CRUZ, Sor Juana Inés de la. **Letras sobre o espelho**. Trad. Teresa Cristófani Barreto. São Paulo: Iluminuras, 1989.

CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. (orgs). **A invenção do cotidiano: 2. Morar, Cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. **Letras sobre o espelho**. Trad. Teresa Cristófani Barreto. São Paulo: Iluminuras, 1989.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DESTRI, Luisa; DINIZ, Cristiano. Um retrato da artista. In: PÉCORA, Alcir. (Org.). **Por Que Ler Hilda Hilst**. São Paulo: Globo, 2010. p. 32.

DINIZ, Cristiano. (Org.). **Fico besta quando me entendem: entrevistas com Hilda Hilst**. São Paulo: Globo, 2013.

FRIEDRICH, Hugo. Perspectiva da lírica contemporânea: dissonâncias e anormalidades. In: **Estrutura da lírica moderna**: da metade do século XIX a meados do século XX. Trad. Marise M. Curine. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

HILST, Hilda. **A obscena senhora D**. São Paulo: Globo, 2001.

HILST, Hilda. **Ficções**. São Paulo: Edições Quíron, 1977.

HILST, Hilda. **Júbilo, Memória, Noviciado da paixão**. São Paulo: Globo, 2001.

KAZANTZÁKIS, Nikos. **Ascese**: os salvadores de Deus. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, J. **O ensaio e a escrita acadêmica**. In: Revista Educação e Realidade, v. 28, n.2. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 102-115.

MAFRA, Inês da Silva. "Hilda Hilst: um coração em segredo". In: HILST, Hilda. **Fico besta quando me entendem** (org. Cristiano Diniz). São Paulo: Globo, 2013.

MORAES, Eliane Robert. Da medida estilhaçada. In: INSTITUTO Moreira Salles. HILDA HILST. **Cadernos de Literatura Brasileira**. São Paulo, n. 8, out. 1999. p. 114.

NIETZSCHE, Friedrich. **Parmênides**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. In: *Os Pré-Socráticos*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

NOGUEIRA, Maria Simone Marinho. **A escrita feminina medieval**: mística, paixão e transgressão. In:
http://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/pdfs/2013_02_07.pdf

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PAZ, Octavio. **Sóror Juana Inés de la Cruz**: as armadilhas da fé. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Mandarim, 1998.

PAZ, Octavio. **A dupla chama**: amor e erotismo. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

PÉCORA, Alcir. (Org.). **Por que ler Hilda Hilst**. São Paulo: Globo, 2010.

PERFUME: A HISTÓRIA DE UM ASSASSINO. Direção: Tom Tykwer. FRANÇA: BERND EICHINGER, 2006. 147 min, Colorido – DVD.

PIRES, Paulo Roberto. A enigmática senhora Hilst. In: **Época**. São Paulo, jan, 2002, p. 92-93.

QUEIROZ, Vera. **Hilda Hilst**: três leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

ROSSET, Clément. **O princípio de crueldade**. Trad. José Thomas Brum. Rio de Janeiro: 2002.

SONTAG, Susan. A imaginação pornográfica. In: **A vontade radical: estilos**. Trad. João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 41-76.

SPITZER, Leo. **Três poemas sobre o êxtase**: John Donne, San Juan de la Cruz, Richard Wagner. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

STORCK, Alfredo. **Filosofia medieval**. Rio de Janeiro: Jorge Zharar, 2003.

TIBURI, Marcia. (Org.). **Mulheres, filosofia ou coisas do gênero**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

TROCH, Lieve. **Mística feminina na idade média**: historiografia feminista e descolonização das paisagens medievais. Anais II Seminário de Estudos Medievais da Paraíba: Sábias, Guerreiras e Místicas, 2012. Disponível em: <<https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3ARepository.ubn.ru.nl%3A2066%2F122452>>

VAZ, Henrique C. de Lima. **Experiência mística e filosofia na tradição ocidental**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

WILLER, Cláudio. **Um obscuro encanto**: gnose, gnosticismo e poesia. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

YO, LA PEOR DE TODAS. Dir: María Luisa Bemberg. ARGENTINA: GEA Cinematográfica, 1990. 105 min, Colorido – DVD.

ZAMBRANO, María. **O homem e o divino**. Trad. Cristina Rodrigues e Artur Guerra, Portugal: Relógio D`Água Editores, 1995.

ZIRBEL, Ilze. **Filosofia de cozinha – Parte 1: A porta aberta por Sor Juana**. Grupo de Estudos em Reflexão Moral Interdisciplinar e Narratividade – GERMINA, 2021. Disponível em <https://germinablog.wordpress.com/2021/07/06/filosofias-de-cozinha-parte-1-a-porta-aberta-por-sor-juana/>

FRONTEIRAS DA SUBVERSÃO: SOBRE O TRANSICIONAR DO GÊNERO



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-02>

Luís Rodrigo Ferreira Santos¹

Giovana Carmo Temple²

Introdução

O que julgo interessante abordar neste trabalho advém, em grande parte, da minha experimentação cotidiana, os ensinamentos teóricos e práticos de ser o que sou: um homem em transição. Este “transicionar” precisa ser dito de inúmeras formas, entre elas, evidenciar que esta é uma transição de gênero de um corpo/sujeito que por muitos anos foi lido e interpretado como um gênero identificado como mulher.

Dito isto, após a ruptura do que era esperado para aquele corpo, encontro-me hoje neste trilhar da construção do ser homem. Deste modo, investigar primariamente as performances e construções do masculino e empregá-las num corpo desviante é o pontapé para a realização desta pesquisa.

Portanto, neste artigo busca-se responder a seguinte questão-problema: É o atravessamento uma questão filosófica para refletir sobre a transição de gênero? Para tentarmos responder tal pergunta nos apoiaremos nas obras do filósofo Paul B. Preciado e Michel Foucault.

Cumpré destacar, inicialmente, que esta não é uma pesquisa individual, sobre a minha condição de homem trans, especificamente, mas que este fato é o que mobilizada esta pesquisa que, a princípio, é um texto sem uma finalidade específica, já que buscaremos situá-lo no transicionar. Ou seja, como uma contribuição contínua e filosófica dos estudos transgêneros. Para tanto, discutiremos o

¹ Graduado em Licenciatura em Filosofia. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: luisferreirasants@gmail.com

² Doutora em filosofia pela UFSCar, mestre em Filosofia pela UNESP/Marília, bacharel e licenciada em Filosofia também pela UNESP/Marília. Bacharel em Direito pela UNIVEM. Visiting scholar da Universidade da Califórnia (UC-Berkeley) em 2019, sob supervisão do Professor Hans Sluga. Professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: giovanatemple@ufrb.edu.br

atravessamento enquanto um acontecer disruptivo dos argumentos políticos e biológicos sobre gênero e a sexualidade. Como diz Preciado “atravessar é ao mesmo tempo saltar um muro vertical infinito e caminhar sobre uma linha traçada no ar” (2020, p.33) e que “uma transição de gênero é uma viagem marcada por muitas fronteiras” (2020, p.35). Desta maneira, pensaremos neste movimento como avançar num território ainda sem mapas, por vezes sem norte. Um movimento que implica, inicialmente, a busca de ser a si mesmo, mas imerso num caos complexo, pois tudo é incerto, considerando a subversão da ordem moral, do compreender, sem a normatização, como inserir-se nos espaços, como encenar novos trejeitos, descobrir, na prática, o quanto o corpo que transiciona pertence às instituições reguladoras e aos dispositivos de controle social apenas como um anormal. Assim, como os instrumentos de controle validam a existência do corpo transgênero, por meio de discursos de verdade, será também objeto de estudo nesta pesquisa sobre a permissão para esta existência divergente da norma.

À primeira vista este texto soa como um relato pessoal ou um memorial dos acontecimentos pessoais, entretanto nestas linhas me desafio a contribuir com a ruptura da materialidade do gênero e promover um atravessamento que vai da ordem individual para, pelo menos, o social. De fato, o discurso é uma manifestação material, uma forma de expressão, e não pode ser completamente desvinculado da materialidade do gênero, uma vez que as palavras e a linguagem são usadas para comunicar e perpetuar ideias, normas e expectativas sociais relacionadas ao gênero.

Ao falar em “romper com a materialidade do gênero”, não se trata de negar a existência do discurso sobre gênero ou de tentar escapar completamente da materialidade do mesmo. Em vez disso, refere-se a desafiar e desconstruir as construções sociais rígidas em torno do gênero, que muitas vezes restringem as experiências e identidades individuais a uma noção binária e normativa de masculino e feminino.

Para tanto, este texto se organiza em duas seções. A primeira seção apresenta reflexões introdutórias sobre os conceitos de performance e transmasculinidade e, a segunda, dedica-se à inquietação principal deste artigo, a saber, o que pontuo como atravessamento, bem como conceitos que nortearão este estudo.

Explicações primárias sobre transmasculinidade e performace

O que discutiremos aqui a respeito de transmasculinidades³ perpassa o que entendemos historicamente e culturalmente como o papel masculino ou o papel do homem na sociedade.⁴

Antes de tudo, as discussões sobre a performance social de homens e mulheres se desdobram de definições anteriores. Isso porque, delimitamos a atuação das pessoas em sociedade a partir das predeterminações de sexo e gênero. Convém dizer que a estrutura biológica, a saber, o sexo, ainda atua como principal determinante das performances e funções exercidas pelo indivíduo. Partiremos aqui do princípio de que sexo⁵ define gênero⁶ para, a partir disso, compreendermos os desdobramentos dos conceitos de masculinidade, performance e, por fim, o que se determina como transmasculinidade.

A partir da reflexão de Jacqueline Gomes de Jesus (2010, 2014) sobre sexo e gênero perceberemos as complexidades e interseções dessas duas dimensões. Em suas reflexões, a autora destaca a necessidade de desnaturalizar e desestabilizar as noções fixas de sexo e gênero. Para ela, o sexo biológico não é uma realidade imutável, mas sim um constructo social que varia ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Além disso, enfatiza que o gênero não é simplesmente uma manifestação do sexo biológico, mas sim uma construção social que envolve normas, expectativas e relações de poder.

³ Uso este termo para de dizer sobre a construção do papel social masculino de homens transgêneros.

⁴ A existência de autores que abordam o tema da "transmasculinidade" é de extrema importância para o campo dos estudos transgêneros. Esses autores e autoras, como Almeida (2016), Ávila (2014), Bento (2006, 2009), Louro (2015), Braz e Souza (2016), Lopes (2022), Bernardino (2020), e Vergueiro (2016), contribuem para a ampliação do conhecimento e a compreensão das identidades de gênero fora da binaridade tradicional. Seus trabalhos oferecem perspectivas teóricas e políticas fundamentais, promovendo discussões críticas e contribuindo para a visibilidade e o reconhecimento das experiências transmasculinas. Ao abordar esse tema, esses autores e autoras desafiam normas sociais ao oferecerem análises críticas e reflexões fundamentadas sobre as questões relacionadas à transmasculinidade, que vão além do âmbito individual, alcançando uma dimensão coletiva e social. Ao trazerem à tona as vivências e desafios enfrentados por pessoas trans, os autores e autoras contribuem para a construção de narrativas mais inclusivas e representativas, que questionam e desestabilizam os discursos normativos de gênero. Suas obras desafiam as estruturas de poder e as hierarquias presentes na sociedade.

⁵ Cf. JESUS, 2012, p. 13

⁶ Cf. JESUS, 2012, p. 13

A sociedade costuma generalizar suas concepções de mundo a partir da crença de que o sexo seja algo universal, binário (macho e fêmea) e globalizante das identidades e papéis sociais, essa não é uma verdade. [...] Apesar de erroneamente ser confundida e amplamente utilizada como sinônimo de sexo, [...] o gênero é uma categoria que se refere ao conjunto de características que definem diferenças sociais entre homens e mulheres. O posicionamento teórico a que se afilia nesta discussão, é o de que as pessoas transexuais adequam o corpo ao gênero de forma autônoma e desassociada com o sexo. As identidades pessoais e sociais de mulheres e homens transexuais, diferentemente das de mulheres e homens biológicos, não estão de acordo com o que socialmente se esperaria de seus sexos, ou mais especificamente, de seus órgãos genitais. (JESUS, 2010, p. 2-3)

A partir dessa perspectiva, Jacqueline Gomes de Jesus (2010, 2014) questiona as ideias binárias e normativas que limitam as possibilidades de expressão e vivência das identidades de gênero. As reflexões sobre sexo e gênero nos convidam a repensar as categorias e concepções tradicionais, abrindo espaço para a diversidade e a pluralidade de experiências de gênero.

A partir da reflexão de Jacqueline Gomes de Jesus (2010, 2014) sobre sexo e gênero perceberemos as complexidades e interseções dessas duas dimensões. Em suas reflexões, a autora destaca a necessidade de desnaturalizar e desestabilizar as noções fixas de sexo e gênero. Para ela, o sexo biológico não é uma realidade imutável, mas sim um constructo social que varia ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Além disso, enfatiza que o gênero não é simplesmente uma manifestação do sexo biológico, mas sim uma construção social que envolve normas, expectativas e relações de poder.

Em outras palavras, o entendimento e a experiência inicial do “ser homem” vivenciado por um “corpo mulher” à construção e aplicação do “ser homem” por um corpo agora socialmente lido e interpretado como homem. Após a diferenciação primeira de quem somos - homem ou mulher - passamos à determinação dos comportamentos, gostos e características pertencentes a este ou àquele gênero. Atentar-nos-emos ao que cabe no papel e na representação do que é ser homem e

no que confere posicionalidade e/ou flertes com referentes da masculinidade hegemônica: digo aqui que neste papel cabe tudo, exceto ser mulher.

Feitas as determinações sexuais e definidas como meio de transitar em comunidade, partiremos para a prática destas performances e a construção das identidades de gênero. Para tanto, é necessário que pratiquemos cotidianamente o que for definido como pertencente ao masculino, neste ponto, indico a singularidade do masculino, visto que esta categoria enquanto hegemônica traz os elementos de referência. O que implica que este referencial é paradoxo, nos serve tanto como análise da performance a ser executada, tanto quanto afastamento para construção de masculinidades diversas. É inegável: há uma determinação única e fixa que valida o ser homem; quer queiramos, quer não, outras masculinidades orbitam neste referencial.

Caravaca-Morera e Padilha (2020, p. 46, tradução nossa) dizem que “as masculinidades se apresentam como espaços simbólicos e alegóricos que estruturam a identidade das pessoas”. Logo, homens transgêneros⁷ se apresentam, quer queiram, quer não, como um novo contraste de masculinidade visto que “utilizam das construções simbólicas e representativas socialmente para recodificar mensagens e alcançar espaços de enunciação existencial” (ibidem, p.47).

O processo de transição de um homem transgênero é emocional, físico, social e discursivo. A masculinidade transgênera está atravessada pelos ideais apresentados na infância do que não deve ser feito e por novas exigências de ações e comportamentos para que seja lido fielmente enquanto homem. Santana (2019) traz o questionamento de como nós, homens transgêneros, construímos esta masculinidade e diz que:

[...] desde o momento em que nos propomos em construir uma masculinidade sem pênis, usar de nossos corpos para gestar se assim desejarmos [...] já estamos fazendo uso dessa masculinidade contra-hegemônica [...] é nesse sentido que nossas identidades transmasculinas subvertem os discursos normativos, dando visibilidade a outras possibilidades de construção do que é ser homem. As transgeneridades e transmasculinidades nos ajudam a romper

⁷ Cf. JESUS, 2012, p. 14

barreiras impostas ao gênero, construindo outras formas de ser e estar no mundo [...]. (SANTANA, 2019, p101-102)

É criando códigos de conduta, fala e socialização e atuando convincentemente que o homem transgênero desestabiliza o que é entendido como comportamento natural do homem. Caravaca-Morera e Padilha (2020) apontam que a masculinidade ou masculinidades, podem ser performadas por diversos indivíduos, não obstante presenciarmos em algum momento de nossas vidas comentários em tom vexatório sobre mulheres lésbicas masculinizadas.

Além das explicações iniciais sobre sexo e gênero, precisamos pontuar um outro termo necessário ao sentido deste texto, pois dentro do dispositivo binário do convívio social precisamos estar aptos a performar nosso gênero e nossa sexualidade. Como aponta Preciado (2020, p. 130-131), "a força do performativo resulta da imposição violenta de uma norma que preferimos chamar de natureza para não ter de enfrentar a reorganização das relações sociais de poder que uma mudança de convenções implicaria". Performar um gênero socialmente aceitável implica ocupar dois campos subjetivos. Primeiro que, na condição de transgressor executar performances de gênero pré-determinados indica simultaneamente um mecanismo de sobrevivência e aceitação social, bem como um reforço da necessidade deste sistema heteronormativo.

Por outro lado, e em segundo lugar, performar o que está inscrito socialmente como adequado indica também a fragilidade o que se entende enquanto próprio e típico da performance masculina, visto que nada passa do plano da superficialidade aparente. Ora, se o gênero é assim tão facilmente alcançável (associado ao que chamamos 'passabilidade'⁸) não há sentido para a intransigente defesa dos lugares de ocupação dos gêneros. Afinal, se o gênero não existir, existirá o transgênero?

Por fim, a transmasculinidade - assim como as várias outras representações de masculinidades - são ilimitadas e se relacionam com processos culturais,

⁸ A passibilidade confere então, a nós, pessoas transgêneras e/ou transexuais, a segurança pelo anonimato, visto que passar nada mais é do que compreender a performance de gênero sugerida para e pela cisgeneridade heteronormativa, e aplicar tal comportamento da maneira mais convincente possível, possibilitando relacionamentos interpessoais que não coloquem em risco a existência do corpo desviante, blindando este corpo, ainda que teoricamente, das represálias da cisgeneridade a respeito da inconformidade com o gênero através do genital. (SANTOS, 2021, p.17)

regionais e políticos. Especificamente a transmasculinidade, em contraposição à masculinidade hegemônica, é um ato de resistência que põe em questionamento o que nos é ensinado sobre o que é ser homem e nos leva à reflexão da representação violenta, exclusiva do masculino.

Atravessando a fronteira sexo-gênero

Para Preciado (2022, p.40) "fazer uma transição é compreender que os códigos culturais da masculinidade e da feminilidade são anedóticos se comparados às infinitas modalidades da existência". Isso significa que cotidianamente o gênero acontece: os códigos de conduta estão dados e são monitorados constantemente. Há um personagem, um roteiro e uma contínua atuação do protótipo masculino. A masculinidade é uma alegoria!

E para garantirmos a nossa existência, incorporamos alguns códigos culturais dispostos entre nossos pares. Neste grande palco que projetamos e atuamos como sociedade, compactuamos com esta dinâmica binária cis-heterossexual ainda não sabendo por qual principal motivo, senão defender isto que o Estado nega, ou por tantas vezes patologiza: reconhecemo-nos como nós mesmos.

Transicionar é uma experiência única, não é romântico, não é heroico. Soa paradoxal, mas é uma trajetória individual com impasses de cunho coletivo. Transiciona-se eternamente, pois as memórias não transicionam, são minhas e constituem o meu "eu". Sendo o que sou hoje, nego então a existência da criança que fui um dia, convencionalmente oportuna até aquele momento como menina-criança?

A transição de gênero é um processo complexo e individual, e cada pessoa que passa por ele tem sua própria forma de lidar com suas memórias e experiências anteriores. Algumas pessoas optam por reconhecer sua história "pré-transição" e incorporá-la em sua identidade atual, enquanto outras preferem se distanciar dessa história e construir uma nova identidade a partir da transição. Não existe uma abordagem "certa" ou "errada" nesse sentido, pois cada indivíduo tem autonomia para decidir como lidar com sua história e sua identidade.

No entanto, negar completamente a existência da criança que se foi pode ser um processo doloroso para algumas pessoas, já que essa criança faz parte da história e da formação da identidade atual.

Ao refletir sobre minha identidade de gênero, percebo que não apenas minhas memórias são falhas e instáveis, mas as lembranças de outras pessoas também podem entrar em colapso. Essa incerteza sobre quem eu fui e quem sou pode ser perturbadora, mas ao mesmo tempo, reconheço que, racionalmente, sempre fui eu mesmo, independentemente da minha compreensão consciente da minha identidade de gênero. Não tenho certeza de quando comecei a questionar a fronteira entre sexo e gênero, mas acredito que tal fronteira pode ser mais fluida e menos definida do que muitas vezes se acredita. De acordo com as ideias de Preciado, talvez essa fronteira não exista.

A transição de gênero e a afirmação de um gênero não binário põem em crise não apenas as noções normativas de masculinidade e de feminilidade, mas também as categorias de heterossexualidade e homossexualidade com as quais a psicanálise e a psicologia normativa trabalham. Quando se rejeita o diagnóstico de disforia de gênero, quando se afirma a possibilidade de vida social e sexual fora do binarismo da diferença sexual, as identificações de homossexualidade e heterossexualidade, de ativo e passivo sexual, de penetrador e penetrado, tornam-se também obsoletas. Por outro lado, a definição de heterossexualidade como única sexualidade reprodutiva normal e as caracterizações patriarcais de paternidade e biopolíticas de maternidade parecem anacrônicas diante de uma multiplicidade de técnicas de gestão da reprodução e de procriação assistida: pílula contraceptiva, pílula do dia seguinte, paternidade trans, PMA (procriação medicamente assistida), maternidade por substituição, externalização de útero, etc. (PRECIADO, 2022)

Verdade e atravessamento

Cotidianamente estamos envolvidos em relações que reafirmam as separações por sexo; entre familiares, nos espaços escolares, nos espaços de fé/religiosidade, no ambiente do trabalho e afins. Quando pensamos na

experimentação de pessoa transgênera, constantemente nos vemos envolvidos na dinâmica cis-heterossexual para encontrarmos um espaço de vivência. "Mudar" o gênero é reaprender sobre comportamento social e local de ocupação nas relações que são estruturadas a partir do binarismo homem-mulher.

Primeiramente, é importante destacar que a distinção entre sexo e gênero é fundamental para entendermos a complexidade das identidades humanas. O sexo é classificado a partir das características biológicas e fisiológicas de um indivíduo, como a presença de órgãos sexuais, cromossomos e características hormonais, que são determinadas no momento do nascimento. É uma dimensão tida como biológica e física, observável e mensurável.

Por outro lado, o gênero é uma construção que vai além do aspecto biológico. Envolve as características, performances, comportamentos e identidades que são atribuídos e associados às categorias de "masculino" e "feminino". É influenciado pelas normas, valores e expectativas culturais e sua manifestação pode variar ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais e históricos.

Muitas vezes, senão em todas as oportunidades, associamos o corpo físico com o gênero, considerando-os como equivalentes. Isso leva a uma pressão constante para que todos e todas se adequem aos padrões binários de masculinidade e feminilidade, criando expectativas rígidas sobre como homens e mulheres devem se comportar e se identificar. É importante reconhecer que o gênero não está intrinsecamente vinculado ao corpo físico. Nossos comportamentos e identidades de gênero são moldados pela sociedade, aprendemos ao longo da vida a nos comportar e a nos identificar de acordo com as atribuições culturais históricas relacionadas ao sexo genital que nos foi atribuído ao nascimento.

Para analisar o atravessamento da fronteira sexo-gênero, passamos por palavras-ações que ditam o limiar sexo-gênero. Uso este termo "palavras-ações" para me referir a conceitos, ideias, expressões verbais e também a práticas que desempenham um papel crucial na construção e manutenção das normas e expectativas sociais relacionadas ao gênero e sexo. São a forma como a linguagem e a ação se entrelaçam para estabelecer e reforçar as separações e diferenças entre os sexos e as identidades de gênero.

Por vezes, essas palavras-ações se confundem ou estão aplicadas de forma tão coesa que normalizamos os seus funcionamentos. Primeiro buscamos as “coisas de verdade”, como se para tudo e todos existisse um determinante de validade. Assim acontece com o gênero, para sermos homens, necessitamos de um pênis; para ser mulher, de vagina. Em outras palavras, a ideia de que existe uma correlação direta entre a presença de um pênis ou vagina e a identidade de gênero é uma construção cultural que serve para regular e controlar as identidades de gênero. O que nos faz pensar que buscamos a verdade de algo como um elemento místico que justifique a ocorrência de algo, como diz Preciado:

O sexo e a sexualidade não são propriedades essenciais do sujeito, mas antes o produto de diversas tecnologias sociais e discursivas, de práticas políticas de gestão da verdade e da vida. [...] Não há sexos nem sexualidades, mas usos do corpo reconhecidos como naturais ou sancionados como desviantes. (PRECIADO, 2020, p.141).

O que há, portanto, é regulação fantasiada de discurso de verdade. À medida em que há o reconhecimento da vida trans, o sujeito trans escapa de um repertório regulatório na perspectiva de libertação para deparar-se com um novo método de coação⁹. Isso porque, ao corpo trans é reservado o lugar de sujeito desviante, sua existência é validada no lugar da imundície que representa todo aquilo que se opõe ao ideal cristão, já que o corpo trans não pode ser a imagem e a semelhança de Deus. O corpo trans é justamente aquele que não se enquadra no discurso da complementação dos corpos¹⁰ destinados à procriação e perpetuação da espécie. A ideia de “sexo de verdade” está relacionada com a crença de que existem apenas dois gêneros - masculino e feminino - e que eles são determinados pela genitália com a qual uma pessoa nasceu. Isso implica em entender o gênero como uma propriedade inerente ao corpo biológico, que não pode ser questionada ou alterada

⁹ Uso o termo coação pela insistência em ocuparmos postos, papéis, condutas, códigos, vestes, expressões e adereços que reforçam que ocupamos um determinado lugar baseado nos genitais (por vezes também por raça e classe), como elemento primordial da continuidade dos papéis binários homem x mulher.

¹⁰ C.f. LAQUEUER, T. W. (2001)

Outro ponto é a negação da identidade, que acontece de dois modos. Primeiramente, o discurso médico da verdade dos sexos. Sobre isso, observamos como o atestado clínico se impõe como um filtro de verdade dos corpos, como Foucault (2006, p.83) aponta o objetivo médico em casos de pessoas hermafroditas (hoje entendemos como pessoas intersexo) era "decifrar qual era o verdadeiro sexo", o que apesar da mudança dos termos e dos tempos não pode ser considerado como uma técnica antiquada da medicina. Ainda somos definidos sob argumentos biologizantes e, a partir deste referencial, compactuamos com os balizadores de gênero. Portanto, "o médico terá que, de alguma maneira, despir as anatomias enganadoras e reencontrar, por trás dos órgãos que podiam ter encoberto as formas do sexo oposto, o único sexo verdadeiro" (FOUCAULT, 2006, p. 84).

[A partir do século XVIII], as teorias biológicas da sexualidade, as condições jurídicas do indivíduo, as formas de controle administrativo nos Estados modernos conduziram pouco a pouco à recusa da ideia de uma mistura dos dois sexos em um só corpo e, conseqüentemente, a restringir a livre escolha dos indivíduos ambíguos. A partir de então, a cada um, um sexo, e apenas um. A cada um sua identidade sexual primeira, profunda, determinada e determinante; quanto aos elementos do outro sexo eventualmente aparecessem, eles apenas podiam ser acidentais, superficiais ou mesmo simplesmente ilusórios. (FOUCAULT, 2006, p,83)

Esta discussão da verdade sobre si mesmo perpassa um amplo processo de validação, tanto no seu aspecto legal, psiquiátrico, quanto moral. Ultrapassamos a barreira da ilegalidade e ocupamos o espaço de antinatural, como suposto entendimento de que a única maneira de existir é aquela tal qual chegamos ao mundo. Oscilamos entre a especulada lei de deus e a lei dos homens. A "verdade" do que somos e diremos a respeito do sexo originário pretende dizer muito mais sobre nós do que apenas representações sociais. Acreditamos piamente que este elemento, o sexo, traduz tudo sobre nossa essência e potencialidade de existir.

Pautamos a existência de um sexo verdadeiro e originário que passa a constituir nosso corpo, nossa subjetividade, enfim, nossa identidade. Nas palavras

de Preciado: “Vivemos imersos na rede política da diferença sexual, e não me refiro apenas às questões administrativas, mas uma série de poderes microscópicos que operam sobre nossos copos e modelam nossos comportamentos” (PRECIADO, 2022, p.24).

Sabemos que o pós-guerra foi determinante para a nova percepção sobre os corpos, sobre sexualidade e sobre reprodução. A indústria bioquímica tem papel importante na manipulação dos corpos, na produção do desejo e sexualidade. Também nesta questão retomamos a discussão sobre a verdade ou a originalidade do sexo, visto que o avanço da medicina traz novos indicativos do que é anormalidade, a saber, um comparativo constante de conformidade anatômica.

Contudo, o que começamos a perceber é a fragilidade do regime sexual. Como aponta Preciado (2022, p. 81) “a vida é mutação e multiplicidade”; passamos por um frenesi de descoberta de corpos, sexos, gêneros, sexualidades, todos muito bem encaixados fora da norma sendo o que sempre foram. O que parece estar em confronto não é unicamente a insurgência da anormalidade, mas pontualmente a queda do patriarcado. Existimos sempre, calados, patologizados, castrados. Nós que não somos nem homens, nem mulheres. “A voz é o senhor da verdade” diz Preciado (2020, p. 177), mas não qualquer voz, apenas aquela que pode ser ouvida, a voz masculina.

Diria que ultrapassamos a barreira do homem e mulher para o espaço do sujeito diagnóstico, este validado pela psiquiatria através de um laudo, um CID, um argumento que indique que fugimos da normalidade. Esta é a regra: não acompanhar o cis-tema heteropatriarcal é um ticket direto para a ala da psiquiatria. Assim diz Preciado:

Como a psicanálise e a psicologia normativas dão um sentido ao processo de subjetivação de acordo com o regime da diferença sexual, do gênero binário e heterossexual, toda sexualidade não heterossexual, todo processo de transição de gênero ou toda identificação de gênero não binaria dispara uma proliferação de diagnósticos (PRECIADO, 2022, p.32)

Preciado discute como a psiquiatria, assim como outras disciplinas normativas como a psicologia, operam a partir de uma lógica binária e heterossexual que tende a patologizar qualquer comportamento ou identidade que não se encaixe nessa norma. Isso significa que pessoas que não se identificam como homens ou mulheres, ou que se identificam como transgênero ou não-binárias, são frequentemente rotuladas como doentes mentais ou sofrem diagnósticos psiquiátricos que não correspondem à sua realidade. Preciado argumenta que essa patologização não é um reflexo da anormalidade desses corpos, mas sim de uma tentativa de manter o controle sobre o regime sexual dominante, e as descobertas recentes sobre corpos, sexos, gêneros e sexualidades indicam que estamos ultrapassando a barreira do binarismo homem-mulher e avançando para um espaço mais amplo de sujeitos diagnósticos.

Essa proliferação de diagnósticos, como aponta Preciado, não é uma consequência natural das descobertas sobre a diversidade sexual e de gênero, mas uma tentativa de manter o controle sobre corpos e identidades que não se encaixam na norma.

Sendo assim, podemos dizer que executamos uma etapa do processo de validação do corpo-gênero. Ainda com relação à negação da identidade, cumpre destacar como segundo ponto de análise os aspectos legais de identificação em sociedade. Seguindo as necessidades de afirmações biológicas, passamos pelas afirmações jurídicas de existência tão logo não aparentamos conformidade com o sexo biológico, isto para aqueles que decidem por fazer a terapia hormonal. Ocupamos um outro lugar de inexistência e este implica em constrangimentos de identificação quando o rosto e a voz não se confirmam com o indicado nos documentos de identificação. Há somente a possibilidade de adequação à norma, integrando-se ao cis-tema binário para transitar nos espaços legais. Esta condição é apresentada por Preciado como similar à condição de refugiados, ao distanciarmos de um gênero para associarmos a outro, entramos "num processo temporário de suspensão de sua condição política" (PRECIADO, 2020, p.221).

O júri existe. o arquivo existe. o mapa existe. o documento existe. A família existe.
A lei existe. A fronteira existe. A ciência existe. até deus existe. mas meu corpo

trans não existe [...] não existe nos protocolos administrativos que garantem o estatuto da cidadania [...] meu corpo trans não existe como variante possível e vital do humano nos livros de anatomia, nem nas representações do aparato reprodutivo saudável dos manuais de biologia do ensino médio. Discursos e técnicas de representação afirmam unicamente a existência do meu corpo trans como espécime numa taxonomia do desvio que deve ser corrigido. (PRECIADO, 2020, p. 223-224)

A suspensão da legalidade da condição política de existência da pessoa transgênero indica o mergulho compulsório na binaridade. É sabido que as determinações de gênero são exclusivas. “Legalizar-se” é o ápice da passabilidade.

Conforme Preciado (2020, p. 221), “transição é o nome que se dá ao processo que leva supostamente da feminilidade à masculinidade (ou vice-versa), através de um protocolo médico e legal de redesignação de identidade de gênero”. Este atravessamento compreende vários aspectos, o atravessar literal do tempo e dos espaços e o transpassar das situações, do cotidiano e da experimentação.

O corpo trans é uma realidade material, não podendo ser reduzido a uma simples construção social ou psicológica.

Atravessar é turbulento, é imprimir na carne a inexistência do gênero, é rompimento. Rompimento de condutas, espaços, epistemologias. São infinitas possibilidades de ser e constatar diariamente a incoerência do dispositivo binário de gênero. A existência do corpo trans coloca em xeque diversas instituições e práticas sociais. Isso mostra como essas instituições estão fundamentadas em concepções binárias e normativas do corpo e da sexualidade, que excluem e discriminam os corpos trans.

Meu corpo trans é uma instituição insurgente sem constituição. Um paradoxo epistemológico e administrativo [...] meu corpo trans existe como realidade material, como trama de desejos e práticas e sua inexistente existência coloca tudo em xeque: a nação, o júri, o arquivo, o mapa, o documento, a família, a lei, o livro, o centro de internação, a psiquiatria, a fronteira, a ciência, deus. Meu corpo trans existe (PRECIADO, 2020, p. 224-225)

A fronteira é o paradoxo: tão infinita quanto estreita, não pertencço ao "lá", nem ao "aqui". A travessia é o grito no escuro que ensurdece. Um não-lugar de conforto. E de forma particular, tão logo que me perdi, me encontrei.

Considerações finais

Neste texto destacamos a importância de pensar a transição de gênero como uma viagem marcada por muitas fronteiras, em que é necessário avançar em um território ainda sem mapas e lidar com a incerteza, a subversão da ordem moral e a normatização. Além disso, apontar para a existência de instrumentos de controle social que validam a existência do corpo transgênero por meio de discursos de verdade. Esta reflexão se destaca pela relevância em contribuir para a ruptura da materialidade do gênero e para promover um atravessamento que vai da ordem individual para o social. Pontuamos também que as questões discutidas neste texto estão além da vivência pessoal, buscando contribuir para um debate mais amplo sobre a temática transgênero, o que demonstra um compromisso com a produção de conhecimento crítico e reflexivo.

A experiência de ser um homem para alguém que nasceu em um corpo feminino envolve a construção e aplicação de ser um homem em um corpo que agora é socialmente lido e interpretado como homem. Homens transgêneros criam um contraste de masculinidades, já que usam construções simbólicas e socialmente representativas para redesenhar mensagens e alcançar espaços de enunciação existencial. O processo de transição para um homem transgênero é emocional, físico, social e discursivo. A masculinidade dos homens transgêneros é afetada pelos ideais apresentados durante a infância e pelas novas demandas por ações e comportamentos que sejam lidos como um homem.

Realizar um gênero socialmente aceitável implica ocupar dois campos subjetivos. Por um lado, a realização dessas performances socialmente inscritos indica um mecanismo de sobrevivência e aceitação social, bem como um reforço da necessidade de um sistema heteronormativo. Por outro lado, realizar esse indica sua fragilidade, já que existe apenas na superfície.

REFERÊNCIAS

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro. Garamond, 2006.

CARAVACA-MORERA, J. A.; PADILHA, M. I. **Masculinidades Trans**: sobre alegorias, performatividades y subversiones a lãs cisheteronormas. Rev. Periódicus, n. 13 v. 1 mai-ago/2020 p. 44-60

CONNELL, R.W. **Políticas da masculinidade**. Rev. Educação & Realidade. Vol 20(2): 185-206 jul/dez. 1995.

FOUCAULT, M. **Nietzsche, a Genealogia, a História**. In: FOUCAULT, M. Coleção Ditos & Escritos, vol. II. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Org. Manoel Barros da Motta; Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 260-281

FOUCAULT, M. **O verdadeiro sexo**. In: FOUCAULT, M. Coleção Ditos & Escritos, vol. V. Ética, sexualidade e política. Org. Manoel Barros da Motta; Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 82-91.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

JESUS, J. G. **Pessoas transexuais como reconstrutoras de suas identidades**: reflexões sobre o direito ao gênero. In: Simpósio Gênero e Psicologia Social, I. 2010, Brasília. Anais. P.81-91. ISBN 978-85-62313-04-2

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: Jaqueline Gomes de Jesus, 2012. Publicação Online.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em urano**: Crônicas da travessia. Trad. Eliana Aguiar; Prefácio Virginia Despentens. 1ª Ed. São Paulo: Zahar, 2020

PRECIADO, P. B. **Eu sou o monstro que vos fala**: Relatório para uma academia de psicanalistas. Trad. Carla Rodrigues. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SANTANA, B. S. **Pensando as transmasculinidades negras**. In: Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades. Henrique Restier & Rolf Malungo de Souza (Org.). Ciclo Continuo Editorial, 2019.

ASSIM COMO O FOGO CONSERVO E TRANSFORMO O MUNDO: A TRAJETÓRIA DE JOANA PEREIRA DA SILVA



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-03>

*Anna Raquel de Souza Vieira*¹
*Giovana Carmo Temple*²

Introdução

O presente artigo tem por objetivo investigar, a partir da trajetória de vida de Joana Pereira da Silva, as condicionantes epistêmicas e sociais sobre a vivência de uma mulher negra no nordeste brasileiro. Ao buscar a crítica filosófica negra radical com Denise Ferreira da Silva (2019), propõe-se discutir o legado da modernidade europeia e seu peso dentro dos estados nacionais sob a esteira histórica colonial. O trabalho apresenta, também, importantes feitos de Joana Pereira da Silva na construção político-social, nas relações sociais, na organização política popular e na divisão de riquezas, além de trazer informações sobre o seu legado a partir das falas de suas companheiras de luta, as quais mencionam os impactos causados pela sua atuação política organizada. Joana Pereira da Silva nasceu em 12 de maio de 1948, na cidade de Altos (Piauí), mas foi na capital Teresina que traçou seu caminho destemido na investida da ação política. O acesso à sua história por meio dessas memórias de suas companheiras traz novos sentidos na compreensão de suas ações. Como explicitam Jota Mombaça e Musa Michelle Mattiuzzi:

O estudo preto anuncia o fim do mundo como conhecemos, e o limite é a condição do salto. Investigar os limites da justiça, do texto moderno, das equações econômica e ética do valor, da razão e da imaginação colonizadas, do tempo, da fronteira, da separabilidade racial e da diferença buscando não pela

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Email: haharaquel@gmail.com

² Professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre, licenciada e bacharel em Filosofia pela UNESP/Marília. E-mail: giovanatemple@gmail.com

verdade dessas categorias, mas por um estudo que extrapole seus domínios e escape suas operações. (MATTIUZZI; MOMBAÇA, 2019, p. 25).

Este artigo, é também, uma das formas de apresentar um feito humano digno como algo que propõe e modifica parâmetros contra hegemônicos. A realidade brasileira é contraditória e desigual, uma sociedade na qual a subalternização se une ao sexismo, racismo, misoginia, entre outras variantes, regulando as relações e interações sociais. O acontecimento protagonizado por Joana Pereira da Silva, mulher negra, idosa e nordestina, junto a outras mulheres, reflete um conjunto de elaborações que levam em conta a solidariedade, autonomia, criatividade e justiça como formas de superar as discriminações pela reinvenção de si numa contribuição positiva à toda vida coletiva e social.

Em um primeiro momento são articuladas as condições de subalternidade e como elas afetam e estabelecem os agentes desse processo. Sendo a mulher negra o sujeito que mais sofre os efeitos da discriminação, apresentam-se os resultados da ação política de Joana Pereira da Silva enquanto sujeito que altera as dinâmicas sociais na busca pela igualdade e pelo respeito. São considerados os caminhos cruzados nos ambientes de feira, o valor da troca de conhecimento e a valorização deste trabalho enquanto processo de construção de subjetividades, e sua compreensão enquanto confronto às condicionantes sociais, nas quais a necropolítica constitui-se como exercício de poder.

Molhar a linha

A proposta aqui gestada intenta discutir de qual maneira as relações de poder ditam e interditam as experiências enquanto modos de vida. O suporte metodológico e argumentativo tem como base a crítica negra diaspórica contemporânea, por meio da qual se discute o impacto racial dentro das dinâmicas sociais/legais nas sociedades contemporâneas, em que as relações sociais são cada vez mais controladas, mapeadas e estéreis:

[...] é um futuro que alega ser executado por 'inteligência artificial', mas na verdade é mantido em funcionamento por dezenas de milhões de trabalhadores anônimos escondidos em armazéns, centros de dados e moderação de conteúdos, fábricas escravizantes de eletrônicos, minas de lítio, fazendas industriais, frigoríficos e prisões onde são deixados desprotegidos de doenças e hiperexploração." (KLEIN 2020 apud BONA, p. 7)

As relações de trabalho apontam as diferenças necessárias para se tratar dos papéis e lugares dentro da sociedade brasileira. A precariedade nos cargos em relação à mulher negra também reflete as funções a que este grupo sempre é associado: empregada doméstica como tributário da condição de mucama (GONZALEZ, 1984). Pensar nas atuais formas de organização do capitalismo e de que maneira mulheres idosas articulam ações de geração de renda é matéria fértil de elaboração criativa e intelectual, instigando para uma abordagem poética criativa enquanto gesto político.

Ao diferenciar a ação autônoma de uma figura feminina na luta por direitos e transformação da realidade é possível expor a diferença entre uma intenção e as forças das relações de poder, já que "o sexual do corpo feminino é sempre definido num dado regime produtivo – econômico e simbólico – como objeto, outro, e mercadoria" (SILVA, 2019, p. 65), pois "somente em uma estrutura patriarcal é que a maternidade é o único poder social disponível para as mulheres." (LORDE, 2019, p. 136); ou de como a exploração de grupos humanos específicos se mantém como contínuo na manutenção e atualizações possíveis do capitalismo.

Ao relacionar um percurso da trajetória de uma líder comunitária negra, proponho problematizar a ação ético-política enquanto incremento da democracia, transformação do real e inventividade criativa do mundo pela ativação enquanto coletividade, em oposição aos princípios que formam a concepção moderna dentro da tradição filosófica, a partir da crítica feita por Denise Ferreira da Silva:

O corpo sexual da mulher nativa/escrava – um referente usualmente repudiado nos textos que sustentam as atuais teorias críticas raciais, de gênero e de sexualidade – permanece inacessível justamente porque ela não pode ser recuperada como o sujeito do desejo em descrições ético-políticas que

pressupõem o corpo político [polity] como este foi descrito por Locke e Hobbes. (SILVA, 2019, p.64)

A relação entre ser e não ser sujeito é retificada pela variante racial. A dialética racial reside

[...] no desdobrar da lógica perversa que oclui a maneira como, desde o fim do século XIX, a racialidade, opera como um arsenal ético em conjunto – por dentro, ao lado, e sempre-já – a/diante das arquiteturas jurídico-econômicas que constituem o par Estado-Capital. (SILVA, 2019, p. 33)

O lugar de subalternidade implantado pela colonização se justifica pela própria condição de escravização (negação/nulidade). Mas ao negar a existência pela expropriação, também são construídas narrativas sobre o outro: a violência, as falhas biológicas e morais comumente atreladas a pessoas negras se fortalece, enquanto a persistente violência colonial europeia é totalmente obliterada, pois esta é justificada por ela mesma. Aqui se pretende disputar os espaços das narrativas e trazer as contradições entre os diferentes efeitos da atuação política enquanto ação prática organizada para a valorização de mulheres na sociedade.

Analisar questões sociais é apenas mais uma das urgências enquanto ato efetivo na vivência e prática da ação organizada de mulheres negras dentro da sociedade brasileira. Como reelaborar a existência e suas ações dentro de um panorama onde a imposição colonial, enquanto relação social, se atualiza frequentemente? Neste estudo, propomos que isso pode ser realizado por meio da organização participativa em lutas populares, visto o contexto e a história das mulheres que compõem o Grupo de Mulheres Bordadeiras do Parque Piauí (GMBPAPI), onde atuou Joana Pereira da Silva. Formado por mulheres idosas, o grupo rompe barreiras e se organiza para melhoria de direitos e participação econômica e política através do artesanato. O GMBPAPI tem o seu nascedouro no bairro Parque Piauí em Teresina-PI:

O Parque Piauí foi um dos primeiros conjuntos habitacionais construídos pela Companhia de Habitação (COHAB) em Teresina. Foi inaugurado em 1968, com 2.294 habitações. Hoje, virou um grande bairro e o Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que havia 12.947 habitantes, sendo 7.224 mulheres e 5.723 homens (DUBEUX; MEDEIROS; SANTOS; VILAÇA, 2012 apud INFOPAPI, 2001, p. 99)

O Grupo de Bordadeiras do Parque Piauí (GMBPAPI) surgiu há mais de 15 anos com o intuito de desenvolver atividades voltadas ao direito da mulher, orientação sexual, maior participação social a partir de reflexões sobre a vida, na reconstrução de valores pela convivência em ações comunitárias por meio de oficinas e cursos de bordados no bairro. Elas se fortalecem economicamente com a venda das suas criações em feiras organizadas, como demandas diretas dos grupos de artesãs, nos quais a produção e a comercialização são decididas e articuladas entre fóruns com entidades de apoio e secretarias. Na formação deste grupo,

Algumas são professoras aposentadas e duas ainda lecionam. Existem comerciárias aposentadas, desempregadas, donas de casa, agricultora e feirante de feijão-verde. Umas são artesãs, costureiras. A maioria é casada, mas existem viúvas, solteiras e divorciadas.

Há quem já criou os filhos e hoje ajuda na criação dos netos. Só algumas não moram no Parque Piauí. Existem mãe, filha e neta participando. (DUBEUX, MEDEIROS, SANTOS e VILAÇA, 2012, p. 106).

Entre as articuladoras que compõem o grupo destacam-se: Maria Zélia, Maria da Graça, Conceição Cardoso, Ieda Maria Farias Santos, Raimunda Leal, Belzai de Souza Moura, Maria Inês, Carmen Lúcia de Araújo, Raimunda Vila Nova, Gildinar C. Matos (Diná), além das companheiras de luta Maria Marilac, Ana Reis e muitas outras.

Casear os pontos

Foi durante as manhãs de sexta feira na Universidade Federal do Piauí que conheci esta personagem que guia minha investigação. Nessas manhãs aconteciam as edições da Feira de Base Agroecológica-Cultural da UFPI, um projeto de extensão universitária desenvolvido por professoras da Instituição de Ensino Superior em parceria com produtores rurais, artesãos, entidades civis e instituições governamentais:

Ademais, o projeto fundou-se na relevância dada à convivência solidária, à confiança construída no estabelecimento de vínculos e à prática do preço justo, como forma de alimentar a interação sinérgica entre produtores, consumidores e sociedade em geral, especialmente seus segmentos sociais politicamente minoritários – como mulheres e jovens. Tomou, para execução prática, o princípio da troca de conhecimentos, efetivado por meio da roda de conversa – que aborda temas situados na compreensão ampliada da agroecologia ou temas de interesse social em geral –, das oficinas de artesanato e de orientações ecotécnicas à comunidade. Por fim, o projeto realçou a importância do cuidado com o planeta, tendo como referência cada território que ocupamos como sujeitos conscientes. (SILVA, 2018, p. 2-3).

Joana Pereira da Silva foi uma liderança, mestra, educadora, articuladora, artesã, alguém que instalou como atitude política a importância da transformação de vidas, através da revelação entre mulheres como protagonistas de si mesmas, que no convívio articulado agia estrategicamente na lida com realidades de mulheres da terceira idade, vítimas de violência, restrição doméstica, intolerância à diversidade sexual convertendo a um convívio social que possibilita amparo, autonomia e desenvolvimento de potencialidades criativas na construção de saberes compartilhados entre gerações. Os temas referentes à atuação negra perpassam suas produções, que sempre se encaixam no labor como instância transformadora e poética, ao mesmo tempo como lugar de atuação da luta por igualdade e conquista de direitos.

Ao atuar em sua realidade, Joana Pereira da Silva e suas companheiras, coletivamente, agiam no enfrentamento às violências que incidiam sobre mulheres pobres da região, construindo espaços de oficina com conversas, desabafos, judicialização de casos, acompanhamento em audiências, favorecendo a proteção em relação aos relacionamentos abusivos e perseguições, além de insistir no amparo pelas instituições competentes, ao tornar conhecidas as demandas locais e buscarem por soluções. Numa perspectiva de dissidência às condições impostas e como ação concreta urgente. A esse respeito, Dubeux, Medeiros, Santos e Vilaça afirmam:

A presença das mulheres nas lutas sociais, nos anos 1990, culminou na realização de vários congressos que debatiam sobre os problemas da globalização e, em 1996, o tema do 3º Congresso da União das Mulheres Piauienses foi 'Sem Medo de Ser Mulher', relembra Joana. O tema trazia consigo um problema: a crescente violência que se abatia sobre as mulheres em Teresina e no Parque Piauí. Contudo, elas reagiam. (DUBEUX; MEDEIROS; SANTOS; VILAÇA, 2012, p. 99-100).

Importante relacionar esta investida com o território no qual Joana Pereira da Silva realiza sua ação, o bairro Parque Piauí, zona sul de Teresina:

A construção do Parque Piauí, em 1967, à época fora do perímetro urbano, provocou grandes vazios, cujo desenho foi-se compondo de áreas densamente habitadas (na maioria por migrantes do interior e de estados vizinhos) e de vastas propriedades ociosas, beneficiadas com a extensão de rede de serviços até o Conjunto. Os contrastes ensejaram mais tarde diversos conflitos em áreas ocupadas, decorrentes dos processos migratórios e da ausência de uma política estatal de ocupação e uso do solo urbano. (LIMA, 2010, p. 35-36).

Entre as numerosas participações em ações organizadas no bairro, como a vice-presidência da Associação de Moradores do Parque Piauí, destaco a participação na fundação da União das Mulheres Piauienses (UMP) e todo um

conjunto de articulações de valorização e conscientização política pelas/das mulheres empobrecidas e donas de casa da região:

Considero que o ano de 1994 foi um marco na luta das mulheres da União das Mulheres Piauienses (UMP), da qual fiz parte. Existia uma reivindicação para o abrigo das mulheres que estavam sofrendo violência doméstica, umas pelos maridos, outras pelos filhos e netos que ficavam com o dinheiro da aposentadoria. Existiam problemas de envolvimento com drogas em algumas famílias. Mas, na UMP existia divergência das correntes políticas e muita disputa de saberes e poder. A UMP se organizava nos bairros e comunidades de Teresina. E tínhamos um grupo no Parque Piauí', explica Joana. (DUBEUX; MEDEIROS; SANTOS; VILAÇA, 2012, p. 98-99).

Diante desses passos, quero enfatizar a relação em que a busca de engajamento coletivo são estratégias de sociabilidade para o fortalecimento mútuo entre mulheres que, ao compartilharem suas experiências de vida privada, reelaboram e reinventam sua atuação/relação no espaço público. Assim, as ações feitas por Joana Pereira da Silva e suas companheiras nos tempos de UMP são percebidas como uma construção na consolidação da economia solidária no estado do Piauí:

Em 2003, a UMP fez um projeto de oficina voltado para a terceira idade com 20 mulheres. Em 2004, surgiu a oportunidade de recursos pela Cáritas Brasileira para apoiar pequenos projetos com apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). 'Apresentamos, pela UMP, o projeto Mulher da Terceira Idade Fazendo Arte. Ele teve a duração de dois meses e funcionou na Unidade Escolar Bartolomeu Vasconcelos Filho, no Parque Piauí. O curso teve como objetivo tirar as mulheres da rotina de casa, uma vez que elas estavam só com o trabalho doméstico e (precisavam) gerar trabalho e renda. O foco eram as mulheres que sofriam violência doméstica envolvendo essa problemática no bairro Parque Piauí', rememora Joana. (DUBEUX; MEDEIROS; SANTOS; VILAÇA, 2012, p. 100).

Seja nas produções em oficinas ou em contexto diversos, as peças artesanais são comercializadas principalmente em feiras feitas em praças e locais públicos dentro da cidade. Na organização das logísticas do processo de criação à comercialização perpassa todas as relações que foram formadas e fortalecidas entre instituições públicas, secretarias e grupos organizados. O respeito que as mulheres do GMBPAPI conquistaram reflete nos postos ocupados enquanto conselheiras, representantes e coordenadoras para o estado do Piauí em eventos nacionais. Nas feiras é possível o encontro, as conversas e a comercialização dos produtos, é o momento de articulação engajada com o espaço público urbano e/ou rural.

A Economia Solidária é o meio pelo qual, em todo o país, criadores, agricultores e artesãos se articulam na valorização de seus saberes, regulação do trabalho, comercialização de produtos, incremento do espaço/paisagem local, financiamentos de modos de vida, articulação em rede de colaboração mútua e solidária.

No Brasil, essas pessoas são aquelas que, ao longo da história, organizaram-se social e politicamente para resistir à colonização, à subordinação ou à exclusão social e construíram organizações sociais e econômicas alternativas ao capitalismo. (...) A Economia Solidária estrutura-se em princípios que valorizam o ser humano. Aqueles que se organizam dessa forma buscam mais do que o trabalho e a geração de renda. Procuram autonomia e sentido para suas vidas. (ECOSOL, 2010, p. 5-6).

Tratar da reestruturação de si como ação política e ética requer uma atenção a todas as estruturas que formam a sociedade e que localizam a mulher negra num lugar de subalternização. As oficinas promovem impacto na subjetividade enquanto resgate da autoestima, favorecido num ambiente criativo que amplia as possibilidades de atuação e relação com o mundo:

Joana recupera também a história de uma participante deste grupo da segunda geração, na época casada e com três filhos. 'Eu fui convidá-la para o curso de bordado. Fiquei sabendo que o marido matriculava os filhos na escola em horários diferentes com o objetivo de manter a mulher presa em casa. Mas, ela foi fazer o curso e, quando o marido descobriu, perguntou onde ela estava

aprendendo aquela 'sacanagem'? Ao final do curso, que teve três meses de duração, houve uma comemoração de encerramento com exposição de peças feitas pelas alunas e nós convidamos o marido dela. (Ele perguntava: 'Isso aí foi tu que fez? Tu só sabe fazer arroz e feijão'.) E, logo em seguida, fala que a merenda dos filhos ela agora pode pagar com o dinheiro do seu trabalho'. (DUBEUX, MEDEIROS, SANTOS e VILAÇA, 2012, p. 100-101).

O GMBPAPI é um mecanismo coletivo que fomenta e realiza compartilhamento de saberes numa via pela dignidade e respeito; enquanto experiência política integrada à dimensão do território, é um importante marcador na fabricação/veiculação de modos de fazer significantes enquanto prática identitária. A reconstrução de um novo mundo, atrelando-se à concepção de cosmopoética no fazer do bordado, encontra um conjunto de técnicas que lidam com a criação e expressão estética ativada enquanto engajamento coletivo para enfrentamento de questões políticas, econômicas e sociais. Define-se cosmopoética como formas de invenção (poiesis) de mundo como mundo comum.

Ao interagir com outras realidades, o saber se localiza, os modos de fazer trazem os contornos das terras em que a trama enfeitou o pano. Os encontros de lutas evidenciam a diversidade e promovem a criação de soluções aos avanços predatórios do capital, que ameaçam os modos de vida comunitários que buscam a autogestão. A relação de confluência ambiental preza pela preservação na reinvenção de vidas, numa promessa de futuro. A mutualidade é um caminho de bem-estar enquanto relação espacial holística. Em uma abordagem poética, Dénètem Touam Bona explana a reelaboração poética como potente conexão entre os seres ao especificar a afetação existente entre todos os elementos que formam uma paisagem/local:

Toda paisagem é um rosto. Os traços de um território, remetem ao traçado de uma partitura que seus habitantes, humanos e não humanos, tocam e retocam constantemente, engendrando assim uma esfera de existência cujas pulsações - em contraponto a uma multidão de outras esferas - contribuem para o movimento perpétuo de inspiração e de expiração da biosfera chamada Terra. (BONA, 2020, p. 12).

A ausência do corpo negro como referencial de sujeito político funciona como ferramenta de sustentação e permanência de valores racista, sexistas e patriarcais. Ao investigar sobre a trajetória de Joana Pereira da Silva, deparei-me com a memória dos muitos que lhe entrelaçaram os pontos na trama da luta por direitos:

O grupo não tem eleição. Existe uma coordenadora desde 2006, que é Joana. Para Diná, o grupo funciona e faz reunião sem Joana. Mas, quando se trata de ir buscar as coisas fora é Joana.

Para Walmira, 'a escolha para as atividades que cada uma realiza tem a ver com a experiência. Se tiver que viajar, a prioridade é para quem tem disponibilidade e não tem filhos e nem marido'. Mas, Diná diz que 'Joana sempre foi do movimento. Mesmo quando era casada não tinha muito problema'. (DUBEUX; MEDEIROS; SANTOS; VILAÇA, 2012, p. 107).

Nesse sentido, é perceptível o impacto de sua investida e os efeitos concretos em variados níveis na sociedade e na vida de cada uma dessas mulheres, desde à elevação da autoestima entre mulheres integrantes do grupo e participantes das oficinas, a partir da possibilidade de fala, até no incremento da participação civil na democracia.

Considerações finais

Em uma volta pelo bairro Parque Piauí, é possível se deparar com homenagens a Joana Pereira da Silva: uma praça que leva o seu nome e o Cine Teatro Joana Pereira da Silva dentro do Centro Social Urbano (CSU). Sua presença física ainda está nos bordados nas malas, na memória de suas companheiras, pelas ruas do bairro que ajudou a construir. Em 12 de julho de 2020, Joana Pereira da Silva veio a falecer em decorrência das complicações causadas pela pandemia da Covid-19. A pandemia foi um período de crise que escancarou a problemática social pela péssima condução do governo Bolsonaro ao se abster de métodos de prevenção e contenção da doença. No relatório de mortes evitáveis por Covid-19 de entidades de direitos humanos se constata que:

Políticas de controle da transmissão da Covid-19 e relacionadas ao atendimento aos pacientes foram incorretas, tardias, insuficientes e intermitentes. Houve falhas na coordenação das ações e no provimento de recursos e insumos estratégicos para a saúde e concessão de apoios financeiros e redução de tarifas a pessoas e famílias, bem como oferta de créditos e empréstimos a empresas. Omissões conjugadas com ações equivocadas do governo federal impediram a adoção de bloqueios com estratégias populacionais e uma melhor organização dos serviços de saúde. A responsabilidade de evitar mortes na pandemia compete aos governos nacionais. No Brasil, a recusa às orientações para mitigar casos e mortes impediu poupar vidas. Aproximadamente 120 mil mortes, entre as que ocorreram até o final de março de 2021, poderiam ter sido evitadas por medidas não farmacológicas para o controle da transmissão na comunidade. (WERNECK, 2021, p. 34)

Desta maneira, quero relacionar outra condicionante epistêmica da crítica racial filosófica contemporânea, a necropolítica. Um conjunto de ações deliberadas e interconectadas que colocam determinados grupos humanos em vulnerabilidade, principalmente pelo fator da racialidade, como matáveis, pelo qual se pode empreender tecnologias de morte e realizar assim a soberania de outros grupos sociais. Este conceito é trabalhado aqui a partir da abordagem de Achille Mbembe:

Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas 'a instrumentalização generalizada de existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações' (...). Além disso, experiências contemporâneas de destruição humana sugerem que é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade. (MBEMBE, 2018, p. 10-11).

Repensar as bases dos moldes da diferença e da relação em sociedade requer atuação e inventividade quando se está subalternizada dentro das relações de poder. Ao apresentar pontos da trajetória de luta de uma importante liderança negra, que ao transformar a realidade a sua volta através do empoderamento subjetivo, ético e

econômico, foi atravessada pelas interseccionalidades das dinâmicas sociais, verificamos os modos pelos quais os dispositivos de poder atuam na precarização e alto risco de mortalidade para grupos específicos. No caso de Joana Pereira da Silva as causas de sua morte compreendem um evento evitável, não fosse a omissão, letargia e desinteresse em priorizar ações de prevenção e combate ao vírus circulante durante a pandemia da Covid-19.

Convocar o frequente exercício de luta e melhoria de vida na conquista de direitos pela coletividade, articulação em rede e organização, requer uma série de considerações sobre a organização da vida pública e privada para uma mulher. A quem o cuidado é algo nato, se articular para desprender-se das limitações das instituições reguladoras como o Estado, na reelaboração de subjetividades (FOUCAULT, p. 239), é no mínimo interessante investigar os movimentos deste desvio promovido por Joana Pereira da Silva.

Evidenciar as reelaborações de mundo como resultantes da ação política dos sujeitos subalternos, é fugir das imposições dos dispositivos de controle e poder, que tem pela figura do Estado sua máxima execução. Ao dinamizar e atribuir outras ações e gestos de responsabilidade ética enquanto exercício de poder, temos a contribuição que diversifica as formas igualitárias de organização política e convivência social, aqui feitas por mãos negras.

REFERÊNCIAS

AMPAPI - Associação dos Moradores do Parque Piauí. **Paulo Lopes homenageia líder comunitária do Parque Piauí**. Teresina, PI, 01 jul. 2021. Facebook: AMPAPI @ampapiparquepi. Disponível em: <https://www.facebook.com/ampapiparquepi/videos/169226838525569>. Acesso em nov. de 2021.

BONA, Touam Dènètem. **Cosmopoéticas do refúgio**. Tradução de Milena P. Duchiede. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020. 96 p.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. 296 p.

CHRISTIAN, Barbara. **A disputa de teorias**. Revista Estudos Feministas [online]. 2002, v. 10, n. 1, pp. 85-97. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100005>. Acesso em nov. 2021.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Desaprendizagens e os modos outros de formação. *In*: COSTA, M. J. A., RODRIGUES, H. B. C. (org.). **Foucault e os modos de vida**. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 116 - 117.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GRUPO DE PESQUISA EM ECONOMIA SOLIDÁRIA E COOPERATIVA ECOSOL. **As faces da Economia Solidária no Brasil**. Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://blogecosol.files.wordpress.com/2014/08/as-faces-da-ecosol-no-brasil.pdf>. Acesso em mar. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *In*: *IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais*. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

LIMA, Antonia Jesuita de. **Favela COHEBE: uma história de luta por habitação popular**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2010. 176p.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Nota de pesar!. Site da FETAG-PI, Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Piauí, Teresina, 12 de julho de 2020. Notícias. Disponível em: <https://www.fetagpi.org.br/index.php/noticias/item/729-nota-de- pesar>. Acesso em nov. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SILVA, Denise Ferreira da. **A Dívida Impagável**. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.

SILVA, Denise Ferreira da. **How**. *E-flux Journal*, Nova York, issue 105, dec. 2019. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/105/305515/how/>. Acesso em nov. 2021.

SILVA, Denise Ferreira da. **Sobre diferença sem separabilidade**. *Feminino(S) - visualidades, ações e afetos*, Catálogo da 32ª Bienal de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-jornal/Sobre-diferença-sem-separabilidade>. Acesso em mar. 2023.

SILVA, Valeria. **Feira de Base Agroecológica-Cultural da UFPI Sementes de Cultura: alimento seguro, encontros e trocas complexas em Teresina-PI/Brasil**. *In*: VII

Congresso Latinoamericano Agroecologia, 2018, Guayaquil. Livro. Guayaquil: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, 2019, p. 1330-1337. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1o6GW3x09DJxenzUmp7_lgBwl7z9nOh6e/view. Acesso em mar. 2023.

VILAÇA, M.; SANTOS, S.; MEDEIROS, A.; DUBEUX, A. (org.). **A construção de conhecimentos em economia solidária**: sistematização de experiências no chão de trabalho e da vida no Nordeste. Recife: F&A Gráfica e Editora Ltda, 2012.

WERNECK, G. L. et al. **Mortes evitáveis por Covid-19 no Brasil**. São Paulo: IDEC, 2021.

A REFLEXÃO DA ESTÉTICA COMO PONTE PARA A INTEGRAÇÃO DA LEI 10.639 NO ENSINO DE FILOSOFIA



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-04>

*Bruna Silva da Conceição*¹

*Emanoel Luís Roque Soares*²

Introdução

É sabido que o espaço escolar brasileiro, o seu real intuito, deveria ser o exercício pleno da consolidação dos direitos de todos - ainda mais dos marginalizados -, à ampla reflexão sobre as diversas camadas de opressão, sobre o que é ser cidadão neste país, para assim promover a ação direta, a transformação sobre a realidade de cada um. Mas conforme nos deparamos com a grade curricular presentes nas escolas, ainda mais agora com a Reforma do Ensino Médio que proporciona a flexibilização curricular e a liberdade de escolher um percurso formativo mais próximo das aspirações ou aptidões do estudante. Por outro lado, ao fazer a escolha de um itinerário de aprofundamento curricular, todos os outros itinerários são esquecidos, ocasionando uma formação incompleta, restringindo o acesso dos estudantes ao conhecimento. Levando as escolas públicas ao sucateamento, nota-se bem quem ocupa a maioria das salas de aula do ensino público.

Considerando as Ciências Humanas neste contexto totalmente desfavorável, da disciplina Filosofia em si, sabe-se que a mesma respira com a ajuda de aparelhos desde os tempos da Ditadura. Mas, sigamos para uma visão mais amistosa, uma viagem utópica - sem desmerecer o termo - para repensar o ensino de filosofia pautado na transformação de si mesma partindo do campo simbólico, que faz

¹ Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/UFRRJ). Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² Docente responsável pela orientação. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: emares@ufrb.edu.br

tamanha diferença também dentro do Brasil. Pois, é do simbólico que parte a guerra pelo poder, desde muito tempo e infelizmente até nossa atualidade, muitos discursos e narrativas são construídas, esmagadas e fortalecidas por essa gama que envolve o poder imagético. Dando uma colher de chá, na ponta do iceberg há a branquitude que sempre foi e é fortalecida principalmente pelo campo simbólico e nessa pirâmide que um dia já foi destacada por Ângela Davis no livro “Mulheres, Raça e Classe” (1981) que em sua base possui a população preta e também os povos originários - reformulando - será estabelecido como a reconstrução do campo da Estética pode cooperar para a efetivação da Lei 10.639 no ensino de Filosofia e também como a mesma pode cooperar para construir a reflexão sobre a representatividade dentro das outras disciplinas. Lembrando que os objetivos da Lei 10.639 são de inserir nos currículos escolares o estudo da história e cultura da África e afro brasileiros unido ao estudo da história dos povos originários do Brasil.

O objetivo geral é apontar como a ressignificação do campo da Estética pode cooperar para que a o Ensino de Filosofia corresponda com a Lei 10.639. Os objetivos específicos são demonstrar como o campo da Estética está fadado à branquitude a partir dos pilares consolidados da arte, ciência e religião. A Metodologia de pesquisa se dará a partir de acervo teórico contundente para a construção da reflexão/ação.

O universal excludente

Quando se inicia a conversa sobre o que é a Estética no campo filosófico, muito mais que uma abordagem a arte, do campo simbólico, a apreensão dos sentidos, a percepção, o campo filosófico que investiga a essência da beleza, aquilo que é belo nas manifestações da natureza. Apesar de todas essas definições, para compreender o que realmente significa ao tratar da Estética, deve-se entender como a mesma foi formulada. É evidente que o caráter estético pode ser expresso e defendido como universal pelos pensadores, nota-se que este campo filosófico se configura de maneira totalmente excludente e que também não expõe sua série de plágios.

A começar pelas bases da estética clássica, onde reúne um dos principais pensadores da Filosofia, Platão. O Egito Antigo se igualava a “Europa” atualmente, o

polo do conhecimento, e todos almejavam buscar por esses saberes. Os alunos que lá aprendiam eram os ditos – posteriormente- filósofos gregos como Platão, entre outros (JAMES, 1954). Em *Egyptian art in the age of the pyramids. The Metropolitan Museum of art* (New York), vai revelando sem nenhuma dúvida que foi o Egito faraônico que ditou as diversas faces da estética às outras civilizações da antiguidade. Por isso que concordamos com Freud em *Moisés e o Monoteísmo* quando afirma que o Egito era o mundo. Ele não está se referindo às dimensões geográficas, mas sim ao seu desenvolvimento inquestionável em diversas áreas do conhecimento.

O que era antes originado pela espiritualidade através dos mistérios egípcios e concepção esotérica, agora foi transformado para uma contínua concepção esotérica, mas com uma percepção racional, idealista e absoluta. Onde sua forma ideal se estabelecia no corpo perfeito – observa-se que não era qualquer corpo - e na obra de arte perfeita que tinha como base a proporção matemática (ANI, 1994):

Para Platão e para aqueles a quem ele influenciou, as proporções matemáticas e geométricas tornaram-se o padrão de "beleza". A ordem foi revertida. O espírito já não era primário, criando simetria e proporção na esfera natural, mas a simetria e a proporção agora eram usadas para impor um padrão de beleza nas concepções naturais e humanas. Para Platão, a forma geométrica tornou-se uma medida de perfeição; de fato, a beleza foi identificada com a perfeição e, portanto, com a verdade (ANI, 1994, p. 228).

O racionalismo foi introduzido no conceito do belo, caso contrário seria considerado como disfuncional. As grandezas e proporções deveriam ser obedecidas e seguidas corretamente, "O número é o próprio conhecimento" (PLATÃO, 360 a.c. apud ANI, 1994, p. 228). Mais tarde esse princípio viria a se tornar a totalidade para a construção básica do que seria conhecido hoje como arte no mundo ocidental. Onde prevalece a técnica, a harmonia das partes, a composição calculada sem erros, a simetria absoluta.

Em sequência, depois do desfecho sobre as ideias platônicas que concedia um valor lógico e moral para o belo ao contrariar os mistérios egípcios dando

abertura para o que seria considerado hoje como uma das principais bases para a Estética Ocidental, Alexander Baumgarten (*Meditações Filosóficas Sobre a Questões da Obra Poética*, 1735) inaugura no século XVII o que seria retratado como a ciência dos sentidos onde remete a uma grande inauguração na área da Estética Europeia em plena modernidade.

O conceito de belo retorna como protagonista, onde se desvincula da lógica e moral antes imposta por Platão – caráter da Mimesis, que possuía a serventia de elevar as virtudes humanas através da arte-, sendo descrito novamente pelo racionalismo:

Nesse sentido, Baumgarten divide o espírito humano em duas faculdades, a faculdade superior, que trata de temas metafísicos, e a faculdade inferior, a qual, apesar de sensível, necessita do auxílio do intelecto. Esta faculdade inferior, ou gnosilogia inferior, é o nosso conhecimento sensível, o qual, em grau menor, corresponde a estética, segundo Baumgarten. A estética, a qual define como a arte de pensar de modo belo, é análoga à razão: portanto a estética, como ciência do conhecimento sensitivo, embora seja um conhecimento confuso, se relaciona com o conhecimento conceitual e abstrato, concebido como um modo de gnosilogia superior. (CECIM, 2014, p. 5).

Apresentada como um conhecimento confuso que precisa estar atrelado ao auxílio do conhecimento científico, o aspecto transcendental se perde dando lugar para a formatação onde se percorre o exercício estético de Baumgarten. É tão ofensivo, e culmina no enquadramento da subjetividade, os europeus vão além e em seu imaginário seria possível capturar as emoções e transformá-las em meros conceitos. Diminuindo o real sentido do belo, mas sobretudo apagando a sua função transcendental, e supondo que essa definição seja a mais perfeita interpretação da emoção, da conclusão do que seria o entendimento da totalidade artística.

Mesmo depois da inauguração da estética ocidental na modernidade, mais adiante, Immanuel Kant é tratado como mais um grande representante da área e principal pensador que também transformou a Filosofia na era da modernidade – na visão deles -. Portanto, em um de seus questionamentos que estrutura a sua obra

“Crítica da Faculdade do Juízo”, Kant aborda o que seria introduzido como o juízo de gosto, o qual se determinaria como o juízo do belo. Tal conceito não se baseia à priori resultante da experiência ou de razões demonstrativas. Ele propõe a possibilidade universal, como a mesma efetua-se uma função à priori. Portanto, essa função à priori não estaria conectada a nenhuma lei ou regra que demonstrasse a expansão representativa de um conceito. Este juízo se assemelha ao juízo sintético a priori, pertencente à ideia de que todos compartilham um sentido estético em comum. Essa ideia não declara que cada um desses indivíduos admitem o juízo do belo, mas que cada um consegue admiti-lo. O juízo do Belo se caracteriza como subjetivo e sem conceito algum, mas também é desinteressado, onde remete para uma dimensão individual.

Considerando toda essa síntese do que se define por juízo do belo, chegamos ao contraste do que realmente toda essa concepção significaria frente à problematização da contínua sede europeia que se resume ao domínio e segregação mascarados como o universal:

O Europeu recebe prazer de um sentimento de controle sobre outras pessoas; esse sentimento é estendido ao participante mais “comum” na cultura através da sua identificação com a hegemonia Europeia. O poder é experimentado esteticamente na capacidade de manipular os outros, e esse desejo foi culturalmente sustentado e gerado talvez desde a experiência “Indo-Europeia”. Ele é tão profundamente uma parte da estética Europeia que, mesmo aqueles que se consideram livres dos excessos e distorções do chauvinismo Europeu, os críticos da política externa americana, por exemplo, não estão preparados para enfrentar as consequências de uma depreciação dramática no poder Europeu. A estética Ocidental está, neste sentido, ligada ao Utamaroho Europeu (necessidade de supremacia) e à ética Europeia. E a imagem Europeia de si mesmo como o “aventureiro-descobridor” que busca continuamente novas terras, povos, e recursos para conquistar – tudo isso é emocionalmente agradável a ele” (ANI, 1954, p. 218)

Kant ainda discorre sobre um caráter universal da apreciação estética, de toda essa experiência. O seu intuito, basicamente, seria de demonstrar que todos os juízos

estéticos poderiam se tornar válidos num plano universal onde então seriam avaliados com relação ao seu estilo, forma, interpretação, como o indivíduo é afetado; porém, como se percebe, o hábito de querer controlar ainda prossegue a partir do juízo estético (DAMASCENO, 2015. p. 4). Até certo ponto tal concepção da unificação de todos os gostos em um panorama universal parece ser algo válido e fora de questão a essa discussão que se constrói, todavia, é preciso que haja o questionamento com relação a qual grupo ou modo de expressão está realmente sendo considerado apropriado. Se a essência europeia já se apresenta como perseguidora do outro ou de qualquer cultura que não corresponda com seus padrões, como exemplo único da perfeição, seria muito estranho encarar tal teoria com bons olhos e sem nenhuma desconfiança.

Já que a cultura europeia se diz tão disposta a encaixar o novo e a compreendê-lo, é contraditória a percepção que temos sob a mesma. Visando sempre na construção de um padrão e na sua própria venda, em sempre submeter sua cultura e visão de mundo a qualquer povo que não possui tal estrutura, da mesma forma em que insiste na submissão de quem se apresenta como diferente em sua visão. A construção da cultura europeia se opera com um motor que tem como principais combustíveis a ação e o instinto colonizador. Por isso que concordamos com Aimé Césaire (2004, p. 85) quando sustenta que um dos principais objetivos dos processos coloniais consiste em “dividir o ser humano dele mesmo, separar o mesmo humano das suas raízes, separar o ser humano do seu universo e do seu humanismo, e isolá-lo definitivamente”. Assim, a partir da transmissão de tais teorias, ergue-se o que se fundamenta como o alicerce da Estética Ocidental e da cultura europeia em si.

Com a Europa em evidência e a sua devoção por si mesma através da Estética como base (justificativa simbólica), há a consolidação da Branquitude através do Cristianismo (justificativa prática) e a Ciência (justificativa teórica). Torna-se indispensável que o contexto romano seja de fundamental contribuição analítica. Para compreender o contexto que será abordado, é preciso ressaltar a trajetória do domínio de Roma sob a Palestina por volta de 62 a.C., comandado por Pompeu (ROCHA, 2004). Os cristãos eram perseguidos pelo Império Romano, que naquela época tinha o politeísmo, a reunião de vários deuses acompanhados de diversas

formas de culto como religião e não o Cristianismo que se caracterizava com a louvação de um único Deus. Porém, séculos mais tarde, ocorre uma mudança totalmente brusca no que se refere ao lugar do Cristianismo na sociedade romana. No início do século IV, a Dinastia Constantiniana abre a mão do culto aos diversos deuses e legitima o modelo religioso empregado pelo Cristianismo por conta do oportunismo militar. Os cristãos eram perseguidos pelo Império Romano, que naquela época tinha o politeísmo, a reunião de vários deuses acompanhados de diversas formas de culto como religião e não o Cristianismo que se caracterizava com a louvação de um único Deus. Porém, séculos mais tarde, ocorre uma mudança totalmente brusca no que se refere ao lugar do Cristianismo na sociedade romana.

É verdade, em 312 ele recebeu em um sonho a revelação do "sinal" do sinal cristão que lhe proporcionaria a vitória. É verdade, essa vitória foi milagrosa. Mas, nessa época, era normal para qualquer pessoa, entre os cristãos e entre os pagãos, receber a ordem de um deus em um sonho que era então uma verdadeira visão. Também não era raro que uma vitória fosse atribuída à intervenção de uma divindade. Reduzido ao seu conteúdo latente, o sonho de 312 não determinou a conversão de Constantino, mas prova, pelo contrário, que ele próprio acabara de decidir se converte ou, se já tivesse convertido havia alguns meses, a ostentar publicamente os sinais dessa conversão (VEYNE, 2011, p. 20).

Constantino recebeu um sonho na noite que precedeu a batalha de Ponte Mílvio, quando o Deus cristão teria lhe prometido vitória contra Maxêncio. A seguir, no dia 28 de outubro de 312, antes da batalha decisiva, seu adversário foi derrotado em pleno Tibre, assim, Constantino pinta uma cruz no escudo de seus soldados assumindo o Cristianismo como a glória de sua vitória (JURKEVICS, 2010, p. 89). Pode-se considerar que o Cristianismo em Roma levou uma total universalidade entre todos e com isso o controle e poder do próprio império seria mais forte a partir da ação unificadora, o que seria bastante divergente caso os ritos pagãos ainda estivessem presentes no cenário Constantino, dividindo o seu reinado ainda mais. Em lugar de uma religião que tinha como doutrina o amor em primeiro lugar, foi transferida a perseguição para quem não se integrasse aquelas normas que eram

ditadas. Vários templos pagãos, junto com as suas estátuas de adoração que carregam simbolicamente os seus deuses foram demolidos, junto a comemorações ritualísticas.

Logo após, no final do mesmo século IV, o Imperador Teodósio I traz a oficialização do Cristianismo dentro da atmosfera romana com o dito Édito de Tessalônica. De acordo com o Édito de Tessalônica, o cristianismo se estabeleceu como religião exclusiva do Império Romano, abolindo todas as práticas politeístas. A partir de todo esse poderio relacionado à Cristandade com o princípio da justificativa da soberania do deus cristão, foi construída a perseguição e dominação do outro que não correspondesse com tal doutrina.

O confronto se iniciou com a Expansão Islâmica, onde os turcos muçulmanos estavam no controle da Palestina. Então, mais uma vez em nome de Deus, foi dada a largada para o movimento de libertação da Terra Santa e a ocupação de Jerusalém pelos cristãos – seus verdadeiros fiéis - escondendo também os reais interesses políticos daquela missão. Essa tensão entre Cristãos e Muçulmanos levará o Papa Urbano II a incitar aos cristãos uma expedição para a retomada desse território, então se seguirá com o início das Cruzadas onde carregava a marca da “cruz vermelha” nas roupas e escudos de quem fosse para tal batalha:

O caráter religioso da Cruzada, ao mesmo tempo que belicoso; místico ao mesmo tempo que político; eclesiástico ao mesmo tempo que laico sempre chamou a atenção de especialistas e de curiosos. No final do século XI, um discurso papal inflamou uma multidão de homens e de mulheres, tendo sido um tipo de admoestação divina em forma de oração, indicando o caminho da salvação. A 27 de novembro de 1095, o papa Urbano II pregou-lhes, cheio de convicção e de eloquência, acerca do afastamento do povo de Deus do verdadeiro caminho cristão (CHAVES, 2015, p. 10)

Juntamente com toda essa perseguição arquitetada com o início das Cruzadas, não podemos nos esquecer do histórico do tratamento do “outro” sob a visão de gregos e romanos. A chamada “Teoria Ambiental”, que se refere à classificação dos povos de acordo com as condições climáticas do lugar que os

mesmos ocupam (BETHENCOURT, 2018). Isso explica muito sobre a criação de todas essas características atribuídas às pessoas através das lentes ocidentais.

Com esse deslocamento humano em massa, entremeado de guerras, a identificação religiosa e étnica tornou-se essencial para a sobrevivência diária. Tipos físicos, modos de vestir e/ou penteados associados a crenças religiosas tornaram-se os critérios óbvios para a identificação, o primeiro passo na avaliação dos diferentes povos. Num mundo perigoso e em constante mudança, os estereótipos visuais serviam para identificar ameaças e para ajudar os indivíduos a se sentirem seguros. A projeção de características psicológicas permanentes em diferentes povos e seus descendentes fazia parte do processo de criação de alianças e de definição de inimigos (BETHENCOURT, 2018, p. 13)

Se tratando da Ciência como amplo artifício para a legitimação da soberania dos brancos sob os pretos e assim justificar também a colonização e escravidão dos africanos, através do racismo científico foi efetuada a superioridade das raças. O princípio para essa fundamentação ocorreu através da Antropologia, Filosofia, do Movimento Eugênista Europeu, com o intuito de esterilizar a sociedade por inteira e assim carregar todo esse viés para a cristalizar ainda mais o seu domínio perante os ditos "outros". Porém, salientar que as ciências no século XIX vão consolidar suas teorias em terrenos preparados ao longo de séculos. A inauguração desse movimento teve como chefe o naturalista, geólogo e biólogo Charles Darwin no dia 24 de novembro de 1859 com sua obra "Sobre a Origem das Espécies por meio da Seleção Natural" (BOLSANELLO, 1996). Basicamente, Darwin reúne em seu trabalho diversas teorias que visam na amostra da evolução das espécies, e outros autores, para justificar e alimentar a supremacia que queriam fomentar a todo custo, ao se inspirarem na Teoria das Espécies, é criado o Darwinismo Social. Onde a ideia da Seleção Natural colocada por Darwin que em meio a natureza os mais fortes e adaptáveis vencem os mais fracos que sucumbiriam com o tempo, seria também possível aplicar na sociedade humana.

O filósofo Herbert Spencer (1820-1903), que se diz como um admirador da teoria da Seleção Natural, aplica as teorias que foram debatidas por Darwin

diretamente aos níveis da atividade humana. É transferido tais valores para a humanidade e constrói uma segregação racial de escala global:

O Darwinismo Social, considera que os seres humanos são, por natureza desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta "natural" pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder. Além disso, Spencer argumentava que o processo natural da seleção biossociológica das elites era prejudicado pelo Estado, com a adoção de medidas sociais de ajuda aos pobres. Argumentava que a teoria científica da Seleção Natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes. É importante ressaltar que ao darwinismo social concorreram outras ciências, como a genética, a psicologia, a neurologia, a sociologia e a etnologia (BOLSANELLO, 1996, p. 154)

Com a união dessas ciências, o objetivo de degenerar, banalizar e classificar os povos, culturas e indivíduos como o "outro", derivaria assim na cristalização da premissa de que a soberania dos brancos seria validada através desse conjunto de ideias construída por esses pensadores e cientistas "tão" renomados – seja por características físicas ou mentais-. A Eugenia, considerada como uma grande aliada na validação do racismo por meio da ciência, foi inventada pelo primo de Charles Darwin, Francis Galton. O intuito de sua teoria consistia no aperfeiçoamento da humanidade se baseando na esterilização e segregação dos indivíduos considerados como inferiores em sua visão, servindo de base também para a Alemanha Nazista colocar em ação o seu ideal de raça pura no Holocausto e os Estados Unidos que conseguiu construir uma eugeniação social em sua história seguindo até os dias atuais (DIWAN, 2007).

Essa corrente racista que foi legitimada por meio de vários campos da ciência, ajudou a criar estereótipos que caracterizavam determinadas raças, onde a construção do outro seria estruturada fontes consideradas como "confiáveis", e não só os pretos, mas também como os povos originários, orientais e assim por diante,

seriam apontados como o atraso da humanidade e assim o domínio poderia ser efetivado através das mãos brancas. Com isso, se transformam em guerras, sangue inocente sendo derramado, injustiças sociais, exploração de riquezas, invasão de território, anulação da verdade. Essa série de horror conduziu ao que se conhece por Colonização, que tinha como intenção o extermínio e exploração da parte da humanidade que foi a todo o momento classificado como inferior e denominada como não humana.

Para além de toda exposição do que é compreendido como o alicerce teórico e prático para a estruturação da Branquidade, será discutido o seu conceito em si. É essencial que haja a percepção de que a Branquidade é uma extensão ou resultado propagado por meio da Colonização que insere um panorama de poder mundial no decorrer do século XX. E tal configuração colonial negou diversas subjetividades em detrimento da subjetividade branca, assim, existia "o preto", "o índio", "o asiático", entre outros. Diversas identidades foram banalizadas e apagadas para dar forma a supremacia branca e assim fortalecer cada vez mais o seu poder e legitimar sua dominação. Da mesma forma que estabeleceu lugares sociais para brancos e não brancos.

A Branquidade elabora uma relação de colonizador e colonizado que resulta na criação do outro, assim, se apresentando nas sociedades marcadas pelo legado colonialista assim como cita Faustino (2017, p.127), o problema colonial, portanto, não está na universalidade, mas na tendência (colonial) do ocidente capitalista em impor (Fanon, 1980) as suas particularidades espaço-temporais como expressões universais do gênero humano. Ao dirigir o conceito de raça para o contexto ocidental, erradicando com a sua idealização de se apresentar como um modelo perfeito e intocável, é derrubada a cortina que tanto esconde a gama de privilégios, poder e ideologia que são tão camuflados. Dessa forma, privilégios simbólicos e materiais são desvendados e criticados em sequência; considerados como principais artifícios que alimentam o Status Quo.

A integração da Lei 10.639 no ensino de filosofia

A partir do momento em que se percebe que a Estética, que se diz universal, é na verdade a porta bandeira da expansão da Branquidade desde a sua origem, é válida a reflexão sobre uma melhor alternativa. Discutir sobre Estética significa romper com a superficialidade que é vendida e alcançar o verdadeiro destino de suas intenções e os assuntos que a mesma engloba. Dialogando sobre Estética pode-se formular uma narrativa que se dirige a diversos campos da humanidade, mas ao mesmo tempo que transita em diversas geografias culturais e filosóficas que condizem com a estrutura cultural como um todo. A conversa pode se configurar para os lados da Arquitetura, vestimentas, linguagem, política, religião, esculturas, música, danças, teatro, pinturas, ciência de determinados povos; esse seria um belo início para se começar a tratar sobre a intenção da Estética.

Considerando os povos africanos e os afro-brasileiros, é necessário que haja a movimentação para que seja feita a introdução da cosmogonia e a construção do pensamento filosófico dos mesmos. Pois muito se fala sobre o racismo e visibilidade, mas não pode ocorrer a falácia da reflexão sem ação, onde a própria Filosofia mais peca.

Podemos resgatar o debate da Implantação da Lei nº 10.639/03 que passou a vigorar na LDB. A Lei 10.639 teve o objetivo de inserir nos currículos escolares o estudo da história e cultura da África e a luta dos negros no Brasil, resgatando a contribuição desse povo nas áreas social, econômica e política do país. Demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento e valorização dos negros e de reivindicação de movimentos sociais e da sociedade civil, para garantir que nas escolas sejam resgatados elementos culturais dos afrodescendentes, as contribuições da formação da cultura e identidade nacional. Entretanto, foi considerado o fato da Lei 10.639 não englobar o estudo da cultura dos povos originários e se tornou alvo de críticas da comunidade de grupos indígenas.

Com a reformulação da Estética em seu real sentido, sem a concepção do colonizador, sendo ampla e diversa, é possível alcançar outros campos e propagar discussões plurais. Quando a lente do pensamento é modificada, outras diversas vozes cooperam para integrar o que é o mundo em sua mais completa e perfeita

dimensão. O mundo é percorrido por diversos ângulos e todos os cantos, seus povos e culturas são reconhecidos e assim desmistificados. A partir do momento que essas novas caras estampam o semblante do saber junto com a sua bagagem de “se e estar” no mundo, novas possibilidades surgem.

Partindo do campo particular para o geral, o Ensino de Filosofia através da própria Estética, se encaminha para o grande êxito do cumprimento das Lei 10.369/03. É preciso que o simbólico seja o ponto de partida para articular essas novas cadeiras de pensamento. Mas será mesmo que a ciência, este artifício tão fundamental que utilizamos para entender o universo, nosso planeta e a nós mesmos, teve apenas uma referência nessa imensidão gigantesca em que estamos inseridos? Todos nós, distribuídos através deste plano terrestre, somos capazes de produzir conhecimento e com essa nova lente da Estética, pensando no viés simbólico e representativo, conseguimos incluir e abrir o leque da diversidade cultural para novas reflexões, nova formas de apreender a realidade, compreender o mundo por outras cosmovisões, alcançar outros contextos e aprender mais com a pluralidade de todos os povos existentes e que já existiram.

Muito mais do que levar novos rostos para o fazer filosófico e assim corresponder à expectativa da Lei 10.639, para transformar o ensino de Filosofia é preciso que tenha seriedade na discussão, que haja a o debate amplo de pensadores e pensadoras sempre dialogando com a atualidade no mesmo instante em que se contrapõe com o contexto histórico vigente. O ensino de Filosofia merece este tratamento, o apanhado de novas vozes e ângulos junto com sua contextualização.

Considerações finais

Portanto, é sabido procurar integrar novas abordagens da narrativa filosófica que podem ser possíveis e extremamente necessárias para que o ensino de Filosofia corresponda com a Lei 10.369/03 conforme é articulado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e que assim reduza as desigualdades sociais e educacionais historicamente construídas no contexto brasileiro, reconhecendo a importância do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação (AKKARI, SANTIAGO; 2020). Mas é válido pensar que ao invés de apenas trazer novas caras e

pensamentos para dentro do Ensino de Filosofia nas escolas, é necessário que haja a quebra da linguagem do colonizador. Trazendo os encantados para o cerne da questão, a ancestralidade para a reflexão, e como já dito anteriormente, implementar não só o caráter anticolonial para a reflexão, mas sim trazer uma nova roupagem estética, mudar o quadro simbólico do pensamento para fazê-lo com êxito:

Desse modo, a produção de sentidos aqui se dá desde as inspirações formativas oriundas da ancestralidade e do encantamento, desde teias constitutivas que capturam, mas não amarram, ao contrário, libertam, posto que proporcionem criar outros mundos, criam magia, pois esta é a ancestralidade da filosofia, e é por isso que ela é uma anterioridade em relação à filosofia, muito embora diga a lenda que a filosofia surgiu em contraponto ao mito: A magia sempre aparece correlacionada ao mito, o que, em verdade, é correto afirmar, pois a narrativa mitológica é sempre uma narrativa mágica e o produto dessas narrativas e o encantamento (MACHADO, p. 22, 2014 apud. OLIVEIRA, 2007, p. 207/208, grifo do autor)

Quando colocado que haja os programas e cursos de formação inicial e continuada que orientem e sejam estruturados e desenvolvidos por meio da articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas de educação básica (ALVES-BRITTO; BOOTZ; MASSONI, 2018) mesmo pensando o ambiente escolar em comunhão com outras instituições públicas de ensino, é necessário que também seja comentado como a academia se comporta com relação a tais exigências e demandas presentes nas leis e que por fim é buscado os limites e as possibilidades abertas para a descolonização dos currículos unido a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais pautada na Educação Intercultural na Perspectiva Crítica (FERREIRA; SILVA, 2013).

A mudança precisa partir de cima para baixo, atingindo assim a horizontalidade. A academia precisa reestruturar seu pensamento, e reestruturar de verdade. Não há mais tempo para aporias, a grade curricular precisa estabelecer criticidade, diversidade e compromisso com o que é realmente o ensino de Filosofia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R. C. A Atuação dos Indígenas na História do Brasil: Revisões Historiográficas. Dossiê: O Protagonismo Indígena na História. **Rev. Bras. Hist.** 2017
- A. A. BRITTO; BOOTZ, V; MASSONI, N. T. **Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Relatos e Propostas de Experiências Didáticas. v. 35 n. 3 .2018.
- Akkari, A., & Mesquida, P. Santiago, M. C.. **Interculturalidade no Brasil: Entre Políticas, Exclusões e Resistências.** *Educação em Foco.* 2020.
- ANI, Marimba. Yurugu: **Uma crítica africano-centrada do pensamentos e comportamento cultural europeu.** 1ª ed: Trenton: Africa Word Press, 1994. 621 p.
- BAUMGARTEN, Alexander. *Meditações Filosóficas Sobre a Questões da Obra Poética.* 1735.
- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: Das Cruzadas ao Século XX.** 1ª ed: São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 592 p.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil,** vol III, 2005.
- BOLSANELLO, Maria. **Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": Sua Repercussão na Sociedade e Educação Brasileira.** Curitiba: Educar, n° 12, p. 153165, 1996.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discours sur le colonialisme suivi de la négritude.** Paris: Présence Africaine. 2004.
- CECIM, Arthur. **Baumgarten, Kant e a Teoria do Belo: Conhecimento das Belas Coisas ou Belo Pensamento?** São Paulo: Revista Parallaxe, vol. 2, n°1, p. 2-19, 2014.
- CHAVES, Thiago. **A primeira cruzada e o reino de Jerusalém: Novas Perspectivas Historiográficas.** São Paulo: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, vol. 50, 1ª ed., p. 2-13. Julho, 2011.
- DAMASCENO, Julie. A Estética Kantiana : O Belo, o Sublime e a Arte. Porto Alegre: Revista Intuitio, n° 2, vol. 8, p. 146-148. Dezembro, 2015.
- DIWAN, PIETRA. Raça Pura: **Uma história da eugenia no Brasil e no mundo.** São Paulo: Contexto, 2007.

FAUSTINO, Deividison. **Frantz Fanon, a branquitude e a racialização**: Aportes Introdutórios a uma Agenda de Pesquisas. Curitiba: Appris Editora, 1ª ed, p. 125-138, 2017.

JAMES, George. **Stolen Legacy: greek philosophy is stolen egyptian philosophy**. 1ª ed. New York: Philosophical Library, 1954. 182 p.

JURKEVICS, V. I. **Quando nosso mundo se tornou cristão (312-394)**. Mneme - Revista de Humanidades, v. 11, n. 28, Jul. 2011.

Machado, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira / Adilbênia Freire Machado. – 2014. 240 f.

ROCHA, Ivan Esperança. **Dominadores e dominados na Palestina do século I**. São Paulo: História, p. 239-258. 2004.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história. 4ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2008. _____. **Quando nosso mundo se tornou cristão**: 312-394. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO ACADÊMICO NO COMBATE A ALIENAÇÃO INTELECTUAL



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-05>

Laila Geovana Moreira Beirão¹

Emanoel Luís Roque Soares²

Introdução

Como podemos enfrentar o racismo Institucional acadêmico e sua transposição para outras esferas sociais? A prática do racismo acadêmico é sofisticada e isto torna o enfrentamento mais difícil de acontecer, principalmente por questões de poder e hierarquia.

O presente trabalho de investigação filosófica pretende se debruçar sobre os conceitos de racismo Estrutural e Institucional no livro " Racismo Estrutural" em Silvio Almeida e alienação intelectual em Frantz Fanon, especialmente sobre as obras "Pele Negra, Máscaras Brancas" e "Os condenados da terra". O filósofo martinicano lançou ao mundo uma discussão sobre a alienação intelectual que a colonização produziu e produz.

A esse respeito formularei uma observação que já encontrei em muitos autores: a alienação intelectual é uma alienação da sociedade burguesa. E chamo de sociedade burguesa todas as que se esclerosam em formas determinadas, proibindo qualquer evolução, qualquer marcha adiante, qualquer progresso, qualquer descoberta. (FANON, 2008, p. 186).

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem: Contéxtos Lusófonos Brasil-África/CCMEL. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² Docente responsável pela orientação. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: emares@ufrb.edu.br

Racismo institucional acadêmico

Almeida, no livro *Racismo Estrutural*, nos traz caras reflexões sobre como o racismo está sólido nas estruturas da sociedade, afinal, séculos de colonização e alienação social deixaria sequelas alienantes para as gerações futura, no entanto, temos que nos manter atentos, vigilantes e fortes as armadilhas do racismo e de todas as suas manifestações. A filósofa Angela Davis, diz que: "A liberdade é uma luta constante. E que em uma sociedade racista, não basta não ser racista é necessário ser antirracista."

Uma vez que o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. Os regimes colonialistas e escravistas, o regime nazista, bem como o regime de apartheid sul-africano não poderiam existir sem a participação do Estado e de outras instituições como escolas, igrejas e meio de comunicação. O Estado moderno é ou Estado racista – casos da Alemanha nazista, da África do Sul antes de 1994 e dos Estados Unidos antes de 1963 -, ou Estado racial – determinados estruturalmente pela classificação racial -, não havendo uma terceira opção. Com isso, quer dizer Goldberg que o racismo não é um dado acidental, mas é um elemento constitutivo dos Estados modernos. " (ALMEIDA, 2019, p.87)

Sendo assim, reconhecer que instituições acadêmicas também reproduzem racismo é fundamental para buscar e praticar o enfrentamento ao racismo Institucional, que acontece por meio do epistemicídio que é a omissão e apagamento de teorias, conceitos e personalidades, negras em ementas e nos debates, discussões científicas e acadêmicas, excluindo a condição intelectual da negritude e muitas vezes só as colocando como objeto de pesquisa e raramente como sujeitos e protagonistas. O racismo Institucional acadêmico também se manifesta pela ausência de professores negros nas universidades e isto se dá pelo burlamento da Lei Nº 12.290/2014 de Cotas raciais que prevê o preenchimento a cada 3 vagas de um concurso que a cota seja respeitada, no entanto, vemos que as vagas não são

ofertadas de acordo a demanda o que dificulta o cumprimento da Lei, já que em diversos casos abre o edital para uma única vaga. E assim, observamos que nas universidades também há estratégias de burlar a Lei.

Quando as vagas enfim aparecem e algumas Instituições não colocam a triagem da heteroidentificação no processo seletivo também abre brechas para que fraudes aconteçam, a heteroidentificação não garante que teremos 100% de respeito a lisura, mas é atualmente uma alternativa de cuidado com a legitimidade dos processos. Enfim, o racismo Institucional também se apresenta por meio de artimanhas de burlar políticas públicas legalmente legitimada por Lei, como o ingresso de docentes e profissionais negros nos quadros de funcionários das Instituições acadêmicas, uma recente pesquisa feita pelo "Estadão" mostrou que menos de 3% das Universidades brasileiras tem professores negros. Isso evidencia que não basta ter acesso ao estudo e ao conhecimento é preciso ter equidade de oportunidades de emprego e renda para vencer o racismo.

As cotas raciais representam uma das poucas (e ainda insuficientes) respostas dadas pelo Estado brasileiro à secular barbárie produzida contra corpos negros e cujos perversos efeitos seguem, de um lado, naturalizando ausências – de pessoas negras em espaços de poder e decisão –, de outro normalizando uma necropolítica que condena (quase que inexoravelmente) a existência negra à pobreza, ao subemprego, ao cárcere, à morte prematura, ao não seer. Logo, não se trata de nenhuma benesse ao povo negro, mas de uma política pública que lhe é devida e que atua para mitigar o poder devastador que o racismo ainda exerce na sociedade brasileira. (VAZ, 2022, p.25 e 26).

A alienação intelectual

Frantz Fanon descreve o conceito de alienação intelectual causado pelo racismo. Ele trabalha em sua obra – "Pele Negra, Máscaras Brancas" o conceito de "alienação intelectual". Compreende-se que o homem negro encontra-se encarcerado pela alienação intelectual do racismo e que é preciso libertá-lo disso.

A anomalia da alienação é fator para determinar o caminho da educação para a liberdade ou para a perpetuação das mazelas sociais? Negar o racismo é manter vivo de modo confortável e irremediável o seu agravo perante a ética do bem comum social. É necessário que pessoas negras ocupem o lugar de legitimidade de fala, pois é comum na academia ver pessoas falando de um lugar sem a legitimidade do corpo negro, isso não quer dizer que essas pessoas não tenham a responsabilidade, mas é necessário a compreensão de que lugar essa pessoa está falando.

É através da compreensão da alienação intelectual que posteriormente poderemos compreender como acontece o racismo acadêmico para o filósofo Frantz Fanon:

Formularei uma observação que já encontrei em muitos autores: a alienação intelectual é uma criação da sociedade burguesa. E chamo de sociedade burguesa todas as que se esclerosam em formas determinadas, proibindo qualquer evolução, qualquer marcha adiante, qualquer progresso, qualquer descoberta. Chamo de sociedade burguesa uma sociedade fechada, onde não é bom viver, onde o ar é pútrido, as ideias e as pessoas em putrefação. E creio que um homem que toma posição contra esta morte, é, em certo sentido, um revolucionário. (FANON, 2008, p. 186).

Por que descolonizar?

Para compreendermos a necessidade da descolonização é necessário compreender o conceito de colonização que é desenvolvido por Aimé Césaire e o quanto as suas críticas enriquecem e contribuem para o debate da liberdade, dignidade e da alteridade entre os seres humanos.

“Da colonização à civilização a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano.” (CÉSAIRE, 1955 p, 15-16).

Seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em descivilizar o colonizador, em embrutecê-lo, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo, para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral, e mostrar que, sempre que há uma cabeça degolada e um olho esvaziado[...], há uma aquisição da civilização que pesa com o seu peso morto, uma regressão universal que se opera, uma gangrena que se instala, um foco de infecção que alastra e que no fim de todos estes tratados violados, de todas estas mentiras propaladas, de todos estes prisioneiros manietados e "interrogados", de todos estes patriotas torturados, no fim desta arrogância racial encorajada, desta jactância ostensiva, há o veneno instilado nas veias da Europa e o progresso lento, mas seguro, do asselvajamento do continente. (CÉSAIRE, 1955, p. 17).

Pois bem, camarada, serão teus inimigos - de maneira alta, lúcida e consequente - não só governadores sádicos e prefeitos torcionários, não só colonos flagelantes e banqueiros vorazes, não só trapaceiros políticos lambe cheques e magistrados às ordens, mas similarmente e ao mesmo título, jornalistas biliosos, acadêmicos de papada endolarados de idiotices, etnógrafos metafísicos e dogonneux, teólogos farfalhudos e belgas, intelectuais gárrulos, saídos a tresandar da coxa de Nietzsche ou dervixes-filhos-de-rei chutados de não sei que Plêiade, os paternalistas, os beijoqueiros, os corruptos, os distribuidores de palmadas nas costas, os amadores de exotismo, os divisionistas, os sociólogos agrários, os adormecedores, os mistificadores, os caluniadores, os embusteiros e, duma maneira geral, todos aqueles que, desempenhando o seu papel na sórdida divisão do trabalho, para o bem-estar da sociedade ocidental e da burguesia, tentam, de maneira diversa e por diversão infame, desagregar as forças do progresso - com o risco de negar a própria possibilidade do progresso - todos sequazes do capitalismo, todos suportes declarados ou envergonhados do colonialismo rapace, todos responsáveis, todos execráveis, todos negreiros, todos credores, de futuro, da agressividade revolucionária (CÉSAIRE, 1950, p. 39/40).

Césaire, elucidando as contradições do pensamento burguês colonizador, ele esclarece um conceito de perspectiva filosófica da ética, da libertação e contra a

alienação intelectual. Esse conceito de descolonização proporciona a igualdade do direito e do reconhecimento a personalidade de todo o povo que sofreu a violência da colonização, em especial indígenas e negros que foram vilipendiados, colonizados. Para Césaire o direito a personalidade é negado com o processo de colonização e o conceito de nação é um fenômeno burguês “Dos valores inventados outrora pela burguesia e que ela lançou através do Mundo, um é o do homem e do humanismo – e já vimos no que se tornou -, o outro é o da nação. É um facto: a nação é um fenômeno burguês”. (CÉSAIRE, 1955, p. 65). Esse fenômeno burguês para Césaire, é um fenômeno do homem branco para o homem branco que goza de privilégios sociais.

Sendo assim, é necessário liberar as nações que foram colonizadas para os não burgueses. Quando os indivíduos que foram colonizados tentam avançar as instituições colonas e burguesas criam mecanismos que impedem o avanço e converte a desigualdade em lei.

Considerações finais

O racismo Estrutural e Institucional do Estado são a base da alienação intelectual. “O racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas Estatais” (Almeida, 2021 p.87).

Toda Instituição social, e também todo grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo, um passado inscrito nas representações coletivas de uma tradição, que o explica e o justifica. Por isso, toda tradição terá sua “superfície social”, utilizando a expressão empregada por H. Moniot. (KI-ZERBO, 2010, p.146)

A colonização intelectual ao qual os povos foram condenados a permanecer mesmo após a ilusória legitimação da descolonização documental, os colonizadores que sempre buscaram a dominação e exploração dos povos, contemporaneamente se apresentam como a solução da miséria social, no entanto

continuam explorando a classe proletária. Os donos do capital são os maiores responsáveis pelos grandes desastres sociais, como as guerras. A riqueza produzida pelo capitalismo que é fruto do colonialismo é uma riqueza acumulativa individual e não de produção e de desenvolvimento de qualidade de vida social. Enquanto o capitalismo produz ricos e não riquezas sociais, a alienação intelectual dos indivíduos produz e reproduz o racismo, o conformismo social, o fraco e o silencioso.

O barulho, o levantar de voz e o incômodo é o primeiro movimento para alcançar a igualdade de oportunidades e a efetiva descolonização, mas para isso acontecer o pensamento e o ensino deve ser crítico, reflexivo e produzido de forma descolonial, produzindo acesso a direitos e não fazendo a manutenção dos privilégios sociais. A emancipação dos seres humanos que garante a tolerância e o respeito a singularidade dos indivíduos, atravessa o campo ético da alteridade e da comunhão social. O racismo é objeto estruturante e silenciador da desigualdade, O racismo mata por processo de asfixia de identidade as pessoas negras, o racismo encarcera o ser negro, estes sujeitos que nascem condenados a não serem tolerados e preteridos por instituições sociais, precisam encontrar o reconhecimento que só um quilombo no sentido material e intelectual pode lhe resgatar para se fortalecer no enfrentamento das lutas antirracistas e humanizadas das nações colonizadas e desumanizadas. "Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial."(APUD, NOGUERA, 2014, p. 47) Portanto, este trabalho é o meu levantar de voz, é ato de rebeldia e enfrentamento contra o racismo, é o manifesto de uma mulher negra aquilombada de modo filosófico para enfrentar o racismo e suas alienações intelectuais.

Transito por encruzilhadas de conhecimento inter ou transdisciplinares ao falar de racismo, de ser humano, de descolonização e colonialismo, educação e alteridade, mesmo porque é impossível negar o borramento das fronteiras transversais disciplinares.

O pensamento crítico que pode ser impulsionado por um projeto de educação emancipadora (FREIRE) pode ser fator decisivo para a desconstrução de uma educação bancária onde prevalece a repetição de um pensamento que se quer hegemônico e que continua a hierarquizar valores e culturas, relegando à

inferioridade as culturas e povos não brancos, não cristãos, e onde a mulher e todo aquele considerado outro não é respeitado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** – São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

BASBAUM, Leoncio. Da Alienação: *In* BASBAUM, Leoncio. **Alienação e Humanismo**. 3. ed. São Paulo: Edições Símbolo, 1977. p. 15-54

CÉSAIRE Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Prefácio de Mário de Andrade. 1.ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978. Título Original: Discours sur le colonialisme. Tradução do francês por Noémia de Sousa. p. 69

Davis, Angela, 1944 – **A liberdade é uma luta constante** / Angela Davis; organização Frank Barat; tradução Heci Regina Candiani. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

FANON, Frantz. À guisa de conclusão: *In*: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p.194

FANON, Frantz. Da Violência: *In*: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Tradução de José Laurênio de Melo Local: RJ. Título do original em francês: LES DAMNÉS DE LA TERRE. 1961, by Maspero éditeur S.A.R.L Tradução 1979. p. 23- 74

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Guattari Félix. **As três ecologias**. 8. ed. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Revisão de tradução Suely Rolnik. Campinas: Papyrus Editora, 1990.

KI-ZERBO. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992P. (Capítulo 7 A tradição oral e sua metodologia)

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro, Pallas, 2014.

VAZ, Livia Sant' Anna. **Cotas raciais** – São Paulo: Jandaíra, 2022. 232 p. – (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro).

FILOSOFIA AFRICANA: ABORDAGEM SOBRE IDENTIDADE BANTU EM PLACIDE TEMPLS



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-06>

Óscar João Dielo¹

Emanoel Luís Roque Soares²

Introdução

Recentemente, surgiu grande interesse por estudo das etnias Africanas, principalmente a etnia “Bantu³” esse interesse está presente nas academias, nos cursos de especialização e até nas mesas de jantar dos lares Brasileiros, muitas vezes de forma equivocada. No entanto, torna-se necessário evidenciar o estudo sobre a identidade Bantu e, refletir sobre algumas características indenitárias desta comunidade e sua filosofia.

Mas isso não é novidade, estamos longe daquilo que esperamos, o momento não é de prazeres, mais de questionamentos de como chegam as afirmações e os conteúdos ministrados sobre África e sua identidade, afinal de contas apesar desse interesse, África continuar a ser um país para essas pessoas (o continente de 54 países, reduzido a um país nas conversas acadêmicas e em ambientes públicos). Não é de admirar quando alguém faz a seguinte pergunta, qual a capital do Brasil? Na sua maioria a resposta imediata de um estrangeiro (Europeus e Americanos) é Rio de Janeiro ou São Paulo. Não estamos falando se estas pessoas nunca passaram

¹ Graduado em Teologia pela Faculdade Teológica Evangélica do Rio de Janeiro (2018) e graduado em Filosofia pelo Centro Universitário ETEP (2022). Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² Docente responsável pela orientação. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: emares@ufrb.edu.br

³ Bantu – grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsariana e que engloba cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes. A escolha deste grupo se deve por três fatores: primeiro, por ser uma etnia cujos aspectos culturais formam a base da sua identidade numa dimensão ontológica, o que os torna singulares; segundo, a primeira etnia analisada ontológica e epistemologicamente no ressurgimento da Filosofia Africana na modernidade africana por meio das pesquisas e obra (Filosofia Bantu) de Placide Tempels; e último, por ser uma das etnias que mais sofreu as consequências dos processos de escravatura, colonização e neocolonização.

em uma sala aulas de Geografia, ou nunca entraram no Google para pesquisar e situar a localização exata destas cidades. Acredita-se que seja mais uma questão de ignorância e diminuição. O mesmo acontece mais ainda de forma intensa quando o assunto é o continente Africano.

Esta filosofia silenciosa, não está a 180 km/h, os estudos sobre a Filosofia Africana é um trabalho de formiguinha exige muito esforço e dedicação, tal qual fazem as formigas em direção ao formigueiro, exige força, e organização para que atinge o nível elevado nas academias, nas ruas e mesas de café da manhã e jantar do próprio africano e demais povos.

A presente pesquisa visa apresentar a identidade do povo Bantu, acessando a história e a cultura africana através da filosofia do Ubuntu. Sua aplicabilidade e sua representatividade na vida dos africanos, um recorte temático a partir do pensamento de Placide Temples (Missionário franciscano Belga, atuou na província de Katanga no Congo Belga (atualmente, República Democrática do Congo) entre 1933 e 1962).

O objetivo deste texto é pensar sobre a identidade do povo "Bantu" a partir de uma problemática que pode ser formulada da seguinte maneira: Por que o africano é sempre primitivo? Por que quando um Africano se apropria da epistemologia para reconstruir a identidade de seu povo, distorcida pelo colonialismo, é considerado primitivo (considerado por pessoas de outras culturas e pelos próprios africanos⁴) Haveriam outras possibilidades?

É possível estudar sobre a identidade africana, na medida em que compreendemos que o continente Africano em si, tem despertado razões que motivam as academias a empreender estudos sobre suas etnias, bem como as filosofias que expressam os vícios reflexivos dos seus mais variados povos, visando distinguir as características indenitárias, e sua cosmovisão.

A visão de mundo para um Bantu; Analisar a cosmovisão e identidade Bantu, sua história e cultura, visando desconstruir o imaginário europeu sobre a África. Na

⁴ "Se quisermos sobreviver, é preciso filosofar verdadeiramente"⁸. Em outras palavras, filosofar para além do Ocidente, de suas regras de renúncia de ser eu; assim como de suas definições para nossa abolição. A dita "rationalité en acte" [racionalidade em ato], de pura aceitação do modelo filosófico ocidental, necessário se faz ser confrontada a uma "narrativa crítica" para si mesma, com uma base regional e uma nova leitura da própria experiência social particular. ⁹ (ÁFRICA NEGRA E (ETNO) FILOSOFIA: HISTÓRIA E MODULAÇÃO NO CONHECIMENTO CONTEMPORÂNEO (INTERFACE COM A CULTURA BRASILEIRA)

segunda secção Descrever através da pesquisa, o sentido do viver em sociedade, o "KIMUNTU" na Filosofia Bantu; Na terceira secção abordar sobre apagamento estrutural do conhecimento Africano (Epistemicídio), onde vamos Examinar o negro no animismo Africano e sua compreensão de identidade dentro da perspectiva de Placide Tempels.

A visão de mundo para o Bantu

A cosmovisão africana, presente na cultura Bantu, tem sido preservada, em especial, através dos cultos e sistemas de pensamento espiritual africana, e movimento pan-africanista. O culto aos ancestrais, a preservação do passado da cultura Bantu.

Bantu é um termo quase desconhecido no ambiente acadêmico, porém é um termo importante para o povo Africano, principalmente os povos da África subsaariana. Bantu não é uma tribo, alhas "não existe tribo Bantu" Bantu evoca a ideia de um grupo de centenas de povos Bantu. Bantu é um grupo etnolinguístico"⁵.

O termo origina-se do dialeto ou língua "Kinkongo" dialeto falado na parte Norte de Angola e na região do baixo Congo, na República Democrática do Congo. Para KONDO (2014), "Em língua kikongo Muntu, no singular, significa pessoa; BANTU é um plural prefixado de MUNTU que quer dizer pessoa – alguém com traços culturais comuns ou aproximados, um mesmo padrão cultural, pois defendem quase os mesmos valores culturais". Além disso a "tradição Kongo nos ensina que todos os Bakongo descendem de um mesmo avô, o avô KONGO NIMI que tinha como esposa a avó NGUNU (na Etiópia). Deste casamento, nasceram 3 filhos: NSAKU NE VUNDA, MPANZU A NIMI E NZINGA NIMI (mulher) "⁶.

Este grupo Bantu tem origens desde a formação dos primeiros grupos ou aldeias Bantu na região de Benue (Norte oeste de Camarões) até a fundação do poderoso Reino do Kongo por Nimi A Lukeni no século VII, passando por migração

⁵ Criação do Mundo Segundo a Tradição Bantu. (12 de 12 de 2014). ILABANTU INSTITUTO LATINO AMERICANO DE TRADIÇÕES AFRO BANTU, <http://ilabantu.inzotumbansi.org/criacao-do-mundo-segundo-a-tradicao-bantu/>. Acesso em 03 de Março de 2021.

⁶ *Extraído do Livro: Crenças, Adivinhação e Medicina Tradicionais dos TCHOKWE da Lunda que se encontra no Norte de Angola, África.

dos Bantu na África Central. Em um conjunto de povos espalhados no imenso continente Africano.

Para o Bantu, a vida no universo é sustentada por um ser superior o NZAMBI. Os espíritos da natureza são vistos como intermediários entre a divindade suprema e os homens, por isso são reverenciados. Creem que as almas dos mortos atravessam a massa de água para se encontrar com seus antepassados e interagem com o mundo dos vivos, eles sempre estão em interação, são eles que defendem a comunidade de farias situações difíceis.

Os ancestrais Bantu, entendia que o mundo era dirigido por deuses e antepassados, dos humanos e da natureza. Essa visão de mundo foi se espalhando à medida que aconteceram as migrações intercontinentais e a emergência de outras civilizações em outros espaços geográficos, essa mesma noção foi se expressar em outros povos que pertencem às outras sociedades. É dessa forma que se pode conceber o mundo, na sua complexidade, e compreender que o mundo habitado por seres humanos é um patrimônio de todos os povos tradicionais ou pré-modernos. Cada um expressa isso através de suas línguas, mitos, religiões, filosofias e manifestações artísticas.

Na visão Bantu o mundo é compreendido como uma teia de relações entre o divino, a comunidade e a natureza. O termo para essa teia de relacionamentos é denominado de "Ubuntu", uma pratica ética, onde o ser compreende que existe como ser humano, por intermédio da existência de outros seres, isso significa ser humano. Com responsabilidades sociais, onde cada ser humano tem responsabilidades com outros.

Viver em sociedade: o "Ubuntu"

Pensar na Filosofia Bantu e a definição de sua existência por meio de outras existências parte do princípio que sou ser por pertencer a uma sociedade " KIMUNTU". Para isso, e de grande importância a definição de alguns termos que constituem o kimuntu.

Etimologicamente, ubuntu vem de duas línguas do povo banto, zulu e xhona, que habitam o território da República da África do Sul, o país do Mandela. Do ponto de vista filosófico e antropológico, o ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/ Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). Esse pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as suas línguas. (MALOMALO, 2010, p. 19).

Pensar em torno da natureza Ntu, Muntu, Bantu e Ubuntu, no dialeto " Kikongo" tem haver em correlacionar os termos mencionados, onde o Ntu é a origem de tudo, o cabeça e a figura principal de onde provem a existências dos demais e Ubuntu a sua coletividade.

O Ubuntu é um dos pilares onde se assenta a Filosofia africana, porém é necessário negar a ideia reducionista, concepções deturpadas colonizadoras que concebem o "Ubuntu como sendo uma filosofia que contempla todo o continente africano, sem definir claramente suas origens e onde permanece existindo, e resumindo o pensamento africano somente a Ubuntu" (CHIQUETTI e MONTENEGRO, 2022), é necessário banir e interromper esses movimentos de deturpação conceitual sobre o Ubuntu, embora africanos sejam negados em maior parte da história da filosofia, Tempels é considerado o criador da etnofilosofia, ele mostra que africanos eram capazes de pensar.

Dentro dos estudos postulados sobre Bantu, é importante destacar que Bantu, Ntu e Muntu, essas palavras representam uma realidade filosófica. Ntu é a essência do ser, Muntu a pessoa física, Bantu, a comunidade. Dentro da epistemologia, o:

Ubuntu é um sistema de crenças, uma epistemologia, uma ética coletiva e uma filosofia humanista espiritual do sul da África. [...] O Ubuntu é mais um fundamento ético coletivo (ou um sistema de crenças) do que qualquer outra coisa, embora também seja considerado uma forma de filosofia e epistemologia africanas nativas. É uma forma ética de conhecer e de ser em comunidade. Nesse sentido, é uma forma de humanismo africano. É muito menos um conceito

abstrato do que uma expressão coletiva cotidiana de experiências vividas, centradas em uma ética comunitária do que significa ser humano. (SWANSO, 2010, p. 10).

Nesta linha de pensamento, Granger escreve dizendo que o “Ubuntu significa se tornar mais plenamente humano através de relações mais profundas com outros seres humanos” GRANGE (2015).

Para o ethos do Ubuntu, uma pessoa não só é uma pessoa por meio de outras pessoas, mas também por meio de todos os seres do universo. Cuidar “do outro”, portanto, também implica o cuidado para com a natureza (o meio ambiente) e os seres não humanos, afirma o filósofo e psicólogo sul-africano Dirk Louw, o “Ubuntu preconiza um ethos que tem a vida como prioridade máxima” (CHIQUETTI e MONTENEGRO, 2022).

A diversidade para o Bantu, fortalece a identidade no meio da filosofia coletiva africana. “Toda a existência, toda a essência, em toda forma que ela pode ser concebida, pode ser submetida a este conjunto de categorias” JUNIOR (2010). A primazia recai a sociedade e não ao indivíduo em si, sem que este perca sua identidade pessoal e sua autonomia e responsabilidade para com o outros. Assim:

No Ubuntu, temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem; tem um sentido colaborativo da existência humana coletiva. As línguas são um espelho das sociedades e dos seus meios de nomear os seus conhecimentos, no sentido material, imaterial, espiritual. A organização das línguas Bantu reflete a organização de uma filosofia do ser humano, da coletividade humana e da relação desses seres com a natureza e o universo, como veremos mais adiante (JUNIOR, 2010, p. 26).

No Ubuntu, para ser plenamente humano, exige o envolvimento com a comunidade, “pessoa humana é parte de um todo, que se ramifica em muitas dimensões e engloba não somente seus iguais, mas seu entorno, assim como sua ancestralidade e a (s) divindade (s). O progresso pessoal se dá somente quando se

está a serviço do todo" (CHIQUETTI e MONTENEGRO, 2022). A comunidade é anterior ao indivíduo, ela tem primazia, é comunidade de vivos e mortos:

Se o Ubuntu pode ser compreendido como uma ontologia, uma epistemologia e uma ética, sua noção mais fundamental é "a filosofia do 'Nós'", segundo o filósofo sul-africano Mogobe Bernard Ramose. Em termos coletivos, o Ubuntu se manifesta nos princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuos, assim como da solidariedade (RAMOSE, 2010, p. 8).

De acordo com o mesmo autor, essa comunidade é definida como uma "entidade dinâmica" entre três esferas: a dos vivos, a dos mortos-vivos ("ancestrais") e a dos ainda não nascidos.

No Ubuntu significa que só nos tornamos uma pessoa ao ser introduzidos em uma tribo ou em um clã específicos, a tribo é que define a pessoas, as digitais da tribo estão presentes em cada indivíduo e através deste que ele é localizado, suas características, sua fala e seu modo de vida e pensamentos.

Epistemicídio estrutural do conhecimento africano

A identidade africana não é o seu tom de pele (negro). Este elemento foi arrancado de sua mão pelo colonialismo. Para Paulina Chiziane escritora moçambicana diz que "a violência da colonização apagou muitos traços da nossa essência" CHIZIANE (2013). A visão de mundo bem como sua epistemologia /pensar africano foi substituída pela maneira como o europeu pensava e vivia, forçando a sua maneira de viver por um modo de viver ocidental.

Isso afetou o modo como o próprio Bantu encara a modernidade, estou claramente de acordo com Makuta Kondo historiador angolano, quando escreve que "Muitos Bantu assimilados confundem modernismo e globalização com a alienação mental. Estes Bantu assimilados e alienados são autênticos brancos pintados a preto ou pretos com cabeças de branco; são monstros" KONDO (2021). Os mesmos negam sua cor e seu modo de viver e acima de tudo a sua cultura.

Cultura africana?

Roque de Barros Laraia (2001), demonstra que a cultura não está relacionada apenas fatores biológicos do ser humano, transmitidos pelos genes, nem um processo decorrente da localização geográfica das pessoas. Na compressão do autor a Cultura é um processo complexo, que nasce da interação entre os homens, sendo possível por meio do desenvolvimento da inteligência, domínio dos símbolos e dos meios de comunicação entre os indivíduos.

A redução do continente a Africano com 54 países, parece uma constante de exercícios matemáticos, não muda, isto é fruto a ideologia do branqueamento. José Ricardo Oriá Fernandes está certo ao afirmar que, "quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma "cultura superior e civilizada". Tanto que:

Os aspectos da cultura africana foram ressignificados no Brasil, adquirindo outras roupagens, repletas de herança, memória e resistência étnica e cultural. No campo do sagrado, as religiões afro-brasileiras se materializaram como práticas de fé. Nesse contexto, destacam-se as irmandades negras, associadas ao catolicismo; a umbanda, associada ao espiritismo; o candomblé; o culto dos orixás; o tambor de mina (Maranhão); e o culto congo-angolano (Rio de Janeiro e Bahia). A interação étnica e cultural no Brasil foi tão intensa que surgiram também cultos afro-indígenas, como os candomblés de caboclo (Bahia), jurema (Paraíba e Pernambuco), barba-soeira (Amazônia e Pará) e terecô (Maranhão), popularmente denominados de catimbó, macumba e canjerê. (LIMA, 2019, p. 15).

As memórias africanas, foram obrigadas a atribuir novos sentidos para sua sobrevivência, uma disputa contra as supostas culturas superiores e civilizadas, porém esta luta não se estagnou, apenas mudou de roupagem, ela está presente entre nós. Este é um sinal semafórico amarelo e importante para quem se ocupa escrever sobre África, interromper as falsas informações sobre cultura de povos africanos, bem como aqueles que tenta reduzir a diversidades culturais africanas a uma única cultura.

As identidades culturais de um indivíduo, de um grupo ou de todo um país podem se manifestar de diferentes formas: por meio da arte, de costumes e práticas, de reconhecimento étnico, de religiosidade. São inúmeras formas de expressão do pertencimento a determinado grupo, não se pode reduzir a África a uma cultura. Concordo com Roque de Barros Laraia, ao afirmar que "qualquer que seja a sociedade, não existe a possibilidade de um indivíduo dominar todos os aspectos de sua cultura" (LARAIA, 2001).

A identidade Africana reflete-se na sua língua, seu vestuário sua intelectualidade, seus contos filosóficos herdados por seus ancestrais "Bantu". A identidade africana, não se resume em problema sócio-político e econômico, ou talvez a extrema pobreza africana, que é conversa diárias nas mesas de jantar Brasileiro, conforme a informações obtidas pelas mídias.

No Brasil, este pensamento arcaico, rasteiro sobre a suposta superioridade dos povos da África do Norte (no nosso caso, os nagô nigerianos), sem fundamento historiológico algum e de conotações claramente racistas, é largamente aplicado ainda, principalmente por conta de uma ideologia torta praticada pelos próprios negros que, ainda ignorantes da história real dos africanos que para aqui vieram e das características etno-logísticas do mercado de trabalho escravo, compartilham ingenuamente este equívoco auto depreciativo.(DOE 21).

Não existe cultura superior que a outra, o que existem são as diferenças nas manifestações, os autores Roberto Catelli Junior e Denise Brandão Almeida Villani afirmam que é importante lembrar que toda sociedade tem uma cultura, "os seres humanos da pré-história produziam seus instrumentos de trabalho, faziam pinturas em paredes de cavernas, tinham um modo de se vestir e criavam regras para a divisão do trabalho e organização da vida social" (JUNIOR , VILLANI, et al., 2006). Isso acontece com seres humanos em toda história da humanidade, essas sociedades construíram suas identidades individuais que é manifesta pela cultura.

A literata Avani Souza Silva escreve dizendo que:

É uma grande falha, porque a maioria dos programas que enfocam o continente africano nas TVs abertas limitam-se a abordar a vida animal do continente, deixando de lado a cultura, a música, o cinema, a pintura e outras artes de suma importância para o público brasileiro se inteirar do papel dos africanos na constituição da nossa formação étnica. O continente africano ainda é visto e mostrado por um aspecto exótico. Essa a razão dos programas exibirem apenas aspectos geográficos e da fauna. (SILVA, 2012, p. 44).

Será na intenção é ridicularizar, ou reduzir as diferentes manifestações culturais africanas, ou atrair mais telespectadores para zombar da miséria africana? Se a resposta for sim, voltamos a afirmativa que “todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos de mais um alto grau de irracionalismo”. (LARAIA, 2001).

É comum ver muitos africanos sendo abordados nas praças públicas, nos açougues e em parques públicos de diversão, em todos estes casos as abordagens são direcionadas a imagem da fauna africana. Claro que em muitos momentos não se sabe a real intenção destas pessoas, se é elevar a imagem de África ou diminuí-la a um país, afinal para muitos, África é um país e ser negroafricano é símbolo de selva, retardado, antissocial, primitivo e a selva de Leões.

Além da tentativa do assassinato das manifestações culturais africanas, o eurocentrismo diminui o africano como pessoa. Essa imagem afetou o próprio negro, por estar presente na mente africana, a grande dualidade entre o tradicional e o moderno, tudo que é produzido por África é. “Tudo o que é relacionado ao africano é considerado tradicional e o proveniente da Europa, moderno. A religião, a medicina, o pensamento, quando é africano é etiquetado logo de tradicional. Quando é europeu, considerado moderno”.

Essa “Filosofia da mente”⁷ que impede o avanço do Africano, bem como a autocomiseração, lutar, andar estudar e viver como o europeu.

⁷ TEXEIRA, D. J. (2013), p.31. *Filosofia do Cérebro*. São Paulo: Paulus. Para esses filósofos, o problema mente cérebro é insolúvel porque o cérebro não é suficientemente poderoso para formular uma teoria que explique seu próprio funcionamento. É possível que nunca consigamos resolver um problema

Fato é que, com o passar dos séculos a comunidade africana "BANTU" não perde sua identidade, e expressa em sua cosmovisão a forma de compreender o mundo que difere do europeu. Todavia, quando analisado do ponto de vista ocidental, são reduzidos não porque são percebidos dentro dos padrões que os define como povo, mas por perpetrar implicitamente a redução do outro como um ser pensante cuja identidade esteja oposta de quem procura redefinir um povo com variedades culturais.

Quando o ocidente explica seu próprio passado histórico ou estuda suas línguas, não se torna incomodo é recebido como algo de grande relevância. No entanto, quando um Africano se apropria de seus conhecimentos e faz o mesmo para ajudar a reconstruir a personalidade nacional de seu povo, distorcida pelo colonialismo, é considerado ultrapassado ou alarmante.

[...] Sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico. Essa injustiça cognitiva é capaz de definir status, formar opinião e excluir uma quantidade indefinida de trabalhos intelectuais. (NOGUERA, 2014, p. 23)

Antes da invasão Europeia, África tinha sua identidade, sua ciência a ordem social e moral estavam no mesmo nível de perfeição. Após esse período, "Negro" tornou-se sinônimo de ser primitivo, "inferior", dotado de uma mentalidade pré-lógica. Depois desse período, o sujeito dominado, tornou-se uma pessoa vulnerável apto a digerir qualquer ideologia, qualquer ideia religiosa desde que seja bem arquitetada, estruturada.

Como Mudimbe bem afirmou:

desse tipo. Há problemas insolúveis, e a questão da natureza da consciência seria um deles, pois supera as capacidades cognitivas humanas.

Alguns africanos - após a geração negritude - foram violentamente domesticados, intelectualmente falando. Em princípio, deveriam funcionar facilmente de uma forma ortodoxa dentro do campo consagrado do discurso normativo, inteligência sofisticada e textualidade científica. Porém, em vez de reforçarem de forma normativa a sua própria competência, a maioria deles, numa espécie de reflexo instintivo, começou a questionar o seu significado, a interrogar a credibilidade das suas próprias prises de paro/e, e a desafiar a escala avaliativa tanto dos processos científicos de pesquisa como dos pressupostos ideológicos do trabalho em ciências sociais. (MUDIMBE, 2013, p.61).

O preto alienado, passou a desacreditar em sim mesmo, sua personalidade, seu intelecto foi afetado deletados, nele e no seu próximo, apagou-se a memória de suas civilizações. Mesmo o negro estudioso, viu-se incapaz de dar credibilidade em sua opinião pública, mesmo que está seja verdadeira.

Anta Diop (1974), diz que esse clima de alienação finalmente afetou profundamente a personalidade do Negro, especialmente o Preto educado que teve a oportunidade de tornar-se consciente da opinião pública mundial sobre ele e seu povo. Muitas vezes acontece que o intelectual Negro perde a confiança em suas próprias possibilidades e nas de sua raça.

Os povos seja quem forem são colocados como tradicionais com o objetivo de jogá-los para o escanteio, já que o passado é sempre considerado inferior ao presente. A cultura Africana, dialoga com o mundo espiritual, metafísico e busca explicar sua tradição em um discurso que não é mudo, oco, mas que envolve uma sonoridade ímpar, marcado por tempos distintos.

No entanto reduzir os corpos africanos como atrasados e sem capacidade reflexiva como muitos já o fizeram dizendo que:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talentos e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os

brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1993, p. 75-76, apud NOGUERA, 2014, p, 30).

Para este e outros estudiosos, os corpos africanos servem apenas para trabalhos braçais forçados e excluídos do exercício acadêmico, porém é importante destacar que filosofia africana, dedica suas questões em torno à percepção dos fenômenos e de nós mesmos enquanto pessoas. A ausência de elementos como; beleza, bem, causação, conhecimento, Deus, deuses, direito, entendimento, erro, ilusão, justiça, mal, mente, pessoa, razão, realidade, sentido, verdade e vida, da tradição filosófica que pertencem a Platão e Aristóteles, Descartes e Hume, Kant e Hegel, levou estes acadêmicos a considerar filosofia africana como inexistentes.

Dentro deste argumento, Kwame Anthon Appiah argumenta que, "nem todas as culturas têm exatamente esses conceitos" (APPHIA, 1997), mais existem conceitos que se assemelham a esses elementos canonizados em temas como filosofia, os conceitos de bem e mal, o certo e o errado estão presentes em todas as culturas. O mesmo autor afirma que "é difícil ou quase impossível dar sentido à ideia de uma cultura que não tivesse nenhum conceito organizador crucial". Assim, "há uma filosofia popular em todas as culturas: e implícitos nessa filosofia popular estão todos (ou muitos dos) conceitos que os filósofos acadêmicos tornaram centrais para seu estudo no Ocidente". Então como pode um filósofo acadêmico dizer que não existe um pensamento. É verdade que não há filosofia nas comunidades Bantu?

Tradição oral

Nas sociedades modernas, quando fala que alguém tem cultura, em muitos casos nos referimos uma pessoa quem uma tem quantidades de livros escritos, fala e escrevem bem, alguém que passou no processo de alfabetização e sistema de educação adequada, este é o conceito “entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou -se que povos sem escrita eram povos sem cultura” Hampaté Bâ (2010), desmoronou. O contrário acontece com as comunidades Bantu, nessas comunidades a pessoa se torna mais importante na medida em que consegue transmitir as informações (a palavra) de forma coerente e clara para um grupo de pessoas.

O problema está na confiabilidade da palavra, visto que:

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. (BÂ, 2010, p. 168).

Hampaté Bâ, questiona se:

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (BÂ, 2010, p. 168).

Renato Nogueira diz que “Bâ explica que o pensamento, o raciocínio e as justificativas, antes de serem escritos ou narrados, estão nas mentes das pessoas. A escrita é, tão somente, uma fotografia dos saberes humanos” (NOGUERA, 2014). Por isso que a palavra para os Bakongos tem poder, Nvovo Ngolo Wuna (a palavra

tem poder), tanto que é comum nesta comunidade a proibição de proferir palavras negativas ao filho, para que este não viva situações negativa no futuro. A. Hampaté Bâ no seu artigo sobre a tradição viva, escreve que na tradição bambara do Komo⁸, a fala ou simplesmente a palavra pode criar a paz, assim como pode destruí-la. É como o fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio. A palavra exerce duas funções, conservar e destruir.

Os grandes depositários da herança oral são os chamados em Kikongo de Mpovi ou nzonzi, ou simplesmente porta-voz em português é o encarregado na transmissão da palavra, o Mpovi, deve ser bom orador, para este cargo é obrigatório ser conhecedor da sabedoria ancestral. O Mpovi, John Niles, citado por Paul Eddy, os chama de “forte portador da tradição – isto é, o reconhecimento de que geralmente é (são) o (s) transmissor(es) individual(is) capacitado(s), reconhecido(s) pela comunidade, que atua (m) como principais curador(es) da tradição em uma comunidade predominantemente oral” (KOMOSZEWSKI, 2020), aqueles que falam em nome de, são porta-voz, exerce suas funções nos óbitos e alembamentos, começam seu trabalho com uma salva de palmas (makonzo), – em seguida apresenta saudações de boas-vindas aos presentes e chamando-lhes atenção de manter a paz e a harmonia ao longo do alembamento ou óbito.

Logo após o makonzo que são as palmas ordenadas, apresenta o historial que retrata as causas da morte do falecido em caso de óbito, já em alembamentos, apresenta-se a origem do Kanda (família) da Noiva e do Noivo. Esse ato vai se repetindo ao longo do óbito ou alembamento à medida que chega alguém considerável. Habitualmente, em cada momento, ao anunciar alguma informação, o porta-voz deve aguardar a resposta dos participantes. Uma das características de kinzonzi é o discurso participativo.

Para os povos Bantu de fala Kikongos ou simplesmente os Bakongo, a palavra é o maior símbolo. Todo o seu legado foi e continua a ser transmitido oralmente de geração a geração, nesses encontros nunca esquecem os usos, ritos, crenças e

⁸ Uma das grandes escolas de iniciação do Mande (Mali).

costumes A transmissão é tão fiel que recorda os mais pequenos pormenores da narração.

A transmissão em muitos casos ocorre no kinzonzi é um costume que está presente em todos lugares onde está se tratando qualquer problema, inclusive o da morte. Todos que vão ao óbito, quer jovem ou adulto, homem ou mulher, participam dele. O verdadeiro significado desse rito é de manter a paz e harmonia no lugar durante o tratamento do problema, seja de felicidade ou de infelicidade, transmitir conhecimento aos mais novos, e informações do Kanda. O kinzonzi inclui o uso de provérbios, anedotas, contos.

Um exemplo claro da preservação da tradição oral são Bakongos, pertence a comunidade Bantu são conservadores da sua tradição; possuem uma maneira própria, peculiar, distinta, de tratar os problemas, não só problemas de matrimónio ou problemas familiares, como também problemas do óbito, é importante dizer que.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo -nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África (BÂ, 2010, p. 168).

Atualmente, existem um movimento surpreendente de jovens que buscam compreender suas origens e a volta às tradições de seus ancestrais, esse movimento é visualizado frequentemente em festas de “alembamento”⁹ na sua maioria, com a utilização de roupas típicas que representam a África- Bantu.

⁹ Casamento tradicional união entre dois seres (homem e mulher), cuja celebração depende, exclusivamente, da tradição dos pais da noiva, assim como da região em que são oriundos, a julgar pelos hábitos e costumes de ambas as partes.

A ontologia Bantu

A cultura Africana, dialoga com o mundo espiritual, metafísico e busca explicar sua tradição em um discurso que não é mudo ou vazio, mas que envolve uma sonoridade ímpar, marcado por tempos distintos. A oralidade é marcante e busca relacionar uma maneira distinta da ontologia ocidental, é a vida, a força, a existência vigorosa ou a força vital.

A ontologia Bantu na sua realidade e significado expressa-se através da complementaridade e relações existentes entre quatro categorias, já mencionadas: (a) Muntu =ser da inteligênda, corresponde à noção aristotélica de substância; (b)Kintu=ser sem inteligência ou coisa; (c) Hantu expressa o tempo e o lugar; (d) Kuntu indica a modalidade e assim centraliza todas as noções relacionadas com as modificações do ser por si ou perante outros seres (relação, posição, posse, acção, paixão).

Ntu, que se refere ao ser, mas também, simultaneamente, à ideia de força. Mudimbe, "especifica que Ntu é uma espécie de sinal de uma semelhança universal" MUDIMBE (2013). A sua presença nos seres dá-lhes vida e confirma o seu valor individual e a medida da sua integração na dialética da energia vital. Ntu, permite identificar a diferença entre seres, e como estes se relacionam entre sim.

A ontologia Bantu é uma ideia que teve sua origem com missionário e Padre Belga Placide Tempels, ele foi o fundador, escreveu o livro *La Philosophie bantoue* (a Filosofia Bantu), no livro ele descreve os pensamentos essenciais dos povos Bantu. MUDIMBE diz que "Tempels referiu-se à filosofia Bantu como um sistema intelectual e dinâmico que, embora implícito, existe como uma construção organizada" (MUDIMBE, 2013).

Tempels surge inteiramente dedicado a uma missão, a de liderar a pessoa negra (a quem ainda não atribuíra o estatuto de ser um humano completo) pelo caminho da civilização, do conhecimento e da verdadeira religião.

Luiz Felipe, referindo se a Tempels, afirma que "os Bantus, que ele chama de "primitivos, tem uma concepção particular do ser e do universo, o que caracterizaria uma ontologia, a qual determinaria suas práticas religiosas, seus modos de vida, suas instituições, enfim, as crenças dirigentes de seu modo de vida" (LUIZ, 2019).

Mudimbe, resumiu a Filosofia Bantu de Tempels em cinco afirmações principais¹⁰

1.

Uma vez que os Bantu são seres humanos, organizaram sistemas de princípios e referências. Estes sistemas constituem uma filosofia, apesar de os Bantu não "conseguirem formular um tratado filosófico, completo e com vocabulário adequado" (Tempels, 1959). Em suma, esta é uma filosofia implícita e é Tempels que, interpretando as respostas dos Bantu às suas questões, revela o seu sistema organizado e sistemático de crenças e costumes.

2.

A sua filosofia é uma ontologia. No Ocidente, desde os Gregos que a filosofia se debruçou sobre a definição e indicação do real em termos do ser, através de uma perspectiva estática responsável por expressões como "a realidade que existe", "qualquer coisa que exista" ou "o que é". Perante este cenário, Tempels observa que a Bantu Philosophy parece oferecer uma compreensão dinâmica, ao conceder bastante atenção à vitalidade do ser e ao relacionar o ser com a sua força.

3.

A ontologia Bantu, na sua especificidade, sugere que se conforme é entendido na tradição ocidental, significa força na tradição Bantu, e portanto podemos afirmar que ser = força, ou como o tradutor italiano intitulou a sua versão resumida da Bantu Philosophy: Forza = Essere (Tempels, 1979, p.23). É assim a força, com a sua misteriosa presença, que proporciona a possibilidade de classificar os seres numa hierarquia que compreende todos os domínios existentes: mineral, vegetal, animal, humano, ancestral e divino.

4.

A ontologia Bantu pode ser entendida e tornada explícita apenas por causa da estrutura conceptual da filosofia ocidental. Tempels explicita-o de uma forma bastante directa: "A nossa função é prosseguir para tal desenvolvimento sistemático. Somos nós que seremos capazes de lhes dizer em termos precisos qual é seu conceito mais íntimo de ser".

¹⁰ MUDIMBE, N. Y. *A Invenção de ÁFRICA Gnose, Filosofia e a Ordem do conhecimento*. Tradução de Ana Medeiros. Luanda: Pedago Lda, 2013, p. 174-176.

5.

A ontologia Bantu poderia servir de guia para as antologias de todos os "povos primitivos" em geral. Com efeito, ao longo deste livro, Tempels usa indistintamente os termos africanos, Bantu, primitivos, nativos e selvagens, indicando claramente que embora esteja a apresentar a "filosofia" de uma pequena comunidade no Congo Belga. As suas conclusões poderiam ser válidas para todas as sociedades não ocidentais. Ele expressa esta ambição pelo menos duas vezes. Observa de forma modesta que "muitos colonos que vivem em contacto com africanos garantiram-me que não criei nada novo, apenas sistematizei o que eles tinham captado superficialmente através do seu conhecimento prático dos africanos" (1959, p.37) e, no final do seu primeiro capítulo, ele expressa explicitamente a possibilidade de tecer generalizações: "O problema de se existe ou não uma ontologia Bantu está assim aberto à discussão. É agora legítimo iniciar a tarefa de determinar a sua filosofia, que é talvez aquela comum a todos os povos primitivos, a todas as sociedades organizadas em clãs" (1959, p.38). (MUDIMBE, 2013, p. 174- 176).

Neste sentido o argumento de Luiz é verdadeiro ao dizer que, "O estudo desta ontologia, verdadeira arché de seu modo de vida, seria importante para todos aqueles que buscam civilizá-los, a fim de que os negros possam constituir uma verdadeira civilização" (Apud LUIZ, 2019). Então não é possível aceitar as argumentações do euro centrismo ocidental que tudo aquilo que ele desconhece não tem grande importância para o conhecimento racional, ou afirmar que aquilo não conhece, portanto não existe.

O texto de Tempels recebe muitas críticas ao tentar civilizar o povo Bantu, A. Smet escreve que "Tempels encontrou o seu momento da verdade num encontro com pessoas de quem ele pensava ser o mestre. Tornou-se num aluno daqueles que devia ensinar e tentou compreender a versão deles da verdade"¹¹. O argumento desses críticos é a generalização que o padre Belga faz sobre Bantu como sistema único do pensamento africano e reduzir Bantu a um passado fixo.

MUDIMBE vai além em dizer que "Tempels estava convencido de que a sua Bantu Philosophy, e sobretudo a sua ontologia, seria a melhor ferramenta que os

¹¹ Id.178

brancos podiam usar para encontrar os africanos e compreendê-los"¹². O ponto de relevância nisso consistem em reconhecer que Templs, abre a discussão sobre ontologia Bantu.

Considerações finais

Durante a pesquisa observou-se que Bantu não é uma tribo, "Não existe "tribo Bantu" Bantu evoca a ideia de um grupo de centenas de povos. Existe uma visão de mundo nas comunidades Bantu, para estes povos, o mundo é compreendido como uma teia de relações entre o divino, a comunidade e a natureza, nesta comunidade, a pessoa se torna mais plenamente humano através de relações mais profundas com outros seres humanos.

Verificou-se que a violência da colonização apagou a imagem positiva externa e interna da pessoa negra, a imagem da intelectualidade, da civilidade, ser negro tornou-se elemento de dúvida, o mesmo começou a questionar o seu significado, a interrogar a credibilidade das suas próprias capacidades e de toda sua raça.

O negro africano viu-se incapaz de dar credibilidade em sua opinião pública, mesmo que seja verdadeira, um aspeto interno, vale a pergunta, como ser reconhecido por outras comunidades sem o auto reconhecimento?

Não existe cultura superior que a outra, o que existem são as diferenças nas manifestações, não é uma obrigação da cultura africana se assemelhar ou ser igual a ocidental. Nem os conceitos de sua filosofia assemelharem a esses elementos canonizados em temas pelos filósofos ocidentais, apesar de que a história da filosofia deve sempre ser considerado, não defendemos, a ideia de um discurso livre das restrições da autoridade da tradição.

Propomos para próximas pesquisas o seguinte tema; "Como estudar o pensamento Ubuntu no ensino de Filosofia em Angola". A finalidade seria apresentar os princípios, pressupostos e conceitos centrais da Filosofia Ubuntu.

¹² Ibid., p. 174.

REFERÊNCIAS

APPHIA, K. A. **Na casa de meu pai: a África na Filosofia da Cultura**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: CONTRAPONTO, 1997.

BÂ, A. H. **História Geral Da África • I Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: [s.n.], 2010. 992 p.

CHIQUETTI, T.; MONTENEGRO, M. S. **Filosofia Ubuntu: busca de sentidos, caminhos para compreensões**. Ponta Grossa– Paraná: Atena, 2022.

CHIZIANE, P. **A identidade africana: QUE CAMINHOS? ES**: [s.n.]. 2013. p. 5.

DIOP, C. A. **A origem africana da civilização: mito ou realidade**. Paris: [s.n.], 1974.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa - mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução de COLETIVO SYCORAX. [S.l.]: Elefante.

JUNIOR, R. J. et al. **Ciências humanas e as sua tecnologias**. Brasília : MEC/INEP, 2006.

JUNIOR, H. C. NTU: Introdução ao pensamento filosófico bantu. **Educação em Debate**, p. 25-40, 2010.

KOMOSZEWSKI, D. B. & J. E. (Ed.). **O Jesus histórico: criterios e contexto no estudo das origens cristãs**. 1. ed. Rio de Janeiro : Thomas Nelson , 2020.

KONDO, M. Cultura e Tradição Bantu. **Ilabantu instituto latino americano de tradições afro bantu**, São Paulo, 09 dez. 2014. Disponível em: <<http://ilabantu.inzotumbansi.org/>>. Acesso em: 26 Março 2021.

LARAIA, R. D. B. **Cultura: um conceito Antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro : [s.n.], 2001.

LIMA, H. V. C. **História e cultura africana, afro-brasileira e indígena**. [S.l.]: [s.n.], 2019.

LUIZ, F. As filosofias não ocidentais: a filosofia africana e a ontologia banto segundo Temps. **Revista Reflexões, Fortaleza-CE**, p. 13, 2019.

MACHADO, F. A. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **#tear Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, p. 20, 2014.

MALOMALO,. "Eu só existo porque nós existimos": a ética Ubuntu. **IHU On-Line, SÃO LEOPOLDO**, n. 353, p. 19, jun. 2010.

MBEMBE, A. **Sair da grande noite ensaio sobre a África descolonizada**. Luanda: EDIÇÕES MULEMBA, 2014.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. [S.l.]: ANTIGONAS EDITORES REFRACTÁRIOS, 2017.

MUDIMBE, N. Y. **A invenção de África**: Gnose, Filosofia e a Ordem do conhecimento. Tradução de Ana Medeiros. Luanda: Pedago Lda, 2013.

NOGUERA, J. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro : Pallas : Biblioteca Nacional, 2014.

RAMOSE, B. M. **AFILOSOFIADOUBUNTU EUBUNTU COMOUMAFILOSOFIA**, 1999.

RAMOSE, M. A importância vital do "Nós". **Revista do Instituto Humanista Unisinos**, SÃO LEOPOLDO, n. 353, p. 8-10, dez. 2010.

SILVA, P. H. D. C. **Introdução sobre o infinito Giordano Bruno**. 46. ed. [S.l.]: [s.n.], 2012. 16 p. Disponível em:
<http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_natureza/bruno.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SWANSO, D. Ubuntu, uma "alternativa ecopolítica" globalização econômica neoliberal. **Intituto Humanista Unisinos**, SÃO LEOPOLDO, n. 353, jun. 2010.

TEIXEIRA, D. F. J. **Filosofia do Cérebro**. São Paulo: Paulus, 2013. 31 p.

SEGUNDA PARTE – Educação

FALA, SILENCIAMENTO E RELAÇÕES DE PODER

SEGUNDO PAULO FREIRE E BELL HOOKS



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-07>

*Nallily Vanessa Vieira da Silva Teixeira*¹

*Ana Carolina Reis Pereira*²

Introdução

Diversos elementos dispostos no cotidiano escolar estão estruturados nas relações sociais, culturais e históricas, não sendo, portanto, originários do ambiente educativo. Dentre esses elementos, a cultura do silêncio se destaca, e através dela reproduzimos as relações oprimido-opressor. A cultura do silêncio é uma característica da estrutura social de dominação. Nela, o dominador impede violentamente que o dominado pronuncie o mundo. Assim, quais são as ações que nós, professoras e professores, realizamos em nossas salas de aula que reforçam a cultura do silêncio? Apesar de vivermos imersos nessas estruturas de dominação, nos propomos a investigar quais as práticas pedagógicas são reproduzidas pelos docentes e que reforçam a cultura do silêncio em nossas salas de aula.

Após o sucesso do seu método de alfabetização de jovens e adultos baseado na conscientização que alfabetizou 300 trabalhadores rurais na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, Paulo Freire foi convidado pelo Ministério da Educação, em 1963, para participar do Programa Nacional de Alfabetização. Em seguida, o Brasil sofreu o Golpe de Estado em 1964, e o educador foi preso duas vezes, somando setenta dias de cárcere, em seguida foi exilado. Nesse contexto de perseguição política, privação da liberdade e exílio, o autor concebeu algumas obras, dentre elas "Educação como prática da liberdade".

¹ Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: nallilyteixeira@hotmail.com.

² Docente responsável pela orientação do TCC. Professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: anacarolinareis@ufrb.edu.br.

Na compreensão de Paulo Freire (2020), dizer o mundo está relacionado diretamente à existência humana, já que é através da comunicação que os seres humanos tomam consciência do mundo, de si mesmos, de suas existências e de suas próprias consciências para, com criticidade, transformar a realidade.

Pautados nessa concepção, objetivamos, neste artigo, refletir sobre quais situações reforçam, em nossas salas de aula, a fala e o silenciamento de estudantes, a fim de transformar nossas práticas docentes para que incentivem e realizem vivências democráticas dentro e fora da escola. Não cabe a essa pesquisa julgamento de valor sobre as metodologias e práticas docentes, mas trazer a reflexão como objeto mediador das relações cognoscentes entre sujeito-autor e sujeitos-possíveis leitores, assim como nos ensinou Freire. Por isso, a leitura deste artigo deve ser feita com criticidade, já que nos encontramos em uma ação orientada pela reflexão, ou seja, em práxis, segundo a compreensão freiriana.

A questão que mobilizou esta investigação surgiu a partir de algumas observações realizadas nas relações com os estudantes no cotidiano das salas de aula, nas quais atuo há alguns anos como professora em efetiva regência de classe em escolas públicas no interior do estado de Alagoas, como também no atual contexto brasileiro de ameaças fascistas e ataques ao pensamento de Paulo Freire. Assim, para compreensão destas questões, buscamos realizar pesquisas bibliográficas a fim de servir como subsídio para compreender e transformar algumas práticas docentes.

Segundo Gil (2022, p. 29), a pesquisa bibliográfica oferece a fundamentação teórica necessária à investigação, como também atualiza o conhecimento a respeito do tema. Motivados pela ênfase que Paulo Freire deu à análise da cultura do silêncio no contexto escolar, buscamos compreender de que modo esta cultura é expressão das relações de poder, fala e silenciamento nesses espaços.

Partindo da análise histórica da cultura do silêncio em âmbito educacional, tal como realizada por Freire (2020), compreendemos que esta é atravessada por um conjunto de assimetrias, que envolvem a adoção de metodologias tradicionais de ensino, desenvolvidas “para” os estudantes, e não “com” os estudantes, e espelham o modelo colonial de sociedade brasileira.

A educação baseada em narrativas prontas que não condizem com a realidade dos alunos, nas quais os professores são os detentores do saber e da verdade, enquanto os alunos precisam silenciar e memorizar, expressam metodologias que ensinam os sujeitos a reproduzir, mas não a construir conhecimento. Nessa perspectiva, os estudantes são considerados depósitos vazios que o educador precisa preencher com conteúdos, o que Freire (2019) chamou de concepção “bancária” da educação.

Assim, para Freire (2020), o silenciamento é entendido como ação violenta e antidemocrática, por isso, para haver educação humanizadora e conscientizadora, devemos fundamentar nossas metodologias na dialética, que segundo seu entendimento, consiste nas relações intersubjetivas entre os sujeitos em iguais condições comunicativas, que dão sentido a si mesmos enquanto seres históricos, sociais e culturais, e ao mundo, transformando-o a partir desse mesmo entendimento. Para ele, a comunicação dialógica é essencial para “existir humanamente”, faz parte do processo de superação do estado de consciência ingênua para a consciência crítica. Comunicar é dizer a palavra, é ação-reflexão, ou seja, *práxis*.

A partir da reflexão sobre a origem colonial da cultura do silêncio, associamos algumas práticas docentes observadas na realização desta pesquisa as narrativas da filósofa norte-americana bell hooks (2017). Em suas experiências como professora, hooks notou que estudantes não brancos e mulheres eram quem menos falavam em suas aulas, indicando perfis específicos de pessoas que possivelmente foram mais afetadas pelas práticas de silenciamento nas salas de aula.

Na infância, bell hooks frequentou escolas segregadas no Sul dos Estados Unidos, na época do *Apartheid*. Segundo a autora, nessas escolas aprendeu com suas professoras negras a educação como ferramenta fundamental para resistência a opressão racista, foram nas escolas frequentadas somente por pessoas negras que viveu o aprendizado como revolução. No ensino secundário em escolas para pessoas brancas e negras e posteriormente na universidade, começou a perceber as práticas racistas nas salas de aula. Foi na pós-graduação, já engajada ao pensamento feminista, que hooks conheceu as obras de Paulo Freire, a autora revela que foi seu primeiro contato com a pedagogia crítica e encontrou no pensador “um mentor e um

guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador" (hooks, 2017, p. 15).

Para compreender o porquê algumas falas são legitimadas, tornando assim os discursos valorizados e aceitos como verdadeiros, enquanto outros são silenciados ou desautorizados, foi necessário questionarmos as relações de poder nas quais alguns conhecimentos se estruturam, o que nos levou a assimilar o conhecimento como uma produção histórica, evidenciando que não existe um método universal aplicado a todos os tipos de conhecimento para determinar sua veracidade, mas relações assimétricas entre oprimido-opressor, educador-educando.

Nesta investigação, abordarei nas obras de Paulo Freire os conceitos de cultura do silêncio, dialética, comunicação e existência, entre outros. E nas obras de bell hooks explanarei os mesmos conceitos relacionando as práticas no cotidiano da sala de aula. Com base nesses pensadores foram delineadas algumas ações possíveis ao processo de ensino-aprendizagem dialético, comprometidas com a educação democrática; assim, conforme os autores citados, nós educadores precisamos reconhecer as práticas que reproduzem a cultura do silêncio, superando a consciência ingênua e assumir a responsabilidade de transformar as relações no ambiente educativo junto com os estudantes.

A fala como condição existencial humana

O ser humano, diferentemente dos outros animais, possui consciência da própria consciência, do mundo, de si mesmo e de sua existência no mundo em relação com outros sujeitos, animais e a natureza. Para isso, tomam distância das coisas, as objetificam, e se comunicam dando sentidos. Assim o mundo deixa de ser natural e passa a ser cultural, histórico e social.

A tomada de consciência do mundo, de si, de sua existência, não acontece de maneira espontânea, é necessário passarmos por uma evolução da consciência de seu estado "primitivo" para a tomada de consciência crítica do mundo, porém, no

contexto brasileiro, fatores históricos foram determinantes para o estabelecimento de uma "cultura do silêncio"³, entre eles, Freire destacou a colonização.

De acordo com Freire (2020), a gênese da cultura do silêncio encontra-se na colonização do país. Nas investigações sobre o tema, o autor fez nota aos sermões da "Visitação de Nossa Senhora", de Padre Antônio Vieira, que se reportava aos povos habitantes do Brasil como infantis, aqueles incapazes de pensar e de falar por si mesmos, que aceitavam passivamente as decisões que a metrópole estabelecia para a colônia⁴.

As relações de dependência entre a colônia e a metrópole foram moldando as relações hierárquicas entre os proprietários das terras e os povos escravizados, a princípio, dos povos indígenas, e posteriormente, dos africanos⁵. Os possuidores das terras, mesmo dependentes das decisões da metrópole, eram os que se organizavam e tomavam as decisões políticas em conformidade com seus interesses, em detrimento dos povos então escravizados.

Esse cenário pouco mudou quanto às representações do povo após o estabelecimento do Brasil Império, e, sucessivamente, na República. Para Freire (2020), adentramos numa democracia importada do modelo europeu, que não considerava a conjuntura brasileira. Nessas condições, a estrutura do país foi sendo criada pelos dominantes, que adotaram um padrão de democracia externo, enquanto homens e mulheres comuns vivenciaram experiências comunitárias insuficientes, sem comunicação, sem diálogo. Nesse sentido, Freire (2020, p. 108) assevera que "[...] a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida", de modo que para viver a democracia em nossas relações do cotidiano, é necessário exercitar o diálogo, assim como a participação nas ações e decisões comunitárias.

Esses fatores históricos e sociais determinaram relações de dependência e de paternalismo entre senhor e escravo, patrão e empregado. De um lado, uma minoria que possuía terras, poder e voz, do outro, os povos explorados, excluídos das

³ Segundo Lima (1981) Paulo Freire apresentou o conceito de "cultura do silêncio" em referência ao contexto da América Latina colonial, em tese para obtenção do grau de Doutor em Educação no *ICIRA'S Anual Report-1968* da Universidade de Boston – EUA.

⁴ Citado em Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. Nota de rodapé de página 91.

decisões públicas. Assim, a cultura do silêncio é característica de uma sociedade estruturada na violência colonial de base escravista, na imposição do silêncio, no medo, no açoite, que não se comunica, mas que recebe comunicados, não possui criticidade sobre a realidade, não tem consciência de si, do mundo e de sua existência.

O Brasil se desenvolveu sob a estrutura política, econômica e social do modelo colonial, sob a égide, portanto, da cultura do silêncio, em um contexto antagônico à democracia, que exige diálogo, participação política e econômica de homens e mulheres comuns. Assim adentramos na democracia, sem termos vivenciado experiências efetivamente democráticas.

É impossível conviver em uma democracia já que não fomos socializados numa cultura democrática. Por isso é necessário entender a história e a configuração da cultura do silêncio para pensarmos como podemos colaborar através de ações culturais que rompam com esta cultura (do silêncio) e fortaleçam a democracia.

Na cultura do silêncio as nossas consciências encontram-se imersas na realidade objetiva, reproduzimos ideologias e comportamentos do dominador, que acreditamos ser “natural”, uma vontade divina, um fatalismo. Freire (2020) chamou esse estado de consciência “semi-intransitiva”, em que o senso comum é predominante.

Aprendemos a reproduzir palavras, depois frases, até chegarmos a expressar nossos sentimentos já nos primeiros anos de vida. Ao longo dos anos vamos desenvolvendo a capacidade de comunicar pensamentos mais complexos e abstratos, e essa habilidade de comunicação aprendemos nas relações com outros seres humanos, mediados por uma realidade comum. Na obra “Comunicação ou extensão?” Freire escreveu que a comunicação se expressa através de signos linguísticos e para acontecer é preciso haver a relação entre pensamento-linguagem-realidade.

Os sujeitos pensantes estabelecem comunicação por meio de signos linguísticos que precisam ser significantes, representados pela linguagem (sonora ou visual), e significados, representados pelos conteúdos, ou seja, convicções que implicam a compreensão de acordo com o contexto em que se geram. Por exemplo, quando um determinado sujeito fala “árvore”, o objeto é significante por meio do

signo linguístico, expresso através do som, da fala, e precisa representar um conteúdo comum aos sujeitos que se comunicam para fazer sentido.

Freire afirmou que a existência humana não pode ser silenciosa, que é necessário pronunciar o mundo, porque existir humanamente se faz através da ação-reflexão, ou seja, da práxis. O autor reverbera:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, como que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2019, p. 108).

Consideramos o “pronunciar” um elemento da linguagem, ou seja, uma maneira sistemática de comunicação, pronunciar é dizer, é comunicar. Porém, “falar” não significa somente dizer a palavra. A palavra precisa representar a realidade, estar no mundo e ter sentido. O sentido é construído na relação entre consciências de um mundo comum. De nada adianta ao sujeito “pronunciar” se não houver outro sujeito para compartilhar o pronunciado. Não é possível existir consciência do mundo, de si, de existência apenas por um sujeito sozinho, já que em toda comunicação é necessário haver sujeitos comunicantes, signos linguísticos, conhecimento, objeto mediador e realidade.

A consciência do mundo, da própria consciência, de si e de existência do sujeito se constrói em diálogo com outros sujeitos, numa relação de intersubjetividade, ou seja, na consciência em relação com outras consciências e os sujeitos em relação com outros sujeitos. A comunicação entre os sujeitos é fundamental para a superação da consciência “semi-intransitiva” para “transitivo-ingênuo”.

No estado de consciência transitivo-ingênuo os sujeitos começam a emergir do mundo fatídico em que estavam imersos, passando a compreender alguns fatos que antes acreditavam serem “naturais”, começando a identificar seus aspectos sociais, mas sem se livrarem completamente da consciência semi-intransitiva.

A construção da consciência de si, de mundo, através da ação-reflexão, faz parte do processo de transformação cultural, política e social. Apenas quando a capacidade de percepção da realidade se amplia e acontece a total superação do estado de consciência transitivo-ingênua é que alcançamos o estado de consciência crítica. Nesse estado de consciência enxergamos que os fatos que antes pareciam “naturais”, são ocasionados por fatores sociais, culturais e históricos.

É preciso atenção a reprodução da “cultura do silêncio” dentro das nossas salas de aula, pois a maneira como interagem o professor e o estudante, e os estudantes entre si, interferem nos modos como dão sentido ao mundo, construindo consciência de si, de mundo, e da própria consciência são fundamentais no convívio escolar.

Transformar o ambiente educativo da sala de aula da educação básica em um espaço de exercício da fala e da escuta consciente, promove experiências democráticas necessárias ao convívio democrático, que exige diálogo e participação nas decisões públicas.

Em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2017), bell hooks enfatiza que no ensino superior há um silêncio de estudantes mulheres e de pessoas não brancas. A autora realça apenas um momento da educação institucionalizada na qual os sujeitos que chegaram até este nível de ensino, já possuem, segundo ela, um histórico escolar, por isso nos voltamos para a discussão sobre a cultura do silêncio nas nossas relações dentro das salas de aula da educação básica.

Ao apontar o perfil das pessoas cujo comportamento se destacou em suas aulas, hooks (2017) nos direciona para a reflexão de que os educadores precisam prestar mais atenção na questão da voz, observando nas aulas quem fala, quem ouve e o porquê. Segundo essa autora:

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a reponsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Em toda a minha carreira de professora, muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os

professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores. (HOOKS, 2017, p. 56-57).

Hooks indicou perfis específicos, mulheres e pessoas não brancas, nos fazendo refletir a respeito da estrutura colonial da cultura do silêncio, se estamos reproduzindo o silenciamento com mais ênfase para determinados grupos sociais em nossas salas de aula. Como também da importância da democratização da fala e da escuta nos espaços educativos.

Na profissão docente, ao reproduzirmos práticas que impõem o silêncio, estamos reproduzindo o comportamento do dominador, negando a existência ao ser, através de algumas metodologias que tendem a reproduzir a política de dominação na tentativa de silenciar e oprimir a um grupo mais do que outros. Esses são indícios de um modelo colonial de sociedade, onde racismo e misoginia são estruturais, sendo assim, as salas de aula não estão totalmente fora desse sistema, reproduzindo em seu interior estas estruturas.

Observamos que ignorar pessoas ou fatos é um exercício que alguns professores e estudantes tendem a reproduzir nas escolas. Esse hábito é aceito e não questionado pelos envolvidos, pois remete à prática social comum e está implícito nas relações professor-estudante, estudante-estudante. Segundo Silva (1999) essas ações compõem o "currículo oculto" da escola. São padrões de comportamentos que tem a finalidade de ajustamento dos estudantes as estruturas sociais desiguais, de injustiças e antidemocráticas.

Outras consequências podemos sentir por não termos trabalhado a oralidade adequadamente na educação escolar básica, muitas pessoas têm medo de falar em público, ou dificuldade de falar sobre um assunto que dominam, são alguns exemplos. No entanto, Freire (2015) destaca que nem sempre é reprodução da cultura do silêncio, alguns oprimidos aprendem a silenciar diante de assuntos que dominam como comportamento de autodefesa, ou seja, procuram silenciar para se preservar.

Quando rememoramos nossa trajetória escolar notamos que algumas relações de poder entre professores e estudantes, assim como entre os estudantes, foram estabelecidas a partir do uso da fala e o silenciamento. Quem não se recorda daquele professor que gritava ou mesmo humilhava os alunos? Ou daquele professor de metodologia tradicionalista que ditava o silêncio na turma, numa situação em que somente ele era o dono do conhecimento e da verdade na aula? Quem nunca silenciou por se sentir intelectualmente inferior a um colega de turma?

Percebemos a aplicação do autoritarismo de alguns professores em sala de aula fazendo uso da voz como meio de oprimir. Gritar e humilhar os alunos parece que substituiu a palmatória⁶ na história da pedagogia no Brasil, uma vez que essas práticas docentes assombraram muitos estudantes durante a vida escolar.

bell hooks (2017) relembra as excessivas experiências negativas na sua trajetória escolar, relatando que alguns de seus professores não acompanhavam as mudanças que a sociedade estava passando, eram autoritários e confessa que suas relações com os educadores acabaram afetando seu comportamento para além da sala de aula.

Preocupada que suas práticas não reforçassem esse sistema de dominação que silencia, a educadora passou a avaliar suas metodologias e nos convida a avaliarmos também as nossas. Notar essas práticas precisa ser um exercício diário do professor comprometido com a educação transformadora.

O silenciamento em sala de aula é uma característica da concepção “bancária”, colonial e antidemocrática de educação, enquanto a prática da fala e escuta ativa são indispensáveis às metodologias pedagógicas progressistas, preparando nossos estudantes através de experiências democráticas em sala de aula.

Como na filosofia freiriana o diálogo é exigência existencial, pois é através dele que significamos e transformamos o mundo, assim como a nós mesmos, não podendo haver somente sujeitos ativos, que falam, ou passivos, silenciados, mas uma contribuição mútua. Tal como diz o educador:

⁶ Castigos físicos praticados pelos professores para disciplinar estudantes.

Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019, p. 109).

Nesse sentido, o diálogo é o ponto de encontro fundamental entre os sujeitos comprometidos em humanizar e transformar o mundo através da ação-reflexão. Cada indivíduo sendo sujeito ativo de sua história é capaz de pronunciar sua realidade dizendo a palavra e transformá-la pelo seu trabalho.

O trabalho docente jamais deve exercer seu papel em função da adequação do estudante as condições políticas, sociais e culturais de exploração, pois adequar-se está associado ao ajustamento e acomodação a realidade, características do "mutismo" que Freire tanto criticava.

O processo coordenado de ensino e aprendizagem que se realiza na parceria entre educador-educando para que a visão de mundo ingênua do indivíduo evolua para a consciência crítica da realidade, para assim problematizar e transformar o mundo, engajando-se quanto sujeito histórico, é a função social do professor engajado em um país democrático. Combater o silenciamento, construindo conhecimento em diálogo, vivenciando a democracia dentro e fora da sala de aula.

Estruturas de poder e silenciamento em sala de aula

Organizar a rotina que preenche o tempo no espaço educativo de nossas salas de aula, em meio as diversas funções dos professores e dos estudantes, das turmas numerosas, conteúdos e exercícios, facilitar a comunicação que atenda aos objetivos da aula é uma tarefa necessária e que deve ser mediada pelo professor.

A cultura do silêncio fortalece o poder do opressor, já que nega aos sujeitos o direito de dizer a palavra, transformar a si mesmo e o mundo. Para Freire o poder

encontra-se na relação oprimido-opressor quando um desumaniza o outro, na proibição do sujeito "ser mais"⁷. Não há exatamente aquele livre desse poder opressor, já que quem oprime também é proibido de "ser mais".

São as relações entre professor-estudante, estudante-estudante no interior das salas de aula que vão constituindo a crença de que o professor "sabe mais", também entre os estudantes, aqueles que "sabem mais" e aqueles que "sabem menos". Essa crença desconsidera os saberes diferentes entre os sujeitos, seleciona os que são autorizados a falar e os desautorizados.

No modelo tradicional de educação quem fala é aquele que "sabe mais", quem "sabe menos" silencia. Entre tantos afazeres do cotidiano escolar o tempo de escuta é valioso, por isso precisa ser bem aproveitado durante as atividades para democratizar as relações entre estudantes e professor. Quando não pensamos assim estamos reproduzindo o modelo de educação bancária e diminuimos as possibilidades de construção de conhecimento.

hooks descreve o relato de estudantes mulheres e pessoas não brancas, em que os estudantes afirmaram sentir medo de serem julgados intelectualmente inferiores aos seus colegas da mesma turma. Uma palavra que define silenciamento é medo, pois muitas inseguranças giram em torno da verdade que aquele determinado conhecimento exerce naquele meio social.

O acesso ao conhecimento científico ainda continua sendo um privilégio, principalmente de classe, aqueles que detêm esse conhecimento se dedicam em manter as estruturas sociais de privilégio. Existe o mito na cultura do silêncio do conhecimento verdadeiro e universal, que não pode ser acessível a todos, esse é apenas um exemplo de discurso alienante. Esse mito molda as consciências dos sujeitos, fazendo parecer que o conhecimento científico é inalcançável a homens e mulheres comuns. Para Freire (2019, p. 81): "A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como um processo de busca".

Os discursos atuam como dispositivos de controle das massas, o poder do conhecimento "verdadeiro", "universal", silencia o conhecimento de mundo daqueles

⁷ De acordo com Zitkosk (2008), "Ser Mais" é a vocação para a humanização, a natureza humana enquanto ser histórico, a luta pela humanização na busca constante do conhecimento de si, do mundo e de transformação.

que estão em processo de transição da consciência intransitiva-ingênua para consciência-crítica, negando o diálogo, e, desta forma, nega também ao sujeito o conhecimento em processo.

De acordo com Gadotti (2010), a concepção de Paulo Freire sobre poder fundamentou-se nos conceitos de três pensadores: Antonio Gramsci, concebeu as relações de poder e que essas relações são sempre pedagógicas; Karl Marx, o poder enquanto autodeterminação; e John Holloway, o poder pacifista. Freire acreditava que o poder está contido em toda sociedade de maneira imperceptível nas relações entre os sujeitos, se afirmando desigual nas relações oprimido-opressor, atuando na domesticação. Nessas relações violentas o opressor, que detém poder, o exerce sobre o oprimido, desprovido de poder, desumanizando-o e desumanizando a si mesmo.

Na obra "Pedagogia do oprimido", Freire escreve: "os opressores violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes assegura a humanidade que haviam perdido no uso da opressão" (2019, p. 59). O autor defende que apenas os oprimidos podem transformar as relações de poder oprimido-opressor através da luta pela humanização. A transformação nas relações de poder não é "dada", nem acontece no modelo explorador da conquista⁸. Para Freire era necessário reinventar o poder de forma pacífica, mediante a *praxis* em colaboração entre os sujeitos, de forma a não existirem mais relações de controle e subordinação, mas autodeterminação e relações mais justas e democráticas, que o poder deve ser exercido por todos.

O próprio professor que foi educado na concepção bancária, que ainda não desenvolveu a consciência crítica da realidade, de si, de sujeito histórico, transformador, reproduz metodologias para que o estudante se adapte, se acomode,

⁸ Por "modelo explorador da conquista" Freire se refere ao modo como o Brasil foi colonizado: as terras foram invadidas, povos originários exterminados, recursos naturais explorados e despachados para os mercados da Europa, economia fundamentada no trabalho escravo, principalmente dos povos negros trazidos de África, dependência da colônia ao controle social, econômico, cultural e político da metrópole, ou seja, a forma como a estrutura da colonização beneficiava aos conquistadores. Para o autor essa estrutura de "tomar à força" determinou a cultura de dominação no país, refletindo também nas relações sociais oprimido-opressor.

se ajuste ao mundo e não tenha o poder de transformá-lo. Neste sentido, Oliveira afirma que:

Trata-se de um poder revolucionário que nasceria dos oprimidos e seria constituído na resistência daqueles que lutam pela mudança das práticas de dominação e sujeição do homem. Para Freire, é nos espaços educacionais que se constitui a relação opressora e se desenvolvem as práticas de preservação dos métodos e técnicas de funcionamento de um grupo dominante no poder (OLIVEIRA, 2017, p. 63).

A análise reforça a nossa condição de professor educando-educador em processo, ensinando e aprendendo, por isso nos transformando, transformando a nossa realidade, nossas relações e nossas práticas.

Freire (2015) vai afirmar que a verdade, assim como os seres humanos, é histórica, isto é, se faz na história, e assim como a história é inacabada, está sempre se atualizando. O autor defende um conhecimento dialógico verdadeiro, mediado pela realidade, acredita que para conhecer precisamos ter certeza, mas não certeza absoluta, a verdade, assim como o conhecimento, pode se transformar ao longo da história.

Para Freire (2020), a crença em um conhecimento universal, indiscutível, isento de condicionamento histórico e social é característico do estado de consciência ingênua, pois pode nos levar a absolutismos, dogmatismos e mitos. Quanto mais conhecemos a realidade histórica-social, a qual constituem-se os temas, mais precisamos agir em concordância. Sendo assim, repensar as nossas metodologias, sugerir ações que transformem e realizá-las, fortalece as nossas práticas docentes.

A busca pela compreensão da verdade dos temas precisa estar comprometida com a realidade dos fatos. Para orientar nossas práticas, Freire, na obra "Extensão ou comunicação", propõe "[...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la" (FREIRE, 2022, p. 65). Utilizar o conhecimento de mundo associado ao conhecimento científico dos fatos na sala

de aula, desperta o interesse dos estudantes pelo saber. Além de nossas práticas estarem de acordo com os fatos, é importante que a nossa linguagem também esteja, assim tornamos o conhecimento significativo.

Na concepção freiriana a possibilidade de conhecimento só acontece através da dialética, na relação intersubjetiva, ou seja, na relação entre os sujeitos. O conhecimento acontece não pela relação sujeito-objeto, mas pela relação sujeito-sujeito, através da comunicação mediada pelo mundo.

A compreensão de mundo em Freire corresponde aos objetos cognoscíveis que podem ser conhecidos e comunicados pelos sujeitos cognoscentes. Essa realidade existe porque há relação entre os sujeitos cognoscentes que compartilham a mesma percepção da realidade, sendo assim o objeto por si só não possibilita o conhecimento pelo sujeito. A esse respeito Brutscher escreve:

Desta forma, a condição de possibilidade do conhecimento humano passa pela interação de duas dimensões: a cognoscitiva, que representa a capacidade humana de se afastar do objeto e *admirá-lo* para compreendê-lo; e a comunicativa, que representa a capacidade humana de dar significado e sentido ao apreendido, o que exige uma relação intersubjetiva e o acordo constituído racionalmente entre os sujeitos. Juntas, as dimensões cognoscitiva e comunicativa possibilitam e realizam a relação gnosiológica, que não encontra sua finalidade no objeto cognoscível, mas na comunicação intersubjetiva em torno do objeto (BRUTSCHER, 2017, p. 99 - grifos do autor).

Para pronunciar o mundo é fundamental que a palavra seja verdadeira no sentido de pertencer ao mundo real, não apenas sonoridade. Na concepção gnoseológica de Freire, para haver conhecimento é preciso comunicar a palavra verdadeira, que só ocorre através do diálogo entre os sujeitos. O conhecimento por ser constituído por seres históricos, também é histórico-sociológico, podendo ser transformado da mesma forma que os seres humanos se transformam na história.

Estratégias para transformar práticas docentes de fala e de silenciamento dos estudantes

Enxergamos no método Paulo Freire uma alternativa para democratizar o conhecimento, na concepção do educador o conhecimento dos estudantes é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois quem ensina também aprende, não há separação entre ensinar e aprender, ao tempo que para aprendizagem é preciso haver ensino e ensinar configura uma forma de aprender.

Freire propõe uma concepção que enfatiza a importância dos debates e do conhecimento de mundo do aluno no ato de educar, segundo o educador: “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2019, p. 119-120).

Para aproximar os saberes curriculares ao conhecimento de mundo dos estudantes é fundamental adequarmos a linguagem científica para que possa ser compreensível aos sujeitos do diálogo, empregando termos técnicos, mas sem desassociar os significados a uma linguagem que o estudante possa compreender.

Sobre o conhecimento prévio de mundo do aluno, hooks (2017) considera que essa experiência pode ser associada ao conhecimento analítico dado em sala de aula, a fim de enriquecer o conhecimento estudado e significá-lo. Devemos atentar, que não podemos nos deter exclusivamente na experiência prévia do aluno, ou no conhecimento analítico, precisamos associá-los, pois se valorizarmos mais a um que o outro acabamos dificultando o nosso objetivo que é a aprendizagem.

Exercícios simples como rodas de conversa sobre um tema da aula, por exemplo, incentivam os estudantes a pensarem na implicação daquele tema em suas vidas, também possibilita que o professor conheça melhor os alunos, bell hooks vai chamar esse exercício de conversa consciente. A autora reforça que “[...] a conversa consciente, a fala é poderosa e enérgica, sempre destaca o que realmente importa. Quando conversas na sala de aula levam ao diálogo intenso, estudantes se engajam no material obrigatório com uma consciência aumentada” (hooks, 2020, p. 84).

Os debates partem de uma situação da realidade dos estudantes, estimulados a uma leitura do mundo com novos olhares, coordenados pelo professor. Ou seja, não

são conversas paralelas sem finalidade, mas diálogos com objetivos pré-determinados, que têm como finalidade o conhecimento. A autora ainda nos atenta para a importância do senso de justiça do educador, para que saiba mediar as falas, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas, como também o exercício da escuta ativa, tão necessário quanto a fala.

Ao tratarmos sobre a fala não podemos esquecer que para falar é necessário haver escuta, para que assim haja comunicação. Não existe falante sem ouvinte, nem ouvinte sem falante, ambos são essenciais à dialética. O silêncio precisa ser exercitado na condição de escuta ativa e na pausa para o pensar, que necessita anteceder qualquer fala, afinal é preciso pensar antes de falar.

Podemos realizar a socialização dos exercícios diários, das atividades de produção escrita e de leitura, dando oportunidade para que cada estudante fale, nem que seja uma frase, e para que todos ouçam sua voz, exercitando da escuta ativa. Essas são práticas do cotidiano na sala de aula que podem fazer a diferença nas vidas dos estudantes.

De acordo com hooks (2017, p. 142) "Sem que nossas vozes apareçam em trabalhos escritos e apresentações orais, nossas preocupações não serão formuladas". Portanto, ao reivindicarmos a ação-reflexão de ensino e aprendizagem que junto atendam nossas necessidades, pretendemos transformar a educação utilizando como ferramenta a fala e a escrita.

Considerações finais

O silenciamento nas salas de aula é um ciclo que acompanha professores em formação e em docência. Reproduzimos porque fomos ensinados. Entretanto, não somos seres do ajustamento, somos seres da transformação. Nosso trabalho docente não pode ser em função da adaptação as estruturas sociais opressoras, mas da transformação da realidade por meio de ações democráticas, quebrando o ciclo.

As relações entre professor/estudante e entre estudante/estudante precisam ser consideradas e discutidas, assim como as metodologias que utilizamos são constantemente, pois se tratam de elementos de sala de aula que contribuem e

interferem no processo de ensino e aprendizagem, como também na organização social e configuração histórica que vivenciamos.

Quando grupos sociais oprimidos reivindicam o direito a voz, estão reivindicando um direito de existir, é uma denúncia à violência dos corpos, das mentes, da repressão e da aniquilação das identidades causadas pelo silenciamento. Em razão disso, encontramos na educação as ferramentas culturais que precisamos para fazermos ouvir as nossas vozes como sujeitos socioculturais, históricos e políticos, protagonistas de nossas próprias histórias.

É fundamental pensarmos práticas pedagógicas que desenvolvam a fala e a escuta ativa para que professores e estudantes possam participar ativamente do diálogo com a finalidade de ensino e aprendizagem, possibilitando assim, a construção de conhecimentos. Como também é na sala de aula, espaço de socialização, que as ações pedagógicas precisam sempre promover experiências democráticas para a vida em democracia.

REFERÊNCIAS

BRUTSCHER, Volmir José. **Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire**. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9874/2/Arquivototal.pdf>>. Acesso em: 05 de fev de 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Poder (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica,. 2008, p. 633-636. Disponível em: <https://territoriosinsurgentes.com/wpcontent/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf>. Acesso em: 09 de mai. de 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri – SP: Atlas,

2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LIMA, Venício Artur. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, Rosangela Labrede. **Um diálogo com Freire e Foucault sobre poder e saber** [manuscrito] / Rosangela Labre de Oliveira. 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3814/2/ROS%c3%82NGELA%20LABRE%20DE%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. de 2023.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 77-84.

ZITKOSK, Jaime José. Ser mais (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica,. 2008, p. 736-738. Disponível em: <https://territoriosinsurgentes.com/wpcontent/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf>. Acesso em: 09 de mai. de 2023.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA ESCOLA EVANDRO SIQUEIRA SANTOS EM SAUBARA: PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO NO RECÔNCAVO DA BAHIA



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-08>

Márcio da Cruz Passos¹

Fábio Falcão Oliveira²

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar os aspectos da educação com olhos reflexivos que envolvem a prática pedagógica da escola Evandro Siqueira Santos/SR/BA. Entendemos que a filosofia por ser também uma ferramenta necessária para nossa análise, compreendemos que ela dá suporte e caminhos para pensarmos em todas as nossas manifestações culturais e sociais, desta forma é preciso considerar como as instituições se inserem neste processo que lidam com a realidade das pessoas, trazendo uma melhor discussão e compreensão das várias facetas do dia a dia.

Segundo Freire (1987) quanto mais tentamos entender a relação educador-educados no ambiente escolar, isso em qualquer nível educacional, podemos convencer-nos que estas relações apresentam um caráter especial e marcante. Por isso estamos atendo a prática formativa da escola.

A escola é uma instituição que permanente perpassa a vida do indivíduo, ocasionando nela a mudança de opinião e visão, recebendo de lá dados que o permitem se inserir no meio em que fazer parte e neste ponto, que as gestões de escolas precisam ter suas próprias marca para melhor ocupar o espaço que ocupa na sociedade em que está inserida.

¹ Especialista em Educação, Cultura e Diversidade pela UFRB, licenciado em pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, professor do fundamenta I e gestor escolar da instituição de ensino Evandro Siqueira Santos/SR/BA desde 2019. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² Professor Adjunto do Curso de Filosofia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Doutor em História da Educação pela Universidade Federal de São Carlos – SP, Pós-Doutorado em Assuntos literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Essa inserção oportuniza mudanças e chama para o contexto um conjunto de novas práticas que visam visibilizar um conjunto de ações que noutra hora era visto com meta impossível para a escola, a gestão escolar com o foco na gestão de democrática veio mudar a filosofia de funcionamento e atuação das escolas junto as comunidades, apresentam a escola com um espaço de todos e todas e com líderes realmente interesse em fazer esta ligação, neste ponto a escola Evandro Siqueira Santos, começa a criar novas filosofias de gestão escolar capaz de fortalecer o contato com aqueles que fazem o dia a dia da mesma.

Entendemos que olhar para o outro que não está dentro da escola nos leva a entender como é necessário para este indivíduo fazer parte integrante do processo educacional e permiti-los frequentar tais espaços dando opiniões e contribuições. Assim, a filosofia da educação pode ajudar as instituições de ensino a seguirem suas metas pedagógicas e administrativas dentro de um parâmetro estabelecida pela mesma, tendo em conta o meio em que a escola pertence. Entendendo que cada estudante é uma individualidade e o que funciona com um, pode não funcionar com o outro, porém, sem deixar de resolver essas diferenças que muitas vezes são colocadas pelas família, cultura e religião; por este motivo é mais que relevante aproximar a prática pedagógica à reflexão filosófica dentro do contexto da escola Evandro Siqueira Santos.

Atividade escolar e contextualização

A cidade de Saubara é parte do Estado da Bahia, segundo Jesus e Prost (2011), o município de Saubara³ tem 164 km² e é uma região úmida e com temperatura média de 25° C, uma região propícia para atividade pesqueira devido às condições ambientais. A escola municipal Evandro Siqueira Santos fica nesta localidade do recôncavo baiano e grande parte da sua população, sobrevive com a prática de mariscagem; ela é rodeada de vários mangues. A prática de mariscada é recorrente

³ No início de 1685, no povoado fundado pelo português Braz Fragozo em terras que foram de Mém de Sá, os moradores que residiam na Ponta da Saubara resolveram construir uma igreja dedicada a São Domingos de Gusmão, que posteriormente serviu como quartel-general na luta pela Independência da Bahia, com tropas formadas por pescadores e roceiros (JESUS; PROST, 2011, p. 127).

em várias cidades da Bahia e tem ajudado na complementação da renda de muitas famílias, em Saubara não é diferente.

A referida atividade tem inclusive ocupado espaço em vários artigos e pesquisa que têm a intenção de compreender como ela se tornou até os dias de hoje uma atividade que tem desafiado o tempo, apesar das mudanças ocorridas, a mesma prática continua sendo feito com a mesma essência do passado, sendo praticado em grande medida por mulheres negras e periféricas.

A mariscagem em Madre de Deus e Saubara é uma atividade realizada de forma artesanal, tanto para consumo próprio quanto para venda. A origem dessa atividade remonta ao período de ocupação dos primeiros habitantes da BTS como comprova a presença de sambaquis na beira de suas águas. Porém esta atividade está cada vez mais comprometida devido aos impactos provenientes das atividades petrolíferas e ao conseqüente aumento da população na Baía de Todos os Santos (BTS), como se observa nos dois municípios estudados, com mais intensidade em Madre de Deus. (JESUS; PROST 2011, p. 124).

A sobrevivência de muitas famílias na cidade depende da mariscada e as pessoas fazem esta atividade de forma artesanal; muitas vezes essas famílias marisqueiras envolvem seus filhos ainda pequenos de 3 a 4 anos para trabalhar juntos da mãe ou do pai, talvez com a ideia de ensinar ao filho (a) um ofício para o seu sustento. O trabalho de mariscagem não é algo fácil e é também causador de vários acidentes na área de marisco, muitas crianças pequenas são vistas dentro da água em uma profundidade que oferece riscos.

A região tem uma forte influência dos povos afro-brasileira e desde a sua fundação em 1989, Saubara tem mantido seu *statu* de cidade pequena e com uma população estimada em aproximadamente 12 mil habitantes. A escola Evandro Siqueira Santos tem papel importante para educação de crianças, fazendo sua prática pedagógica continua caminhando na direção da renovação e inovação apesar dos vários obstáculos. O mapa a seguir, apresentará a cidade e os seus limites fronteiriços, mostrando com quais cidades Saubara mais aproxima-se quilometricamente de acordo com o mapa:



Imagem do município de Saubara - BA⁴

Sua localização nos mostra que Saubara tem característica natural, tendo em seus roteiros destinos lindos e que ajudam na arrecadação da receita da cidade, por não ser muito distante de Salvador e outras cidades do Recôncavo Baiano, todo o dia e principalmente no verão tem pessoas de outros lugares para conhecer as paisagens naturais da cidade que tem muitas praias charmosas e acolhedoras.

A Escola Municipal Evandro Siqueira Santos teve sua criação no decreto 29/95 cuja portaria 04/04-31 e publicado no Diário Oficial 13/05/04. Inaugurada em 1993 no governo de Marco Antônio do Carmo e ela tem uma história curiosa, pois, de 1992 até 2003 ela funcionava sem autorização, porém em 2004 à 2007 começa a funcionar de forma regularizada ministrando Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série. Isso possibilitou que regularizasse a vida escolar dos alunos da década de 90 até os anos de 2005. Em 2017 a escola passa a ser Ensino em Tempo Integral, que era uma tendência no Brasil, e assim, ocupa-se da nova função (BAHIA, 2022, p. 17).

Velhas práticas escolares

A educação como um todo, sempre foi um privilégio da burguesia, grupo este que mantinha para si e seus pares todos os benefícios que uma formação acadêmica

⁴Disponível em:

www.google.com/search?q=mapa+de+saubara%2Fba&oq=mapa+de+saubara%2Fba&aqs=chrome..69i57j0i22i30.8384j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#imgrc=u-HVKL5dPjrvrM

podia proporcionar, com o passar do tempo, as escolas tornaram-se mais acessíveis para as minorias sociais, mas esta escola não era igual a que conhecemos atualmente. Sobre isso Freire (1987, p. 90) explica que “a manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra”. Isso, ele entende que a burguesia sempre manipula as camadas em vulnerabilidade a tal ponto que, as condições históricas, que essas camadas se encontram, as levam a fazer pactos com a classe dominante.

Esses pactos, segundo Freire (1987) se dá pelo diálogo entre as massas dominadas e as classes dominantes. Pacto que estabelece um diálogo preestabelecido e inscrito cuja profundidade já está prevista pela classe opressora. Os pactos são meios que se servem os dominantes para realizar suas práticas opressoras.

As escolas do passado mantinham uma lógica única mesmo quando cada escola tinha a sua própria particularidade tendo em conta o seu público e sua localização, foi com o pensamento nestas assimetrias que vários acadêmicos começaram a pensar a escola e a sua missão social sob outro ângulo, as escolas e suas práticas começaram a ser estudadas exaustivamente, proporcionando assim o surgimento de várias literaturas que analisavam e abordavam sobre práticas não inclusivas presentes nas escolas de toda a parte do Brasil e não só.

As escolas do passado tinham um rigor exagerado em relação ao educado, a exemplo disso, cito o “Estatuto de Belém” formado no Seminário de Belém da Cachoeira pelo pedagogo Alexandre de Gusmão. Em pesquisa sobre a velha educação nas terras do recôncavo, Oliveira (2014) mostra que o “Estatuto” recomenda que se observem quatro aspectos importantes dentro do Seminário, entre eles, o que vem em primeiro lugar é o castigo: “que os castigos sejam amiudados mas moderados” (GUSMÃO, 1945, §2 p. 186).

A prática da instrução por via dos castigos e agressões corporais entra também como pauta também no Tratado, “Arte de Criar bem os Filhos na Idade da Puerícia”, onde destaca a importância da disciplina; neste livro se usa muito mais a palavras “açoite” como aplicação prática de correção do que “amor”. O castigo, as

regras duras, a repressão prescrita por Alexandre de Gusmão (1685), nos mostra que no seu "Tratado" ou no seu "Estatuto de Belém" as relações entre alunos e professor eram feitas com amor e rigor. Segundo Oliveira (2014) ele se inspirou em Santo Agostinho, levando Alexandre de Gusmão dividir a prática disciplinar em correção e instrução; a correção que sempre é imposta pelo temor de ser castigado: Para Gusmão (1945, § 2, p. 186) "os castigos sejam amiudados, mas moderados, os já crescidos não sejam facilmente açoitados por erros da classe se não é em caso que assim peça a prudência".

Esse foi só um exemplo da velha educação cujo rigor se manifestava na vara, não havia democracia ou diálogo sobre a prática da indisciplina do aluno, se é que existia tal percepção pois, o que pensamos em indisciplina hoje, não era como no passado.

Freire (1987) entende que como educador devemos perceber que a educação é libertária e esse caráter é revolucionário e esperar isso das elites opressoras é uma ilusão. Se no passado não havia diálogo na relação de educado e educador, nos dias de hoje o autor lembra que o diálogo é uma ação revolucionária que leva a uma revolução e isso é indubitavelmente uma prática pedagógica.

De qualquer forma, Luckesi (1994) também nos lembra que Saviani pensou na escola como algo específica e necessária como instrumento a cumprir seu papel de mediação num projeto democratizados da sociedade. Mas, para que isso aconteça, é necessária uma prática democrática escolar que introduza várias ações pedagógicas, não só de gerir, mas também de ensinar, de aprender e os docentes devem passar a ter mais autonomia; conseqüentemente mais treinamento para melhor atuar dentro da sala de aula.

Este movimento visava substituir as práticas de opressão dentro destes espaços, na "Pedagogia do oprimido" de Freire (1987, p. 37), "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" se mostra que não se deve pensar em um modelo que o estudante fosse um mero depósito de informação, sem expressar suas reações sobre o assunto, algo criticado pelo autor.

Para Freire (1987), a escola não pode ser um lugar limitante ou aonde se dá uma educação bancária fundamentada pela constante repetição do conteúdo

transmitido, o autor acreditava, que a educação e todo o seu processo deveria ser algo libertador e não um lugar de opressão aonde o oprimido, aos poucos, vai aprendendo amar o seu opressor e repetindo as mesmas práticas de opressão por falta de referências. A gestão democrática tornou a prática pedagógica possível ser vislumbrada conforme as mudanças estabelecia novo paradigma para forma de gerir, ensinar e aprender.

Com as mudanças na prática pedagógica a escola construiu um movimento democrático que permitia o acesso e permanência nestes espaços para quem antes era excluído ou marginalizado, levando a uma consciência de classe que é caracterizado pela liberdade social dos oprimidos propiciando novo saberes.

De acordo com Freire (1987), as escolas se tornaram um espaço de participação coletiva, apesar de ainda reproduzirem a cultura da opressão, aonde com várias práticas e comportamentos hegemônicos, os grupos minoritários presentes nestes espaços acabam não se sentindo parte dele, isso porque durante muito tempo, os grupos sociais marginalizados eram vistos como sendo pessoas menos esforçadas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que se estabelecem no tempo e no espaço da história humana foram capturadas pelas influências das condições estruturais da burguesia. Elas funcionam conforme as estruturas dominadoras e se fixam como agências formadoras influenciando as gerações e inculcando nelas correntes para legitimar sua opressão (FREIRE, 1987).

Mesmo com alguma resistência a escola precisou adaptar-se, isto porque, em algum momento os grupos oprimidos deixarem de simplesmente baixar a cabeça e começaram a lutar por seus direitos e mais dignidade na forma com que eram tratados, foi também por meio destas reivindicações que leis importantes foram aprovadas apesar de não serem devidamente implementadas nas escolas brasileiras.

Uma das vitórias das camadas em vulnerabilidade ocorreu no ano de 2003 com aprovação da lei n. 10.639/03 que, obrigava o ensino da história africana e afro-brasileira em todas as escolas do Brasil; apesar das mudanças que estavam sendo feitas, a lei não foi implementada de forma integral em vários lugares do país, mas,

mesmo assim, tem levantado discussões que ajuda a entender os motivos ocultos em relação a sua sistemática negação.

Esta rejeição não foi apenas por parte de pessoas brancas e racistas que não queriam que estes conteúdos fossem ensinados, havia também pessoas negras que acham que as coisas não precisavam ser diferentes e que não enxergavam na lei nenhuma possibilidade de transformação. A exemplo disso temos o senhor Sérgio Camargo, ele foi presidente da Fundação Cultural Palmares e em uma reunião gravada teve a coragem de chamar os negros de escória maldita e em outro momento criticou o dia da consciência negra e disse que Zumbi era filho de puta que escravizava pretos.⁵

Freire (1987) nos lembra que as pessoas que muito tempo foram ouvindo coisas dos opressores, ideias que confrontavam a si mesmo e de seus semelhantes levando-os a achar que os que o oprimem estão certo:

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p. 18).

⁵ Essa matéria repercutiu no Brasil e nos mostra que as ideia alienantes da burguesia se apresenta não apenas nas elites mas também naqueles que vieram de sua condição oprimida. Sérgio Camargo é o exemplo disso, chama nossos descendentes com palavras de baixo escalão e ainda cria uma narrativa deturpada da verdade pregando um neofascismo velado criado para eliminar seus opositores. Com a falsa ideia que estava lutando contra um comunismo que não existe, ele agride os negros no Brasil e humilha seus antepassados. Sobre essa matéria, consultar o site da Câmara dos Deputados: <https://www.camara.leg.br/noticias/667161-DEPUTADOS-DISCUTEM-DECLARACOES-DO-PRESIDENTE-DA-FUNDACAO-PALMARES-E-MEDIDAS-PARA-COMBATER-O-RACISMO>

E, é com vista nestas buscas por liberdade que hoje a BNCC prevê conteúdos e práticas de ensino que em outros períodos não eram encontrados em salas de aulas e continua garantindo a prática da gestão democrática como a melhor forma de gerir as escolas, sendo que a mesma forma de gestão garante resultados melhores e também favorece o trabalho em grupo destes estabelecimentos de ensino que vem melhorando as práticas pedagógicas nestes espaços, deixando de ser uma pedagogia opressora para uma pedagogia libertadora conforme fala Freire (1987).

Ainda de acordo com Freire (1987, p. 29):

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

É desta forma que muitos educadores hoje pensam, não basta que as ideias de uma escola com melhores práticas fiquem nos papéis é preciso que essa intenção seja materializada de fato, de modos a permitir que tanto os gestores, os docentes e estudantes possam enxergar na escola um espaço agradável para estar.

Por meio das metodologias ativas hoje é possível observar um maior protagonismo dos estudantes dentro das salas de aulas e também dos gestores e docentes em relação a condução de suas práticas para obter os maiores e melhores resultados, porque apesar de tudo ainda há um grande foco voltado para os resultados.

A Filosofia da Educação

Ao falarmos sobre filosofia de educação, não podemos deixar de mencionar Paulo Freire, em suas várias obras é possível notar a sua filosofia baseada no diálogo entre professor e aluno, sempre trazendo ideias e pensamento que visam transformar o aluno em um aprendiz permanente, ou seja, alguém que pode por meio do conhecimento se libertar da escuridão e fazer parte de forma ativa do meio em que está inserida/o.

Para Freire (1987) a educação é um processo libertador ou, pelo menos, devia ser, pois por meio desta filosofia apresentada a nós por este celebre autor, a educação pensada por ele e seus aspectos filosóficos são ou deviam ser responsáveis para tirar o indivíduo das sombras, dando ao indivíduo a possibilidade de tomar as suas próprias decisões e escolher o seu próprio caminho.

Assim, Oliveira (2020) ao ler Paulo Freire, nos mostra que a realidade é uma sombra que não mostra a concretude da vida, afastando os indivíduos da sua realidade e ela firma-se num alicerce que garante a dominação do opressor. Sobre isso fala Oliveira (2020, p. 13),

Neste sentido, o mundo é realidade a ser vivenciada pelo indivíduo que aprendeu a refletir e com isso sai das sombras. A prática pedagógica e libertária de Paulo Freire é a possibilidade de levar um universo de contatos que possibilite a prática da consciência e uma ética e universal.

Quando Freire (1987) se preocupa com os indivíduos ele está tentando mostrar que é possível sair da sombra da opressão e existe uma necessidade do educador construir essa libertação com o educado de maneira mútua por via do diálogo que é a prática libertária. Desta forma é possível ver a relação de Paulo Freire com a filosofia da educação e suas obras nos ajudam a olhar e pensar no processo de ensino e aprendizagem de uma forma muito rica.

Ainda de acordo com Freire (1967 apud Oliveira, 2020, p. 13), "sabemos que na obra *Educação Como Prática da Liberdade*, ele parte da premissa de que o homem está inserido numa constante relação do "mundo com o mundo" (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas), isso significa dizer que o mundo é uma realidade para ele e enquanto "realidade objetiva" deve ser conhecida", e esse despertar do homem só é possível por meio do conhecimento que possa o tirar da escuridão que se encontra preso. Podemos não ver de forma objetivas nas obras de Freire o termo filosofia, mas todas suas obras são um conjunto de filosofia de modo de vida e prática no contexto escolar e não só.

Apesar de o termo filosofia ser muito usado em nosso dia a dia seu significado não é concreto para todos, dito isso, muitos são os que usam o termo filosofia sem

saber exatamente o que o mesmo significa, muitas vezes até mesmo de forma ingênua dissemos que isso é filosofia mesmo não tendo uma concepção específica sobre um conceito que possa nos dar base de alegação. Porém, de acordo com Luckesi (1994, p. 22): "O termo filosofia é vigente e muito utilizado. Mas sabemos nós (e sabem todos que usam esse termo) o que significa, de fato, a Filosofia? Será que já nos dedicamos a meditar o que ela significa? Nós já nos pusemos a pensar nisto?", o conceito de filosofia é muito discutido e alguns acreditam até que a filosofia é modo de vida ou um conjunto de várias práticas constante que variam de lugares para lugares. Porém, Luckesi vai dizer que:

Vamos começar por dizer que a Filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo. Corpo de conhecimentos, em Filosofia, significa um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade. Conhecimentos estes que expressam o entendimento que se tem do mundo, a partir de desejos, anseios e aspirações. (LUCKESI, 1994, p. 22).

É neste sentido de compreensão do mundo em que o ser humano faz parte que as dinâmicas sociais estão sempre em transformação, propiciando o surgimento de novas formas e ferramentas que possam subsidiar a forma de ensinar e aprender, a educação como tal não é um processo novo tal como a filosofia envolvida em todos os processos que o homem faz parte também não nenhum pouco novo.

A educação como prática é algo que antecede o nosso tempo, desde o início da humanidade os conhecimentos já eram transmitidos conforme os canais existentes naquele período, muitos dos conhecimentos que usamos hoje foram pela primeira vez tratados por povos que hoje nem sequer existem mais, ainda assim seguimos reinventando esses saberes para melhor servir as necessidades dos povos atuais, focando sempre na concepção de novas epistemologias. De acordo com Luckesi (1994, p. 21),

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais

é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional.

Fazendo sempre um contraste entre o passado e o presente, podendo ser visualizar quais elementos devem ser mudados ou atualizados. Falar sobre prática pedagógica sem refletir é impossível. Falar sobre filosofia sem tem uma ação pedagógica é inviável. Sobre esse assunto Pereira (2017) discorre:

É impossível falar em educação sem se falar em filosofia. Ainda que de forma inconsciente, respira-se e vive-se a filosofia no dia a dia, tendo a filosofia como estudo que orienta o indivíduo tanto na aquisição da concreta visão da vida, seus valores e significados, seus fins próximos e últimos, ou seja, quando sob a conduta humana em geral. (PEREIRA, 2017, p. 116)

As relações sociais são forjadas segundo a vida de cada povo e, essa forma de viver levou os homens a construir uma prática filosófica que permite os indivíduos entender quais elementos são ou não aceitável segundo a sua concepção de certo ou errado.

Luckesi (1994) entende que quando nos deparamos com procedimento de ensino teórico-filosófico devemos entender que as questões trabalhadas devem ser sinal para estarmos atentos pois, os questionamentos como objetivo de compreensão nos dão sentido crítico para articulação da Filosofia da Educação como prática pedagógica.

Desta forma, não podemos negar que a educação como um todo sempre esteve imersa a um processo filosófico, que tem permitido e facilitado a adequação e renovação de vários pensamentos.

[...] a relação da filosofia com a educação existe desde o mundo grego. Os filósofos gregos, em busca da aretê humana, foram os que deram início às discussões sobre a filosofia da educação e seu sentido no mundo. Viam na educação um meio necessário para o alcance de uma cultura ideal e de uma alma purificada, capaz de elevar o homem ao conhecimento inteligível, apostando na busca de um ideal artístico de cultura. (PEREIRA. 2017, p. 116)

Com objetivo, de dar uma concepção mais abrangente, a filosofia da educação já começa a ser tecida, a partir dos tempos antes do nosso, para mostrar que muito tempo atrás as coisas já eram dinâmicas e buscavam sempre um novo norte para melhor representar o anseios daqueles que ensinam e/ou aprendem, para tal a escola e o currículo passou a ser espaço de disputas, muitas vezes um espaço de exclusão, que não era desenhado para atender todos e sim alguns filhos de oligarcas. Mas sempre carregando uma filosofia específica para estes espaços.

E, nessa expectativa, a educação acabou tornando-se objeto de estudos e reflexão da filosofia desde os tempos gregos. Pode-se dizer que a filosofia da educação surgiu do forte vínculo entre a filosofia e a pedagogia estabelecido no decorrer dos anos, pois a filosofia, preocupada com as formas do conhecimento perfeito, orientou o homem segundo a razão, inferindo um pensamento pedagógico que busca a perfeição. (PEREIRA, 2017, p. 116)

Em busca de algo perfeita, a pedagogia juntou-se a filosofia já antes deste milênio, para melhor sistematizar as relações dentro da escola a partir daqueles que decidem sobre as políticas públicas pelas quais a escola depende para existir. Pensar sobre as relações filosóficas que envolvem a escola não é um tema novo, muitos autores já veem debatendo sobre este assunto, aqui é importante destacar, que a gestão participativa faz parte deste movimento que visava construir outra escola diferente do passado aonde o aluno apenas ouvia o que o professor tem a dizer. Por isso entendemos como Luckesi (1994, p. 22):

Vamos começar por dizer que a Filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo. Corpo de conhecimentos, em Filosofia, significa um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade. Conhecimentos estes que expressam o entendimento que se tem do mundo, a partir de desejos, anseios e aspirações.

Esse esforço humano que cria um corpo de conhecimento que nos leva compreender o mundo em nossa volta nos dá sentido à vida. A filosofia nos mostra que alcançar o entendimento das coisas só é possível por via de uma organização reflexiva prévia. Hoje a escola está preparada para isso e temos muitos exemplos de pensadores que entendem que a educação é apoiadora da filosofia.

Entendemos que, a escola do passado era apenas um lugar que garantia o aprendizado (ler e escrever) tendo o professor como o portador de todo o saber e o aluno apenas assumia como certo aquilo que lhe for apresentado pelo professor, tal como afirma Freire (1997); em sua abordagem sobre a educação bancária, a escola neste contexto, era um lugar que a repetição e a fiel reprodução daquilo que foi ensinado era considerada como assertiva, fazendo com que sociedades inteiras tivessem um único ponto de vista sobre o mesmo assunto sem argumentação de contestação.

Este modo de educação conforme afirma Freire (1987), vai nos remeter a uma pedagogia do oprimido, aonde só um sabe e pode falar sobre o conhecimento. Entendemos que existe hoje um esforço para mudar a escola construindo novos olhares que começaram a surgir desde 1996 quando foi aprovada a primeira LDB pós-ditadura e, logo depois, veio a BNCC que procurava estabelecer uma Base Nacional Curricular Comum.

A escola passou a ser um espaço de associabilidade e também para estabelecer relações culturais, os encarregados de educação passaram a ser chamados para participarem das decisões da escola e podendo votar sobre assuntos importantes que tinham haver com o lugar aonde o seu filho estudava, como se não bastasse à escola começou a criar programas mais lúdicos que pudessem entreter os estudantes, de acordo com Dayrell (1996, p. 1), "A partir da década de 80, surgiu uma nova vertente de análise da instituição escolar, que buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto."

Essas mudanças instauraram uma nova forma sobre o olhar para escola e dando muito mais importância à gestão da mesma, colocando ela como a protagonista nos fazeres e saberes que a escola era responsável ensinar, mesmo depois da entrada dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, diga-se de

passagem, não era obrigatório a sua adoção segundo os órgãos reguladores, as escolas e nossa em questão continuou o seu processo de mudança, propiciando muitas mais valias. De acordo com Galian (2014), os PCN introduzem uma nova forma na forma de ver o ensino e do professor elaborar suas aulas, já que os mesmos traziam documentos que orientava quais temas cada professor podia tratar em sala de aula.

Situação que não agradou muitos professores, mas que muitos acabaram seguindo porque a não obrigatoriedade do mesmo não era absoluta, como nada é de fato, passamos então a trabalhar com os PCN, mas nossos passos em direção a mudança pretendida não parou e a nova LDB trazia várias ferramentas que já eram contempladas na LDB de 1972 porém com pouco detalhe ou embasamento.

A partir da LDB 9394/96, no entanto, buscou-se uma proposta de educação que viesse a atender os anseios dos programas mundiais de erradicação do analfabetismo e de possibilidade de todos terem acesso à escola e nela permanecerem. O contexto da LDB de 1996 era de pós-constituição federal de 1988, sofrendo influência de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, (...). (JOMTIEN, 1990 apud FIORIN, 2013, p. 96)

A LDB n. 9.394/96 veio trazer uma notícia boa para o contexto da escola e social, a educação passou a ser de fato para todos e gratuito, de acordo com Pedrosa (2018, p. 6) "a educação como direito social foi concebido historicamente através de um conceito de valores. Inicialmente os filósofos desenvolveram teorias sobre os direitos naturais do homem, como principal delas o jus naturalismo moderno". Esses conceitos são os que de acordo com o autor sempre estiveram atrelados à concepção de direitos as pessoas nos cenários democráticos.

E ainda conforme Fiorin (2013), a declaração Mundial da Educação ocorrida em 1990 entre os 5 a 9 de março na Indonésia, inaugurou um grande marco para como os países vissem a educação e assim, adotar medidas em suas nações que fosse possível receber financiamento de organismo mundial para o financiamento do processo de democratização do ensino e mudanças das filosofias que regiam este setor. Mas apesar de tudo isso, a LDB de 1996 também traz o conteúdo mais

profissionalizante, que visava à formação das pessoas para o mercado de trabalho fato que não foi bem recebido por muitos, pois, se pretendiam que as pessoas saem do ensino médio fossem para as universidades.

Há, na LDB, principalmente, uma preocupação com a relação entre os estudantes e o mundo do trabalho. Nesta política pública, como citado nos quatro primeiros itens acima, menciona-se, muitas vezes, a qualificação, preparação e orientação para o trabalho. Estas características remetem-se às necessidades expostas pela sociedade capitalista, que prima pela produção de mercadorias a todo o momento, onde a concorrência é grande e exige-se que o trabalhador esteja “qualificado” e “preparado” para o “mercado” de trabalho. Na contemporaneidade destaca-se a importância de estar sempre atualizado, acompanhando as inovações do mercado e ter conhecimentos de diferentes conteúdos gerais e específicos que o auxiliarão no ingresso nesse mercado de trabalho. (FIORIN, 2013, p. 101).

Apesar, de serem tempos de inovação e criação de leis que mudavam a escola que conhecemos, muitos fatores políticos estavam associados a todos estes processos, fazendo com que agentes políticos pensassem em uma lei que estava alinhada aos objetivos mundiais, mas também que atendia a necessidade local por mão de obra barata. Mas é preciso dizer que vários movimentos sociais lutaram que se pudesse ter uma lei mais inclusiva apesar de muitos terem sido deixado para trás, aqui é importante citar o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) que agregava mais de 12 organizações ligadas a professores e que juntos escreveram a carta de Goiânia que mencionava os pontos que a lei não podia deixar de contemplar, infelizmente depois o debate da criação e aprovação da LDB de 1996 tomou outros rumos e a carta foi acusada de ter um conteúdo muito corporativo e não sendo levado em conta.

Depois da aprovação da LDB de 1996, muitos modos operantes que eram conhecidos com filosofia estabelecida da educação começaram a serem substituídas por novos agentes, técnicas e metodologias, as abordagens sobre metodologias ativas começaram a serem pensados para colocar o aluno no centro das discussões nas escolas, grupos minoritários começaram a ganhar espaços e

aqui no Brasil, como já destacamos anteriormente a lei 10.639/03 como objetivo ensinar nas escolas nacionais a história africana e dos povos afrodescentes.

Estávamos perante o surgimento de fato de uma nova escola, que visava dar oportunidades equitativas para todos e permitir que a escola fosse um espaço muito além do aprender ler e escrever e sua por causa disso, que passou a ser pensado em turmas de progressão aonde os estudantes não reprovariam, mesmo sendo muitas vezes citada como sendo uma decisão política para reduzir os custos do governo em manter os estudantes a repetir de série, foi um elemento que reduziu muito a evasão escolar, permitindo que muitos estudantes em outras ocasiões não teriam terminado os seus estudos já no fundamental I.

Os desafios do novo milênio estavam colocados a todos e nós escolhemos aceitar o desafio e fazer de tudo que fosse materializar uma escola de todos e com todos, uma escola que se preocupava e se preocupa com quem não estava na escola e aproximava todos aqueles que queriam adentrar nela, foi a partir desta filosofia que a nossa escola começou a olhar para dentro sempre levando em conta aqueles e aquelas que não estavam naquele espaço, podendo participar dele de outras maneiras.

A gestão escolar democrática

A escola Evandro Siqueira Santos em Saubara/BA foi inaugurada em 2003, surgindo no mesmo contexto da lei 10.639/03, a referida escola tem capacidade de 70 alunos e funciona de modo integral. Ela é uma escola municipal cuja maioria dos alunos são da população marisqueira e negra do recôncavo e recebe verbas disponibilizadas pela prefeitura e também do PDDE (Programa Dinheiro Direito na Escola), porém, os valores destinados são insuficientes, mesmo assim, a verba tem auxiliado nas necessidades do dia a dia da escola.

Hoje no ano de 2023, a escola tem 2 professores e 6 professoras, totalizando 8 docentes, a referida instituição tem dois funcionários administrativos sem incluir o gestor, ela oferece duas refeições para os estudantes, pequeno almoço e um almoço completo para os estudantes que ficam integralmente. Os alunos desenvolvem

muitas atividades lúdicas e esportivas, como o judô e capoeira (práticas locais que ocupam a jornada dos alunos enquanto estão na escola).

Entendemos que a democracia escolar ou a gestão democrática só pode surgir quando existir autonomia escolar. A importância desta maneira de ver a educação, no campo da democratização, só é possível se entendermos que este caminho favorece o ensino e o leva a outro patamar de qualidade consolidando e fortalecendo a escola pública.

Segundo Bertolassi e Silva (2021) a gestão democrática ou uma escola democrática sempre vai lutar para democratizar a sociedade atuando de forma fixa na construção de uma vanguarda social igualitária para todos. Percebemos que a Escola Evandro Siqueira Santos construiu uma estrutura de gestão escolar valorizando a autonomia dos seus colaboradores, assim, todas as decisões importantes e necessárias para escola são votadas e acompanhadas pela comunidade interna da escola e por representante da comunidade conforme o PPM.

Tendo a certeza que este documento deve oferecer aos educadores da rede municipal de ensino uma orientação para a organização das suas práticas pedagógicas e também administrativa, com a intenção de que esta considera a escola como espaço genuíno de aprendizagem onde todos aprendem e ensinam concomitantemente; um espaço de gestão democrática e de vivência de direitos humanos, fundamentado nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB- 9394/96. (BAHIA, 2022, p. 9)

Apesar de a escola ter uma estrutura administrativa pequena, contando apenas com o gestor da instituição, a secretária e alguns coordenadores de turno, a escola Evandro Siqueira Santos segue as práticas de gestão mais atuais, trocando experiências com gestão de outras escolas e participando:

a educação torna-se de qualidade quando pautada em princípios éticos com gestão democrática onde os sujeitos envolvidos no processo possam se expressar e participar ativamente das construções no processo educativo que permita igualdade de acesso para todos que dela necessitam. (BAHIA, 2022, p. 29)

O PPM do município de Saubara nos mostra que, não apenas a escola Evandro Siqueira Santos mas, todas que dele participam devem levar em consideração os princípios éticos e democráticos levando os sujeitos envolvidos em perceberem o processo educativo para melhor servir a comunidade que atende.

Os princípios democráticos de gestão são os norteadores da referida escola, fato que tem garantido uma maior aproximação com a comunidade e um trabalho interno mais coeso, permitindo assim, que os resultados esperados sejam atingidos. Essa sintonia tem permitido, por exemplo, melhores resultados no Ideb e outros índices necessários para uma avaliação positiva da escola como um todo Conforme o PPM "as relações humanas e o diálogo que permeia a gestão educacional, contribuem para o bom andamento da unidade escolar" (BAHIA, 2022, p. 81).

Entender a democratização da escola é perceber onde o professor se situa como sujeito ético e pensante, é entender como as relações humanas podem ser construídas, é entender como o diálogo pode contribuir para andamento dos sujeitos envolvidos na escola. Por isso, Freire (1996) entende que quando nos colocamos como sujeitos participativos do ponto de vista democrático podemos ter um processo final e libertador para com o outro. Por isso afirma:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p. 13)

Freire (1996) pensa nisso porque ensinar e aprender só é possível de forma mútua, o que ensina aprende e o que aprende ensina. O que ensina alguma coisa ensina aquele que fala alguma coisa; por isso ele afirma que ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto (alguma coisa) alguma coisa (e um objeto indireto) a alguém. Assim, do ponto de vista do autor, ensinar inexiste sem aprender e esse compartilhamento se fixa historicamente entre mulheres e homens que descobrem o processo dialógico consciente libertário. Sempre o que aprende precede ao ensinar e ensinar é válida o resultado do que aprendeu.

A prática da gestão escolar democrática só é possível se estiver preparada para um caminho de ensino/aprendizagem e com isso, constrói-se uma pedagogia da autonomia para que todos os envolvidos neste processo compreendam e alcancem uma consciência libertária, de acordo com Freire (1996, p. 13),

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar

Olhando estes conceitos apresentados pelo autor, hoje os docentes precisam saber que o processo de ensino e aprendizagem é uma troca e o estudante/professor sempre poderão contribuir uns com os outros. De acordo com autor citado anteriormente:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 13)

Esse tipo de pensamento ajudou a pensar em vários conceitos e inclusive hoje se entende que nenhum estudante é uma tábula rasa, ou seja, alguém que chega para escola sem nenhum conhecimento, as transformações na forma de pensar a escola não mudou apenas a forma de gerir, mas também o modo de ensinar e aprender. As mudanças, que transformaram a escola que conhecemos hoje, trouxeram outras responsabilidades ao cargo do gestor escolar, hoje quem o ocupa o cargo de gestão na escola deve:

[...] em paralelo à consideração e à atenção para com a família, especialmente para com os pais e responsáveis diretos pelos estudantes, um elemento importante de toda prática pedagógica escolar, sobretudo quando se trata de

crianças e adolescentes, diz respeito ao afeto dedicado aos educandos. (Paro, 2007, p. 57)

Por este motivo, hoje não se pode estabelecer uma filosofia interna na escola que esteja separado ao modo de vida e até mesmo cultural da comunidade que está no entorno da escolar, por isso mesmo, pensar em gestão escolar democrática é muito mais do que só pensar no público interno, de acordo com Paro (2007), "preocupação com a qualidade do ensino fundamental, de acordo com uma visão de educação como formadora de cidadãos, precisa levar em conta, no estudo da escola, além da estrutura didática desta, também sua estrutura administrativa.". Pereira vai dizer:

Os objetivos do gestor vão de acordo com a época. E este devendo estar preparado para os desafios de cada realidade, diante de tantas linhas de pensamentos existentes mesmo contraditórios entre si. Cabe ao gestor ou ao colegiado, além de conhecer tais linhas, ter o bom senso de adequar à sua realidade uma corrente de pensamento que mais se aproxime de seu meio, sem, no entanto, isolar possibilidades de adequações de outras correntes. (PEREIRA, 2017, p. 113).

É pensando desta forma, que o modelo de gestão foi sendo adaptados para poderem responder às novas demandas que dava muita importância a divisão do trabalho e o trabalho em grupo, o surgimento e implementação da gestão democrática nas escolas foi atender este novo tempo, que se colocava de forma clara na contramão do passado apesar de não ter mudado tudo.

Com isso, foi possível notar que os processos dentro da empresa se tornaram mais rápidos e as respostas sobre as demandas da escola, foram igualmente melhoradas, causando uma impressão e notada diferença do cenário que propiciaram essas mudanças, neste quesito, foi necessário o gestor começar a desenvolver pensamentos filosóficos, conforme afirma Pereira:

Neste contexto, o gestor deve ter conhecimento das linhas filosóficas e correntes de pensamento, adquirindo o que for positivo em cada uma. Porém, o gestor deve

ter por base o questionamento, a indagação e, com isto, levar primeiramente, sua equipe de gestão, professores e os educando a questionar e a querer formar conceitos, conhecimentos sólidos e enraizados. Mas acreditando no senso crítico, nas indagações do ceticismo; e acreditando que cabe ao gestor levar a todos envolvidos com a escola reflexiva a adquirir conhecimentos através das indagações, dos “como” e “porquês”, e não apenas dar conhecimentos pré-fabricados e inquestionáveis, ter o ceticismo como a linha filosófica que mais se aproxima de uma verdadeira filosofia da educação. (PEREIRA, 2017, p. 113)

A preparação do/a gestor/a para atuar no cargo passou a ser um requisito muito solicitado, era necessário que, pelo menos, que tivesse o grau de licenciatura plena em pedagogia, com estas habilidades, o gestor teria condições de ser um crítico e principalmente um autocrítico, que pudesse questionar as suas próprias práticas para o alcance dos objetivos da instituição. Formar o/a gestor/a era necessário e não apenas uma formação, mas sim, um processo continuado que o mantivessem informado das práticas mais atualizadas em gestão para poder dar respostas nas demandas do contexto.

A gestão democrática é algo que se fundamenta em uma filosofia profunda de transformação que vem estruturando a escolas e os agentes que estão em contato como ela, por isso é importante, que o gestor tenha um bom conhecimento sobre as vertentes que norteiam as escolas e políticas educacionais que os mesmos se propõem administrar dentro dos espaços escolares que por eles ou elas são ocupados/as, de acordo com Pereira:

A filosofia vai nortear o gestor para uma escola reflexiva, pois em síntese, não é tão somente uma interpretação do já vivido, daquilo que esta objetivando, mas também a interpretação de aspirações e desejos do que está por vir, do que está para chegar. Os filósofos captam e dão sentido à realidade que está por vir e a expressam como um conjunto de ideias e valores que devem ser vividos, difundidos, buscados. Eles têm uma “sensibilidade”, um “faro” mais atento para perceber o que já estão se manifestando na realidade, ainda que de uma maneira tênue. (PEREIRA, 2017, p. 113).

É olhando para o futuro e tendo em conta o passado que o gestor escolar deve seguir a sua agenda para a melhoria do espaço escolar, o gestor escolar deve ser alguém proativo e dinâmico, com compromisso firme com a mudança e processos inovadores, pois, é atrás das inovações que a escola nova por meio da gestão democrática alcança os seus diversos objetivos e criando oportunidade para novas visões para o meio que a mesma está inserida e todos os que estão envolvidos com ela.

Apesar do processo democrático dentro do contexto escolar em todos níveis de ensino, durante o de Jair Bolsonaro (2019-2022), vimos um grande retrocesso neste aspecto, vimos instituições sucateadas por causa deste desgoverno que acusam a escolas em serem um espaço de doutrinação ideológica, sendo repetido uma retórica que se pretendia sobre as escolas sem partido, pois na visão do governo da época, as escolas têm levados os jovens se preparo em fazer uma escolha em relação a sua posição política.

Gestão democrática e participativa: uma realidade na escola Evandro Siqueira Santos

Falar sobre gestão democrática e/ou participativa dentro da escola sem mencionar o PPM (Projeto Político Municipal) é um diálogo falho, pois, é neste documento que estão, de forma muito detalhada, um desenho sobre as principais diretrizes que constituem a escola no município de Saubra; e sempre respeitando tudo que está contemplado na BNCC e outros elementos igualmente importantes para a gestão de uma escola.

Por esta razão, nos preocupamos em falar sobre o Projeto Político Municipal (PPM) que foi um documento elaborado pelo Município de Saubara-Ba com finalidade de construir um projeto pedagógico cujo fundamento está em formar uma escola igualitária, pública e gratuita cujo lema se destaca no documento: "equidade, igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério" (BAHIA, 2022, p. 7). Assim, o PPM foi elaborado com a participação democrática de "professores, coordenadores escolares, gestores e vice gestores e a equipe pedagógica da SEMES - Coordenadores setoriais, Coordenadora técnica geral e Assessora técnica" (BAHIA, 2022, p. 7).

O PPM é construído com os seguintes capítulos: I - *Marco Situacional*; II - *Marco Doutrinal, Político e Filosófico*; III - *Marco Operacional*; IV- *Dimensão Cultural*; V - *Dimensão Jurídica*; VI - *Dimensão Financeira*; VII - *Dimensão Administrativa*; VIII - *Diagnóstico*. Quando fazemos uma busca rápida sobre a palavra gestão, ela aparece 41 vezes no PPM e as palavras com raiz na palavra democracia aparece 23 vezes, alternando entre democracia, democrática, democratizante, e assim por diante.

Assim, o PPM que rege a escola Evandro Silveira Santos mostra-se preocupado com a prática pedagógica ao qual mostra que o exercício da docência só é possível quando a ação educacional se engendra na prática pedagógica assegurando a melhoria e qualidade da educação (BAHIA, 2022). Assim, a gestão democrática e participativa da escola atinge não apenas o gestor escolar, mas também a coordenação pedagógica, os funcionários e leva essa proposta para comunidade. Assim, quando pensamos ou falamos sobre Projeto Político Municipal (PPM), estamos pensando e falando de uma importante ferramenta e instrumento de ações que serão implementadas pela escola na comunidade em que está inserida.

Este mecanismo é composto por um conjunto de planejamento sem deixar de incluir em seu conteúdo a gestão educacional de uma escola, o PPM serve como guia em relação às ações que podem melhorar o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes/professores, bem como um melhor envolvimento da gestão escolar nos processos da escola. A escola Evandro Siqueira Santos consegue extrair do PPM a sua identidade e atingir as outras metas e objetivos que a mesma pretende alcançar, assim, a gestão escolar sempre se apoia na LDB nº. 9.934/1996 para construir caminhos práticos de administração democrática.

De acordo com Veiga (2003, p. 272), "O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores". A escola Evandro Siqueira Santos não tem um Projeto Político Pedagógico como em outras instituições, ela faz uso do PPM que foi constituído com aporte da Constituição Federal de 1988 e sua construção teve como referências a LDB e BNCC, tendo em seu plano de ação as

atribuições específicas da gestão da escola e seus outros intervenientes estão sempre postos e pautados na Constituição Federal.

Em relação ao plano de ação em uso na Evandro Siqueira Santos, o mesmo é uma parte do PPP em construção, o documento trata sobre a questão da gestão escolar democrática e participativa, essa parte do documento detalha de forma objetivo como a gestão da escola deve lidar com a comunidade interna e externa da escola, reservando neste ponto a autonomia da escola em relação à forma que escolher gerir a sua unidade e outras atividades que envolvem a escola (BAHIA, 2022). Lê-se no Plano de Ação da Escola Evandro Siqueira Santos:

O plano de ação é um instrumento de gestão que visa nortear o planejamento, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas na escola, com o intuito de proporcionar ações ressaltantes nos seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas. O plano de Ação é um documento dinâmico que deverá ser revisto e reajustado sempre que for necessário. (BAHIA, 2022, p. 1-9)

É também possível visualizar no PPM a forma como as ações estão detalhadas e separadas para uma melhor execução, o referido documento é composto por três objetivos que começam com os seguintes verbos: resolver; potencializar e inovar. Em relação ao resolver, neste ponto do documento a escola preocupa-se em aproximar as famílias ao ambiente da escola, fazendo com que as mesmas façam parte do processo da aprendizagem. Quando o documento fala sobre potencializar, o mesmo preocupa-se com a construção das várias habilidades e competências dos alunos para uma adequada participação na rotina de ensino e aprendizagem sempre levando em conta os saberes e fazeres locais, na mesma senda o plano de ação da Evandro Siqueira Santos também foca sua atenção na inovação entre os seus objetivos (BAHIA, 2022).

Em relação a inovação ou inovar, o PPM dá primazia pelo desenvolvimento de ambiente saudável dentro da escola, construindo um ambiente acolhedor e participativo, sem deixar ninguém de fora, as inovações que se pensa na escola não se aplica apenas no âmbito tecnológico, mas também nos aspectos humanos que

nos possibilitaria a criação de novas práticas pedagógicas e de gestão para melhorar a experiência de todos e todas que se envolvem com a escola.

O PPM em uso na escola Evandro Siqueira Santos preocupa-se em conhecer o comportamento dos estudantes no seu primeiro contato com a escola e todo o seu ambiente: “Esse documento expressa o compromisso e a responsabilidade das escolas e da comunidade escolar com as ações que consideram a formação dos estudantes da escola pública” (BAHIA, 2022, p. 11). Os agentes envolvidos neste processo são os professores e professoras que tem como finalidade e prática ensinar e aprender com o processo educador.

No PPM existe um capítulo chamado *Concepção Filosófica do município*, neste tópico a prática de Paulo Freire é colocado a prova. Neste ponto o texto deste capítulo cita a Pedagogia do Oprimido e faz o destaque enfatizando o momento da abertura que o sujeito deve fazer quando refletir sobre a vivência docente. E com isso, deve pensar numa razão ética da abertura com fundamento puramente político e pedagógico legando a escola uma prática autônoma de diálogo. Assim, encontramos as ações, e práticas pedagógicas que devem ser realizadas pela escola para o alcance das metas educativas definidas. O documento em questão entende que a escola Evandro Siqueira Santos e todas do município de Saubara – BA, devem estabelecer uma “relação de intimidade entre as unidades de aprendizagens e respectivos Componentes Curriculares fundamentais ao desenvolvimento do estudante” (BAHIA, 2022, p. 30).

Sobre essas questões, Freire (1996) mostra que o operário inventa, por via do seu trabalho, a sua cidadania que não se forma com sua técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta. O PPM preocupado com essa prática da cidadania, demonstra que a escola:

[...] insere-se o papel social da escola, a tarefa de, principalmente, planejar e dimensionar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando a junção entre os pares, provocando mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que

sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado. (BAHIA, 2022, p. 35)

A linguagem do PPM está carregada de sentido no campo do conhecimento esboçado por Paulo Freire. Quando a citação fala em “papel social da escola (...) processos educativos (...) compromisso social dos indivíduos (...) das entidades e dos grupos sociais (...) provocando mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado” (BAHIA, 2022, p. 35), percebemos Paulo Freire falando. Interessante notar que a diretriz do PPM enraizada em Paulo Freire e a finalidade é, formar cidadãos reinventados com práticas através da luta política, luta essa que é libertadora e consciente.

O PPM mostra-nos a possibilidade de pensar em ações como, rodas de conversa e palestras que são, ou serão, realizadas dentro do ambiente educativo escolar; ou outras atividades que proporcionam um enriquecimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para a responsabilidade destes elementos mencionados a escola Evandro Siqueira Santos, nem sempre fica a cargo do gestor da escola, mas sim de qualquer outro professor ou professora, coordenador ou qualquer outra pessoa que vier a idealizar a atividade, estes pensaram sobre quando começará e terminar a atividade e como a mesma será monitorada para medir não sou o grau de participação e satisfação, mas também o quanto os alunos aprenderam nestas atividades.

Exemplo disso, temos no capítulo *Plano de ação - Metas, Objetivos e Ações* o PPM tem uma prática pedagógica que leva o equipe gestora a estabelecer ações escolares na escola Evandro Siqueira Santos realizada em sala de aula, ficando com a responsabilidade de forma uma roda de conversa ou palestra para:

Promover palestras e oficinas para os pais; envolver os pais nas ações da escola; Promover encontros, reuniões e eventos com os pais e comunidade em geral para discutir e analisar melhorias na Unidade Escolar e sobre o desempenho dos estudantes; Realizar exposições das atividades dos estudantes; Envolver os pais nos conselhos escolares. (BAHIA, 2022, p. 116)

Nesta dimensão também se tem a necessidade de definir um início e fim das atividades, bem como escolher a melhor ferramenta para monitorar as atividades realizadas. Por esta razão o coletivo ajuda a integrar as ações em busca de soluções e práticas escolares levando a democratização por meio do diálogo e oferecendo ao estudante/professor reinvenções com uma ética educativa que cativa e auxilia na formação do cidadão. Segundo Veiga (2003, p. 275):

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275).

Essa realidade é a mesma que motiva que o corpo pedagógico e administrativo da escola Evandro Siqueira Santos trabalha de forma exaustiva se apoiam no PPM, por ser um documento norteador, facilitando o trabalho de todos que se envolvem com a escola. Ainda falando do PPM que é o documento principal da escola Evandro Siqueira Santos percebemos que existe uma reprodução das relações sociais nele inserido, um caráter de resistência que possibilita o professor se relacionar de forma livre com seus alunos (BAHIA, 2022). Sobre isso, lembro-me da seguinte citação:

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. (VEIGA, 2003, p. 277).

A escola Evandro Siqueira Santos tem pautada as suas práticas de democratização tendo em contas as melhores ações democráticas que podem subsidiar para uma melhor adequação no funcionamento da mesma bem como em

uma melhor relação com a comunidade externa. Tendo em contas as três dimensões já citadas nos parágrafos anteriores que consta no plano de ação usado na escola Evandro Siqueira Santos, o mesmo ainda contempla mais quatro dimensões fazendo um total de sete dimensões, que são: dimensão 4: Gestão Escolar Democrática; dimensão 5: Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, dimensão 6: Ambiente físico escolar; dimensão 7: acesso, permanência e sucesso na escola.

A dimensão 4 do plano de ação trata dos aspetos da gestão democrática, para a escola a única forma possível de trabalhar é por meio de uma gestão participativa não só para a comunidade interna como também externa, deste modo, a dimensão 4 surgiu para reforçar aqui que já tem sido a nossa filosofia de trabalho a muito tempo.

O PPM possibilita a escola Evandro Siqueira Santos a dimensão de cologar o gesto numa situação de administrador efetivo de ensino sobre as metas de estabelecer uma aproximação da escola com a comunidade em seu entorno, trazendo as famílias dentro deste espaço que pertence a comunidade de forma geral, as ações realizadas nesta dimensão são: reuniões com os docentes, reuniões com os encarregados de educação e de outros agentes da comunidade, reunião com os estudantes, bem como a receção de pessoas externas que queiram estabelecer algum tipo de relação com a escola (BAHIA, 2022).

A escola Evandro Siqueira Santos, tem buscado juntos dos seus colaboradores internos e externos elementos que podem tornar o referido documento em uma ferramenta que possa responder os anseios educativos da população que, de alguma forma, adentram neste espaço de ensino, bem como por meio dele consolidar a estrutura da gestão democrática que já é uma prática de trabalho dentro da referida escola, ação que tem se configurado na mudança da realidade cultural e filosófica da instituição.

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão

democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos. (VEIGA, 2003, p. 279).

A escola está cada vez mais próxima da comunidade, criando um ambiente que os estudantes e outros que interagem com a instituição consigam notar o potencial inovador da Evandro Siqueira Santos e estes elementos estão continua em construção, pois é importante o diálogo com a realidade da nossa comunidade negra e leva em conta a realidade em que a mesma está inserida.

Segundo Oliveira (2022) a prática educativa e humana só se estabelece com uma ética que valorize os indivíduos e aperfeiçoe a experiência deles. A educação é uma prática de valorização da história dos homens e cada um, cada sujeito curioso pode ser valorizado. Isso o autor fala pautado nas ideias de Paulo Freire que é hoje a base da educação libertadora no Brasil. Continuamos:

As classes populares precisam de condições para alcançar a educação de maneira mais sincera e clara. Mas o que vemos no Brasil é ataque às universidades; as escolas periféricas são esquecidas e professores não são valorizados. Com a prática educativa e humana pode-se alcançar uma ética universal que leve os indivíduos a experiências que o aperfeiçoe. Assim galgará um racionalismo que, por rigor, contribuirá para sua intelectualidade formadora. A educação valoriza a história dos indivíduos. Educação como exercício da curiosidade e não arrogância intelectual, é nisso que a proposta de Paulo Freire pauta e podemos perceber toda estrutura da educação libertadora. (OLIVEIRA, 2020, p. 21).

Em relação às ações pedagógicas da escola Evandro Siqueira Santos, levamos em conta as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes de acordo com a BNCC e isso está discriminado no PPM (BAHIA, 2022). Formando uma proposta curricular que os estudantes possam se identificar, pois, um currículo só funciona de fato quando os alunos conseguem se enxergar nele. Desta forma, o nosso PPM foi pensado de um modo que possa auxiliar a escola Evandro Siqueira Santos e de todas do município de Saubara, seus profissionais, estudantes e colaboradores terceirizados, sem deixar claro de atender a comunidade externa.

Considerações finais

Pensar na filosofia é pensar como os temas podem ser abordadas dentro das escolas, melhorando os seus processos reflexivos ao longo do tempo, o professor de filosofia passou a um pensador e com isso, se propõe a participar dos movimentos sociais e educativos de sua comunidade. A escola Evandro Siqueira Santos vem por esse processo de mudança e às ações pedagógicas nos levaram a perceber quais as competências e habilidades que necessitam apreciar as possibilidades que está fixada na BNCC e isso nos leva a compreender a aplicação dela discriminada no PPM (BAHIA, 2022).

Assim, a escola Evandro Siqueira Santos nos mostra como seu currículo pode ajudar os estudantes, professores e profissionais da educação compreenderem o que é mais importante, o cultivo da cidadania. Cultivando a cidadania pode-se alcançar a comunidade externa que se coloca como contribuidores da sociedade em volta da escola.

Compreendemos que a filosofia é um modo de vida e ela nos possibilitou a pensar sobre a escola e como ela se coloca diante da prática democrática e isso, se torna algo que não se pode retirar dos espaços escolares. A escola Evandro Siqueira Santos age com autonomia proporcionando aos docentes prática criativa e versáteis em relação aos conteúdos que ensinam nas suas turmas tendo uma maior facilidade de programa suas atividades tendo em conta a realidade da comunidade em que está inserida.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Projeto pedagógico municipal** – Secretaria Municipal de Educação do Estado da Bahia. Saubara; Secretária Municipal de Saubara, 2022. Disponível em: <https://www.saubara.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=3245&c=731&m=0>. Consultado dia 20 de março de 2023.

BERTOLASSI, Gabriele Mariana; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. **A gestão escolar democrática: Dimensões Teóricas, Desafios e Possibilidades de uma Agenda Contemporânea**. In: Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021, p. 1-24. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4956/1/BERTOLASSI.pdf>. Consultado dia 20 de março de 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, 1996. p. 136-162. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748941/mod_resource/content/1/Escola_Dayrell.doc. Consultado dia 20 de março de 2023.

DE CAMPOS, Vanja Ramos Vieira; ROLINDO, Adriano Caetano. Liderança e gestão escolar: um olhar questionador sobre o conceito de liderança em educação na perspectiva filosófica de Espinosa. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas: PUC, v. 27, 2022, p. 1-15. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5829>. Consultado dia 20 de março de 2023.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares; MANCKEL, Maria Cecília Martins. A lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. In: **Debates em Educação**. Alagoas: UFAL, v. 5, n. 9, 2013, p. 93-93. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/969>. Consultado dia 20 de março de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Consultado dia 20 de março de 2023.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Consultado dia 20 de março de 2023.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. In: **Cadernos de pesquisa Scielo Brasil**. São Paulo: Scielo Brasil, v. 44, 2014, p. 648-669. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/>. Consultado dia 20 de março de 2023.

GUSMÃO, Alexandre de. Regulamento do Seminário de Belém. Ordens para o Seminário de Belém ao que mandou Nosso Reverendo Padre em uma sua de 28 de janeiro de 1696, e em outra antecedente de 16 de janeiro de 1694 ao Padre Provincial. In: LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**, Tomo V. Portugal: 1945, p. 180 – 189.

_____. **Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia**. Dedicada Ao Minino De Belem Iesv Nazareno. Dedicada Ao Minino de Belém, Iesv Nazareno. Lisboa. Oficina de Miguel Deslandes, Rua da Figueira, 1685.

JESUS, Rosenaide Santos; PROST, Catherine. Importância da atividade artesanal de mariscagem para as populações nos municípios de Madre de Deus e Saubara, Bahia. In: **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**. São Paulo: USP, v. 15, n. 3, 2011, p. 123-137. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74236>. Consultado dia 20 de março de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEDROSO, Lucas de Oliveira Vestri. **O processo de elaboração da LDB 9394/96: um estudo da participação democrática**. Rio Claro: UNESP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/203452>. Consultado dia 20 de março de 2023.

PEREIRA, Fernando Carlos. A práxis na gestão escolar: a filosofia como norteadora da escola reflexiva. In: **Revista Ciência Contemporânea**. João Pessoa: UNIESP, v. 2, n. 1, 2017, p. 111-126. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/exibe_edicao.php?id_edicao=228. Consultado dia 20 de março de 2023.

MAIA, Diego Azevedo; PINTO, Maria Claudeniza Maia; ALVES, Sandra Maria Campos. A filosofia de gestão das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará. In: **Revista Hipótese**. Itapetingua-SP: Editora Ibero Americana de educação, v. 5, 2019. p. 165-179. Disponível em: <https://revistahipoteses.editoraiberoamericana.com/revista/article/download/122/114>. Consultado dia 20 de março de 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Cadernos Cedes**. Campinas: Unicamp, v. 23, 2003, p. 267-281. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Consultado dia 20 de março de 2023.

OLIVEIRA, Fábio Falcão. Quero aprender a ler e escrever para deixar de ser sombras dos outros. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**. UFRRJ, v. 5, n. 8, 2020, p. 28-50. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/514>. Consultado dia 20 de março de 2023.

_____. **Educação jesuítica; século XVII: Alexandre de Gusmão e o Seminário de Belém da Cachoeira**. São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2361>. Consultado dia 20 de março de 2023.

O EXERCÍCIO DO PODER, AS PRÁTICAS ESCOLARES E O SUJEITO NA MODERNIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-09>

*Evandro Salvador Miranda*¹

*Giovana Carmo Temple*²

Introdução

Michel Foucault dedicou parte de suas obras para abordar a temática do poder e o seu exercício na sociedade. Para o filósofo, o poder não se limita apenas em força bruta imposta aos sujeitos, o poder está relacionado com a produção de episteme e mecanismos desenvolvidos e utilizados por sujeitos para a execução desse poder. O poder não segue uma linha vertical, ele atravessa todos os espaços em que é exercido e constitui as relações sociais e subjetivas. Para tal, ao decorrer das necessidades de uma época, serão produzidos mecanismos de controle que, como veremos em Foucault na obra "Vigiar e Punir" (2004), atravessam o corpo da instituição e também do sujeito, moldando corpos e sociedades controladas, pensamentos padrões e práticas previsíveis.

Ao falar de instituição, Foucault (2004) aponta que o exercício do poder institucionaliza a norma "correta" para ser seguida, tendo como objetivo o controle do sujeito. Isto posto, poderíamos questionar então se o poder é tão somente uma força que oprime e controla, como as que se exercem em práticas de governos ditatoriais. Mas o que Foucault aponta em seus estudos é que o poder é produzido e exercido por pessoas, podendo, a partir de sua relação com o saber, ser institucionalizado e tomado como verdade, não apenas para oprimir, mas também para produzir individualidades, normas, patologias dentre outros discursos e verdades. Como instituição, podemos entender hospitais, prisões, igrejas ou a composição tradicional de família, mas reconhecemos que a escola, desde a idade

¹ Graduado em Filosofia. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: evandromiranda@gmail.com

² Professora Associada de Filosofia da UFRB e responsável pela orientação do TCC. E-mail: giovanatemple@ufrb.edu.br

moderna, foi o modelo institucional que contribuiu de maneira significativa para a docilização dos corpos. Ou seja, para o controle dos costumes e do modo de ser de cada sujeito, produzindo os padrões a serem seguidos pelas gerações futuras de sua própria sociedade. A instituição escolar soube utilizar com maestria o controle de poder sobre os corpos nos termos postos por Foucault (2004, p. 117) quando ele afirma que “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”.

Foucault direciona sua pesquisa, sobretudo, a partir do século XVIII, momento da filosofia cartesiana e do pensamento moderno. Para Foucault, esse século foi evidenciado pela intensa produção de saberes nas áreas do pensamento, da cultura e também da arte; marcado pela “ordenação” do sujeito e do mundo. Para pesquisadoras como Temple (2013c, p. 63) “se na Antiguidade as práticas de exercício do poder diferem das do século XVIII, isso não significa que apenas a partir do século XVIII o corpo tenha sido objeto de controle”. Mas, a partir do século XVIII e até os dias atuais, Foucault (2004) apontará que o mundo ocidental, em especial a Europa, passou por ordenamentos que influenciaram aos poucos a forma de pensar e, conseqüentemente, na maneira de produzir conhecimento. Vemos assim, através de Foucault, como espaços destinados à morte, como os hospitais e as prisões, passam a ser construídos e idealizados como espaços de gestão e manutenção da vida, controlados pelo exercício do poder e do saber. É importante ressaltar que através da colonização, do genocídio e da imposição cultural e religiosa que a Europa cometeu contra outros povos e continentes, esses ordenamentos também acompanharam e se instauraram em novos mundos; resquícios ainda vivos do poder disciplinar dominante podem ser vistos em diferentes instituições e nas relações de poder que ainda perpetuam.

Com a instituição escolar não foi diferente. O exercício do poder, misturado aos discursos e corpos, produz resultados incompreensíveis através da tensão entre os corpos atingidos por este poder, resultados esses como a vigilância, presente de forma onipresente nas relações e na arquitetura dos espaços, e a disciplina, que organiza novas formas de corrigir o corpo e reprimir os desvios do sujeito / aluno. Este padrão passa a constituir o modelo de educação escolar a partir do século XVIII.

O sujeito atingido por tais mecanismos de exercício do poder e de saber é, sobretudo, o aluno. Mas este aluno não é apenas sujeitado às práticas de exercício do poder na escola, pois como nos mostra Foucault (2004), é preciso compreender o poder numa perspectiva transversal, pois o sujeito condicionado ao exercício do poder num determinado espaço institucional o exerce em outros espaços, como na família, em grupos sociais, e também na própria escola, pois participa e se constitui como sujeito a partir dos processos de normalização decorrentes deste poder disciplinar. Da mesma forma, na escola, os professores, funcionários e todo corpo ativo que participa dessa instituição também passará no crivo dos mecanismos do poder disciplinar, participando, igualmente com os alunos, do processo de normalização. Ao falar que a escola foi o modelo institucional que mais contribuiu para a docilização dos corpos, Foucault (2004, p. 122) destaca a importância dessa instituição considerando como sua permanência durante séculos participa de forma ativa na padronização do sujeito desde a modernidade.

A escola³, enquanto instituição, funciona para a sociedade da mesma forma que as prisões, os hospitais e as fábricas, pois estes são espaços de poder e de controle que não possuem, ao menos não institucionalizado, o objetivo de infligir violência física, mas sim de condicionar padrões corretores de conduta. Os mecanismos disciplinares para a normalização do sujeito, que operam na escola e demais instituições, objetivam o funcionamento biopolítico das instituições, que é o de fazer a gestão do corpo vivo e controlado. Não queremos, em nosso trabalho, apontar a escola ou demais instituições de cometerem excessos, nem transparecer que Foucault em algum momento deferiu tais acusações. Ao contrário disso, nossa investigação aponta o que Foucault (2004) entende por poder e como nos espaços institucionalizados o poder é exercido. A questão é compreender como o poder se exerce em diferentes espaços e sujeitos. Nesta perspectiva, é preciso destacar que a padronização gerada pelo controle do corpo do sujeito é um ideal institucional, e essa padronização pode aparecer com diferentes faces: na cultura predominante, na

³ Ressaltamos aqui que ao utilizar a palavra escola, nos referimos ao modelo institucional e panóptico idealizado por pensadores europeus no limiar do século XVIII. Nossa atenção a este modelo institucional se dá a sua importância como instituição formadora do sujeito desde seus primeiros anos, assim como na perpetuação, ao decorrer dos séculos, dos mecanismos de poder que sustentam essa instituição.

hegemonia sexual, na religião “correta” a seguir ou nos desvios agora existentes e corrigíveis. Essa padronização, que cria discursos verdadeiros e condena uma população ao sucesso ou ao fracasso, dá início àquilo que Foucault (2004, p. 121) chamará de “homem do humanismo moderno”:

Uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno.

Muito próximo desta análise de Foucault sobre o exercício de mecanismos do poder, o discurso de verdade e a escola (ou a educação), estão as reflexões presentes na obra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em especial na sua palestra intitulada de “O Perigo de uma História Única” (2019), na qual a pensadora reflete sobre a nocividade que determinadas narrativas, ditas com frequência, tornando-se por isso histórias únicas, têm o poder de ordenar a imagem que definimos de uma população. Adichie (2019, p. 19) debate como o discurso branco ocidental, orientado por mecanismos do poder e interesses econômicos dos colonizadores, ordenaram por séculos a imagem por meio da qual o continente Africano é apresentado ao resto do mundo.

A história única é o discurso hegemônico que retrata, por meio de lentes racistas e sexistas, a realidade de populações colonizadas, sufocando a história de determinadas culturas em prol da domesticação aos valores, linguagem e culturas estrangeiras (ADICHIE, 2019). A história única, disposta nos aspectos do discurso econômico e de narrativas sociais, pretende ordenar a história de um povo trilhando os caminhos do “progresso” por meio de um discurso de ódio contra tudo que diverge desta história única.

Quão próximo ao continente Africano, restou ao Brasil uma história única que é a da pobreza, de paisagens selvagens e uma população incapaz de falar por si. São histórias únicas por entre histórias únicas, discursos entre discursos, que limitam culturas, línguas, religiões, economias e povos em uma única imagem inferiorizada

de sujeitos que aguardam por ajuda dos colonizadores para suprir as suas carências produzidas pelos mesmos colonizadores (ADICHIE, 2019). Assim, podemos afirmar que também o Brasil é um país de história única, da mesma forma que Chimamanda aponta uma história única da pobreza africana e como esse discurso afeta a vida de um povo, no Brasil também identificamos um discurso que condena e desvaloriza a sua população. E, segundo bell hooks, em especial na obra "Ensinando a Transgredir" (2013b), o aprendizado e a educação de histórias diversas de um só povo é um mecanismo de revolução. Para isso, a autora se apoia na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) para discutir uma educação libertadora que não mais ordene no discurso a história única de um povo, mas forneça a esse povo o conhecimento para resistir ao poder institucional e seus mecanismos (hooks, 2013b, p. 15):

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica.

Freire, Adichie e bell hooks dialogam em sintonia sobre a educação e como ela deve ser libertadora. Referentes à Foucault, identificam o poder disciplinar nos muros da instituição escolar e buscam na educação, através da pedagogia engajada e libertadora, verdadeiras histórias plurais, que podem ser traduzidas como movimentos de resistência, para os diferentes sujeitos que participam dessa instituição. Desta forma, entendemos que a investigação de Foucault (2004) sobre os mecanismos que operam o poder disciplinar, nos direciona para o questionamento de exercício destes mecanismos e como a instituição escolar contribuiu no processo de docilização do sujeito. Em como a escola, enquanto instituição de poder, condiciona o sujeito a viver sua história única, sem possibilidade de alterar a forma como aquilo foi definido.

Observamos também que os mecanismos disciplinares presentes na escola participam de um jogo de forças entre o controle do sujeito e o movimento de

resistência deste próprio sujeito. Sendo assim, discutiremos também, nesta pesquisa, a possibilidade de abordar uma questão que nos atrai enquanto educadores: o ensino de Filosofia em escolas sob uma perspectiva contemporânea; e como essa prática é ou não importante para o posicionamento autônomo do sujeito na instituição. A escola, na ótica institucional, assim como a fábrica ou a prisão, levando em consideração o pensamento do filósofo francês sobre as relações de poder, utiliza de mecanismos que extinguem o funcionamento autônomo dos sujeitos pertencentes a esta instituição. As escolas, assim como outros modelos institucionais, se efetivam através de mecanismos do poder disciplinar e da tensão entre os corpos desta instituição.

Os conceitos de poder e disciplina em Foucault

Em suas investigações sobre o poder, percebemos em Michel Foucault (2004) que o objeto que norteia suas pesquisas é, sobretudo, os efeitos que o exercício do poder produz a partir do século XVIII. Dessa forma, ao explicitar sobre o conceito de poder em Foucault, primeiro vamos nos atentar à sua produção, como os seus mecanismos de controle.

Nos perguntaremos então qual o sujeito que a sociedade moderna produz, já que em diferentes momentos seu corpo faz parte de processos institucionais. O poder e as relações que dele fazem parte estão envoltos na história e na evolução social. Em especial, na maneira pela qual as instituições produziram mecanismos para que, ao decorrer do tempo, exercessem melhor o controle dos sujeitos em sociedade. Podemos observar também o Estado, enquanto entidade executiva, como produtor de mecanismos do poder. Vemos que, nesta perspectiva, como para as políticas econômicas e os programas sociais, o uso da máquina pública é fundamental para definir o futuro de uma população. Para exemplificar: o acesso a qual saber que será ofertado a uma população por meio dos conteúdos pedagógicos. Os mecanismos observados como força de controle social são os mesmos utilizados em diferentes escalas, em relações restritas e divergentes estruturas de hierarquias.

O intuito do exercício do poder é dar novas formas à individualidade, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo” produzindo corpos

dóceis e úteis para o sustento dos mecanismos do poder (FOUCAULT, 2004, p. 118). Essas estruturas, que operam de maneira colaborativa para os dispositivos disciplinares de controle, são as instituições. A exemplo da instituição escolar, notamos que o poder não se apresenta soberano, centralizado e único, mas espalhado de forma orgânica na instituição e distribuído nos sujeitos que a constituem. Da mesma forma, o poder produz saber e esse movimento garante o seu funcionamento efetivo. Observamos em Foucault (2004, p. 27) que:

[...] Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Como já foi dito, para Foucault, o poder transita entre os sujeitos, está nos espaços institucionais, mas também nas relações cotidianas, ao exemplo da relação familiar. Entre os mecanismos para que o poder seja exercido, Foucault reflete sobre a disciplina. Podemos analisar disciplina como resultado de exercício do poder. Foucault (2004, p. 119) mostra que a produção de corpos dóceis, forjados com o autocontrole dos gestos e atitudes, são possíveis não somente pela violência e pela força, mas principalmente pela sensação de vigilância. "Na realidade, a disciplina é o exercício de um poder versátil" (TEMPLE, 2013c, p. 51). Ou como Foucault (2004, p. 143) aponta:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.

A disciplina, enquanto mecanismo de dominação do sujeito, tem o objetivo de atingir as atitudes, gestos e tendências dos corpos, afetando assim a constituição do sujeito; uma técnica de individualização de poder. "A disciplina procede em primeiro

lugar à distribuição dos indivíduos no espaço" (FOUCAULT, 2004, p. 121). O modelo disciplinar é originário nos pilares militares, como, por exemplo, na formação tática e hierárquica do exército. Sobre o funcionamento da disciplina, que surge nos esboços institucionais que originaram os quartéis e se adaptaram ao exercício do poder disciplinar a partir do século XVIII, Foucault (2004, p. 122) reflete que:

É preciso fixar o exército, essa massa vagabunda; impedir a pilhagem e as violências; acalmar os habitantes que suportam mal as tropas de passagem; evitar os conflitos com as autoridades civis; fazer cessar as deserções; controlar as despesas.

A disciplina é utilizada como mecanismo de controle dos corpos, tornando-os produtivos e eficientes. Esta agremiação disciplinar, que podemos usar como exemplo a instituição escolar, é baseado, assim como outras entidades, no esboço do Panóptico de Jeremy Bentham⁴: um modelo institucional capaz de observar todo o seu funcionamento e padronizar todo o seu itinerário. A ação do Panóptico atua sobre o corpo dos membros de uma instituição, seja ela o presídio ou a escola, tornando assim o poder disciplinar internalizado. Sobre o Panóptico, Foucault (2004, p.166) salienta que este faz:

[...] com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder que eles mesmos são os portadores.

A noção de ordenamento econômico, como a divisão de classes e desigualdades contrastantes, discutidas principalmente a partir do século XVIII, parte do ponto de vista do sujeito docilizado, tendo o corpo, seu e do outro, como principal

⁴ Jeremy Bentham, filósofo, jurista e um dos últimos iluministas a propor a construção de um sistema de filosofia moral. Conhecido pela idealização do Panóptico, um modelo institucional autossustentável de vigilância.

objeto do poder disciplinar. A disciplina, conferida ao sujeito e com a qual passa a constituir sua subjetividade, tem relação íntima com os costumes, o gosto e o corpo do sujeito. Utilizaremos no decorrer do texto exemplos institucionais, mas, desde já, salientamos que ao utilizarmos a escola como parâmetro, é comum observarmos a ordenação disciplinar em sua estrutura.

A arquitetura da escola e seus mecanismos de intervenção nas ações dos sujeitos

Prevalendo o conceito de escola como um ambiente plural e que em seu funcionamento abriga uma variedade de sujeitos e relações, observamos que sua arquitetura funciona de acordo com o exercício do poder responsável por identificar os alunos, seus corpos e movimentos, de forma individual e coletiva. A vigilância na instituição escolar permite uma identificação contínua dos erros e acertos cometidos pelos alunos. A escola reafirma a "naturalidade" dos procedimentos de normalização decorrentes das práticas disciplinares, reforçando o adestramento dos corpos estudantis. Para isso, será recorrido novamente o exemplo panóptico de Bentham em que Foucault (2004, p. 169), definirá que:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça.

Sobre a escola, observamos um padrão na estrutura física de uma sala de aula convencional: cadeiras enfileiradas, portas abertas ou com espaços suscetíveis para a observação; alunos sentados, de frente para o professor. O professor, da mesma forma panóptica, está localizado em uma posição de privilégio que permite a execução da disciplina. O aluno sabe que está sendo observado, assim como o professor sabe que o desenvolvimento do seu trabalho está sendo observado por outros professores e alunos. O exercício do poder através da disciplina está presente nesse espaço de forma dinâmica sendo capaz de normalizar os sujeitos para que

obedeçam, corrijam os desvios e mantenham um padrão; colaborando desta forma para manobras estratégicas de interesses, muitas vezes desconhecidas pelos sujeitos docilizados. “A escola mútua levará ainda mais longe esse controle dos comportamentos pelo sistema dos sinais a que se tem que reagir imediatamente” (FOUCAULT, 2004, p. 141).

Na escola as turmas costumam ser separadas por idades e por níveis de aprendizagem. A vigilância não está presente apenas na sala de aula em uma relação entre professor e alunos, mas em todo o espaço físico e também burocrático da escola. O exercício do poder disciplinar se instaura como uma relação fictícia, como uma analogia da relação entre a pessoa religiosa e a crença ou o deus que ela acredita; esta relação se encontra presente em todos os espaços que o sujeito frequenta, substituindo muitas vezes o corpo físico por uma presença invisível, mas sempre presente (TEMPLE 2013c, p. 189). Ao relacionarmos as instituições, reconhecemos o corpo físico disciplinar como profissionais responsáveis ao combate das condutas desviantes, dentre eles carcereiros, psiquiatras e também professores – àqueles que ainda se mantêm engessados pelos efeitos do poder disciplinar e não permitem que a educação que passam aos seus alunos seja engajada e transformadora.

A disciplina define o comportamento médio dos alunos, como eles se comportam na instituição, e preocupa-se também com o espaço e tempo da escola; tem o papel de anular tudo aquilo que possa distrair ou desviar a atenção para questões que não estejam relacionadas com a própria escola; a disciplina rege as brincadeiras nos pátios; regulamenta os horários das atividades escolares; o empréstimo de brinquedos e materiais escolares, etc. Ou como Foucault (2004, p. 145) afirma (ao fazer uma analogia da instituição escolar com outras instituições como quartéis, hospitais ou prisões): é que na escola, “os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas.”

Por conseguinte, o modelo hierárquico afirma que “o próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar” (FOUCAULT, 2004, p. 145). Em nossa investigação não mencionaremos características depreciativas ao poder disciplinar, isto porque, o exercício do poder não apenas reprime, mas também produz. Esta produção converte-se em mecanismos para o adestramento, em especial do corpo do sujeito,

produzindo condutas úteis e eficientes para o funcionamento da instituição e o convívio do sujeito em sociedade. Igualmente, o produto de exercício do poder também pode ser compreendido como resistência, ou prática libertadora de exercício do ensinar e aprender. Mas não podemos nos enganar, pois a resistência, ao exemplo do aluno contra os métodos pedagógicos exercidos em uma escola, resiste à prática do poder, mas não desvencilhada dele. Essa prática de resistência, inclusive, é o caminho para que o exercício do poder efetive os seus efeitos.

O poder como prática de resistência

Ao analisar poder e vigilância, Foucault em seu texto "O olho do poder", presente na obra "Ditos e Escritos: VI" (2013a), percebe a necessidade de cada indivíduo ser observado, e assim controlado. Este mecanismo funciona para os objetivos de uma sociedade capitalista, que tem a produção e a fábrica como principal fonte geradora de capital. A produção em larga escala e as divisões crescentes de trabalho, que exigem o convívio harmônico de seus funcionários, dependem de táticas de controle para o adestramento dos corpos que resistem a estes mecanismos. Resistem a estar no ambiente de trabalho durante quase todo o período do dia e, mesmo assim, continuam a produzir de forma ininterrupta.

Há formas de resistência que permitem que o sujeito compreenda os mecanismos disciplinares de controle dos corpos. Estas resistências se configuram como força e possibilidade de constituição de outros sujeitos adestrados por outras práticas disciplinares que podem vir a administrar estas resistências. Mas, como o movimento de poder é também um movimento formador de saber, outras estratégias anti-resistência são criadas para a sustentação da produção e crescimento do capitalismo. Foucault (2013a, p. 163) lembra que:

Na Europa, no começo do século XIX, em que, em condições de alojamento assustadoras, subalimentadas, as pessoas, homens, mulheres, crianças sobretudo, eram obrigadas a trabalhar um número de horas inimagináveis. [...] E depois, a partir de um certo momento, os problemas de mão de obra colocados de outra forma, teve-se necessidade de proteger, o mais tempo possível. [...] O

material humano, constituído pela classe operária, foi, pouco a pouco, considerado como uma fonte preciosa, de que não era necessário abusar.

Outro exemplo que podemos utilizar para essa análise é a mudança na rotina de exploração do trabalho e direitos trabalhistas, ao exemplo da aposentadoria, que serviu para conter o movimento de resistência que ia de encontro aos mecanismos de controle presentes nas fábricas, levando o trabalhador a protestar contra a instituição. Observamos, assim como citamos acima, que o movimento de resistência, mesmo contra o exercício do poder, mas atrelado a ele, serviu de apaziguamento ao problema apenas acrescentando pequenos privilégios que na verdade eram direitos fundamentais.

Mas, ao utilizar a escola como exemplo institucional, observamos na sua arquitetura os mecanismos que validam o seu funcionamento e também o movimento de resistência que uma educação libertadora produz. A questão que levantamos então é se o movimento de resistência na escola, de alunos em discordância ao modelo pedagógico ou conduta de professores, por exemplo, participa enquanto movimento de poder aliado aos mecanismos de controle ou unicamente como um movimento engajado de resistência, com características transformadoras, que diverge da estrutura da instituição escolar e da norma que define como a Educação deve ser exercida.

Na perspectiva de Temple (2013c, p. 190) ao pensamento de Foucault, o exercício do poder, de maneira estoica, nos afeta definitivamente no corpóreo, e seus efeitos permeiam a superfície do pensamento e da linguagem. Os efeitos de exercício do poder se repetem como causa entre a relação dos corpos, se misturando a outros corpos e reproduzidos por meio de uma força interna. Desta maneira, a tensão entre os corpos (podemos especular o corpo do sujeito da instituição escolar, o aluno) gera, em virtude da mistura entre os corpos, o movimento de resistência. Movimento procedente da tensão entre os corpos e os efeitos dos mecanismos do poder disciplinar. Ao exemplo do movimento de resistência na escola, assentiremos o corpo do sujeito / aluno em contraposição à disciplina institucional, ao modelo pedagógico voltado ao subemprego ou às históricas únicas contadas sobre nossos povos. O movimento de resistência, resultado dos efeitos do exercício do poder, é força, e por

isso um corpo se considerarmos a perspectiva estoica presente nos escritos de Foucault, que permitem o sujeito transitar nas instituições e adequá-las para o sustento de sua própria manutenção. “Nesta perspectiva, a resistência se constitui enquanto força tanto quanto o exercício do poder” (TEMPLE, 2013c, p. 194).

Foucault argumenta em “Vigiar a Punir” (2004) que o poder e sua produção não devem ser vistos com caráter moral, de bem e mal ou positivo e negativo. Da mesma forma, concebendo resistência como produção do sujeito ao exercício do poder, podemos observá-la equitativamente, não com aspectos positivos ou negativos, mas sim como antagonismo do sujeito aos efeitos de exercício do poder; produzindo dos mesmos corpos dóceis a busca da autonomia e transformação, que contribuem para a variação das relações de poder existentes. Nesse sentido, resistência pode ser vista como uma forma de empoderamento do sujeito, capaz de produzir mudanças significativas na dinâmica das instituições e na relação entre os sujeitos.

Por esse ângulo, resistência é um fenômeno presente nas relações de poder, pois naturalmente o exercício do poder ocasiona no sujeito atração contrária a esse poder. Na instituição escolar, a resistência pode se manifestar de diversas formas: o aluno se recusando a obedecer a condutas, ao questionar o aprendizado transmitido pelos professores ou buscando formas alternativas de aprender. Vemos, assim, “que o poder e a resistência (força) nos afetam a todo instante” (TEMPLE, 2013c, p. 196).

À vista disso, nos permitimos reconhecer que o movimento de resistência é uma forma de produção do conhecimento entre os alunos – ou diferentes sujeitos que participam da organização da escola – já que sua energia desafia as normas e os saberes estabelecidos pela instituição escolar, criando novas formas de pensamento e de ação. A resistência pode ser vista como uma prática de engajamento intelectual, que estimula o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, capaz de questionar as verdades estabelecidas por aquela instituição e de produzir novos conhecimentos. Na escola, os alunos se apropriam das práticas de resistência organicamente, uns com os outros, criando novas formas de aprender, colaborar e produzir conhecimento; em consonância com suas experiências e necessidades. Da mesma forma, notamos também o movimento engajado de resistência nos planos de aula criados por professores e compartilhados com alunos

em diferentes salas de aula. Na condição de professor de Filosofia, observamos a possibilidade para essa prática de resistência através da relação que a disciplina – pois é dessa forma que a Filosofia é denominada na educação básica – tem com o conteúdo ensinado, com a relação dos alunos, com o espaço físico e o corpo da instituição e como esse ensinamento fortalece a autonomia do sujeito. Pois “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada” (FREIRE, 1996, p. 121).

Pensar o ensino de Filosofia como prática da resistência é reconhecer a possibilidade de empoderamento dos alunos, promovendo uma educação engajada, autônoma e libertadora e contribuindo, juntamente com o aluno e a escola para a formação de um sujeito crítico e transformador.

Diferentes relações da escola e o sujeito

Nossa preocupação se apoia na ideia de que a escola, a partir do século XVIII, é ressignificada como instituição formadora do sujeito para inserção na sociedade. Seguindo esta linha de pensamento, percebemos que os mecanismos de exercício do poder, perpetuantes na escola, são tendenciosos; em especial tendências voltadas para interesses políticos, econômicos, jurídicos e sociais.

Isto posto, parece-nos pertinente problematizar, na condição de educadores, que há um problema e que usualmente não é abordado nas discussões sobre Educação, na Filosofia ou em outras áreas do saber, que é a relação do exercício do poder que o aluno tem com a escola e esta, por sua vez, com o aluno. Sobre a tensão entre os corpos do aluno e da instituição. A análise que Foucault se debruça, principalmente na obra *Vigiar e Punir* (2004), tenta expor as mudanças no ordenamento do exercício do poder nas instituições e também na escola, e em como a educação foi valorizada a partir do século XVIII.

A escola reafirma a “naturalidade” dos procedimentos de normalização decorrentes das práticas disciplinares, reforçando o adestramento dos corpos estudantis. Seguindo esta linha de raciocínio, encontraremos em Foucault (2004, p. 149) a seguinte afirmação:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

Porém, ao reconhecer a arquitetura panóptica da escola e o funcionamento dos mecanismos do poder que induzirão a disciplina na instituição, não podemos deixar de ressaltar que a escola afeta o sujeito de forma diferente das demais instituições abordadas na análise foucaultiana, como, por exemplo, a fábrica, o hospital ou a prisão.

A escola tem seu papel na sociedade, enquanto instituição, da mesma forma que os hospitais, as fábricas ou as prisões de docilizar o sujeito, utilizando os mecanismos do poder e o discurso de verdade (FOUCAULT, 2004, p. 198). Porém, a escola também participa deste movimento de produção. Não se trata de uma análise moral que destaca os aspectos positivos e negativos da instituição escolar, mas de uma análise sobre como se exerce o poder nesse espaço; dos efeitos de poder que decorrem do fato da escola ser o local da produção de conhecimento, saberes que são produzidos numa relação disciplinar entre professor e aluno – e também entre alunos e alunos ou alunos e o corpo da instituição. Pelo fato do poder ser descentralizado, e suas relações se adequarem à maneira que o espaço escolar como um todo é pensado, notamos que a escola, embora e justamente por abrigar sujeitos plurais e resistentes pela tensão, apresenta-se como uma instituição de adestramento, gerida por mecanismos do poder de controle e também como um espaço de produção de saberes e de formação de sujeito.

bell hooks, Paulo Freire e a escola como espaço libertador

Ao pensarmos a escola enquanto espaço libertador e não apenas como uma estrutura panóptica (pois, como já descrevemos anteriormente, o poder não se concentra apenas nas instituições como também no corpo do sujeito e nas relações desse sujeito com outros corpos e espaços), traremos para esta análise a abordagem de bell hooks que, na obra "Ensinando a Transgredir" (2013b), nos apresenta um olhar alternativo para os efeitos do colonialismo no campo educacional. Vemos nesta obra como a autora destaca a perspectiva crítica e decolonial como um possível caminho para a promoção da liberdade. Outra característica de sua obra é a presença de Paulo Freire como mentor e companheiro para o pensamento de uma escola nova, uma educação libertadora e uma autocrítica ao seu próprio método, relacionando a educação com movimentos sociais e outras realidades não discutidas por Freire, mesmo que sua prática pedagógica possa ser reconhecida como um lugar político e de resistência.

Para bell hooks, o aprendizado é um mecanismo revolucionário e sua prática revela o descobrimento de uma pedagogia antirracista, de resistência e anticolonial. Desta forma, traz como exemplo sua própria vivência nas escolas segregadas norte americanas. Ao lembrar, ainda criança, do tempo em que as escolas eram segregadas, relembra também de suas professoras negras e da pedagogia que ali era ensinada, com cunho antirracista e voltada à própria comunidade. Ao passar dos anos, com a implementação de escolas integralizadas, percebeu-se a mudança naquele espaço, a saída das antigas professoras para outras agora brancas e a forma com que os conteúdos eram ensinados, não mais voltados a questões internas da própria comunidade, mas de um grupo que a autora não fazia parte e nem se sentia representada por ele. É dessa forma que bell hooks (2013b, p. 12) reflete que a mudança na organização da escola não envolveu somente o egresso de alunos diferentes, mas sim a transformação de uma educação enquanto prática da liberdade para uma educação que alimenta a prática da dominação⁵. Ao pensar que o ensinar

⁵ Ou educação bancária. Um modelo educacional evidenciado por Paulo Freire, caracterizado por uma relação unilateral entre professor e aluno e marcado pelo acúmulo de ensinamentos específicos (e limitados) aos alunos com o intuito de formar mão de obra obediente.

exige reflexão crítica sobre a prática, para não cair no erro deste método se tornar prática de controle e padronização, Paulo Freire (1996, p. 43) dirá que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

As análises de bell hooks (2013b) vão além da escola básica e se expandem para o ensino superior e para fora dele. Pois, segundo a autora, a escola, a universidade ou qualquer espaço institucional de educação, continuava funcionando como um espaço político, não mais libertador, mas de resistência, pois a todo momento eram nítidos o confronto racial e a imposição da obediência dos alunos negros aos alunos e professores brancos. Outro ponto de sua crítica, em contraponto ao movimento feminista que a autora participa e produz, é que tanto a pedagogia de Freire como o pensamento feminista não traduzem a experiência em sala de aula como o prazer que o aprender e o ensinar produzem. Para a autora, o entusiasmo em sala de aula é uma prática de resistência constante entre alunos e professores e "qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida" (hooks, 2013b, p. 18).

Para bell hooks (2013b), a sala de aula se torna libertadora quando é perceptível o entusiasmo gerado através do coletivo; a educação é libertadora quando a responsabilidade pelo ato de ensinar não parte apenas do professor, em uma relação restrita de poder, mas sim de todos e todas que compõem aquele espaço. Esse movimento que a autora chama de resistência, é importante não só em sua perspectiva, mas como em todo o ambiente escolar, pois como já citamos e não deixamos de notar, o objeto do ensino continua sendo o menos valorizado nas discussões acadêmicas. Ou como bell hooks (2013b, p. 23) afirma:

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto

pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado.

Apoiando-se em Paulo Freire, bell hooks compreende que a educação é libertadora quando todos assumem uma função ativa, tanto na escola, na sala de aula, no grupo ou em sua comunidade. É agir e refletir sobre o mundo a fim de mudá-lo e não somente atingir padrões e repercutir discursos ou mecanismos do poder. Aponta também o desligamento da vivência em comunidade a partir do ponto de vista acadêmico e de como a instituição influencia para isso. Para a autora, a educação burguesa institucional faz do professor um defensor da cisão corpo e espírito (2013b, p. 29), mas também um articulador, através da sua falta de atualização e suas crenças, para a formação do sujeito.

Ao pensarmos a educação libertadora como ponte entre a vontade de saber à vontade de vir a ser (hooks, 2013b, p. 32), podemos compreender, voltando às análises de Foucault (2004) sobre o poder institucional, como a escola, essa instituição secular e sustentada pelas escolhas de poderes, representa o espaço que agrega e produz resistência dos corpos dos sujeitos em oposição ao poder. A escola, por exemplo, utiliza de práticas disciplinares para capturar confissões dos alunos, hierarquia que também se encontra presente em diferentes espaços institucionais e produz controle sobre os indivíduos. Entretanto, a escola se mostra diferente. Isso porque, seu funcionamento também produz descobertas, ciência, modos de conduta, relações interpessoais, etc. E, conseqüentemente, essa produção pode ser engajada.

A educação engajada pode ser pensada a partir da própria confissão, mas uma confissão compartilhada entre alunos e professores e que tenha por objetivo, por exemplo, informar e acalantar a mente, o corpo, o espírito, e que incentive a produção coletiva com o outro. São professores, em companhia dos alunos, que fazem de “sua prática de ensino um foco de resistência” (hooks, 2013b, p. 36). Das instituições, a escola, através do exercício da educação libertadora como foco de resistência, na prática do discurso contrário à hegemonia dominante fundada pelos alicerces burgueses, será transformada radicalmente somente quando o discurso for

compreendido por todos e a teoria transformada em prática pedagógica. Ou como afirma Paulo Freire (1996, p. 151):

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas.

A teoria só é libertadora quando a teorização é dirigida para esse fim. Dessa forma, não deixamos de notar que a educação libertadora e o engajamento, presentes em salas de aula, não é somente possível como existe e é exercido a partir do incentivo do professor ao acompanhar seus alunos para a construção de momentos importantes e resistentes. Pois é notável o enquadramento de teorias e condutas pedagógicas não acadêmicas, logo desvalorizadas enquanto ciência. Isso acontece com a Filosofia lecionada, principalmente em escolas, na educação básica, ensino médio ou na universidade. Rematando, percebemos que o movimento de resistência, que na origem do acontecimento surge na tensão entre os corpos exercidos pelo poder (TEMPLE, 2013c), na perspectiva da educação libertadora se apresenta também como movimento consciente, organizado por sujeitos a fim de incentivar outros sujeitos a confrontar a norma da instituição a fim de transformá-la.

A prática do ensino de filosofia em sala de aula como resistência à manutenção dos mecanismos do poder disciplinares na escola

A Filosofia licenciada, ou o ensinar Filosofia para ensinar, é historicamente visto com "maus olhos" nos centros acadêmicos; a Filosofia não é reconhecida com prática libertadora, revolucionária ou de resistência, mas sim como uma vertente da teoria, sem propósito prático nas limitações corpóreas; pois, ou não representa o labor filosófico, solitário e voltado ao isolamento comunitário; ou representa a contramão para a educação bancária e a formação do sujeito para o trabalho.

Para bell hooks (2013b, p. 91), a teoria vai de encontro à prática, chegando a oprimir quem se apoia nela. Desta forma, observamos o ensino de Filosofia, em sala de aula, como movimento de resistência que recria a teoria a partir do lugar de dor do sujeito, formando teorias práticas que não excluem, mas acompanham a trajetória do sujeito por diferentes espaços, não somente institucionais. A escola, enquanto instituição, tem como prioridade agregar diferentes alunos e educá-los de acordo com parâmetros curriculares criados a partir das exigências de cada poder executivo. Para tanto, é necessário que se utilize da disciplina como mecanismo de controle e garantia do funcionamento da instituição.

O que não podemos deixar de notar analisando o espaço da escola, pois este abriga uma variedade de sujeitos, é que para além da disciplina e da padronização, é preciso também observar a diferença em cada indivíduo. Diferenças físicas, cronológicas, geográficas, econômicas e sociais, diferenças culturais, enfim, que envolvem o processo de aprendizagem ou de interação do aluno com o grupo. Nesta perspectiva, parece-nos essencial questionar o modelo da escola como uma instituição uniforme, e que embora o poder se apresentando como descentralizado, a mesma técnica empregada para um determinado aluno será válida para outro. É esta discussão que nos mobiliza a avaliar a escola em sua pluralidade, em face dos diferentes procedimentos de uniformidade, enquadramento e normalidade dos sujeitos. É em oposição a esta história única, comum em diferentes salas de aula, que a compressão da pluralidade leva à expansão de movimentos de resistência, libertadores, que divergem da padronização.

O ensino de Filosofia nas escolas, pensando em nossa atualidade, seja nas escolas públicas ou privadas, seja na educação básica, ensino médio ou ensino superior, pode ser visto como um movimento transformador (engajado), capaz de estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre as normas sociais e políticas estabelecidas. Relacionando o referencial teórico que utilizamos para produção desse texto, conseguimos conectar as relações de poder presentes na instituição escolar, em Foucault (2004), e a importância de uma pedagogia crítica para a formação do sujeito transformador, presente em Paulo Freire (1996). Assim sendo, é pertinente ressaltar que o ensino de Filosofia em escolas é uma prática de liberdade que permite ao sujeito questionar as verdades impostas pelo poder e ampliar sua

capacidade de resistência e luta contra as opressões. Ensinar Filosofia na instituição escolar é dar possibilidade para a formação de salas de aulas transformadoras, não correndo o risco de repetir o mesmo modelo arcaico de educação controlada que Foucault (2004, p. 147) relata:

A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção de uma engrenagem específica do poder disciplinar. [...] Mesmo movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização de controles.

O ensino de Filosofia na escola pública e particular deve ser valorizado como uma prática que contribui para a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de transformar a realidade a partir do exercício da reflexão e da ação. É importante ressaltar que o ensino de Filosofia na escola deve ser orientado por uma perspectiva crítica e problematizadora, capaz de incentivar a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na transformação da sociedade.

Percebemos que o movimento de resistência é fundamental para a desconstrução das relações de poder na sociedade. Na instituição escolar, em especial na sala de aula, o ensino de Filosofia pode ser uma importante ferramenta para fortalecer esse movimento de resistência consciente, ao estimular a reflexão crítica sobre as normas e valores impostos pela escola e pela sociedade. Ao incentivar o pensamento engajado dos alunos, a disciplina de Filosofia pode ajudá-los a questionar e resistir às normas estabelecidas, em vez de simplesmente aceitá-las passivamente. Concluindo, o ensino de Filosofia pode ser uma forma de empoderamento do aluno / sujeito, que pode desenvolver sua capacidade de resistir às formas de opressão e injustiça presentes na instituição escolar e na sociedade em geral.

Considerações finais

Notamos que os mecanismos do poder, desde o século XVIII, se apresentam cristalizados nas instituições modernas. A disciplina está presente e efetiva nesses espaços. Nossa investigação se debruçou a partir do exercício do poder institucional e a escola, especialmente como estes mecanismos estabelecem o funcionamento das instituições e da produção de *episteme*, que origina o controle dos sujeitos, produzindo corpos dóceis. Ao discutir a escola, na perspectiva do filósofo e em nossas experiências enquanto professores, percebemos uma instituição consolidada por mecanismos do poder de controle, mas composta também por sujeitos, diferentes entre si, que exercem poder uns sobre os outros e participam dos processos de normalização.

A educação engajada, segundo Paulo Freire (1996), é valorizada por ser uma abordagem educacional que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando a participação ativa e a reflexão crítica sobre o sujeito e a sociedade. Nesse sentido, o ensino de Filosofia pode desempenhar um papel fundamental, uma vez que promove a reflexão crítica e a análise das questões éticas, políticas e sociais que afetam o nosso convívio em sociedade. O ensino de Filosofia em sala de aula tem a possibilidade, portanto, de contribuir significativamente para uma educação engajada, que busca formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de agir atentos e responsáveis aos mecanismos e relações de poder de que participa. Além disso, o ensino de Filosofia pode ajudar os estudantes a desenvolver habilidades sociais essenciais, como a argumentação, a interpretação de textos e a capacidade de identificar e avaliar diferentes perspectivas e pontos de vista. Requisitos importantes para a sustentação do movimento de resistência e da permanência das ações engajadas do sujeito.

De acordo com nossas reflexões, é incontroverso reconhecer que o ensino de Filosofia tem a energia para gerar um movimento de resistência nas salas de aula, uma vez que a Filosofia tem o potencial de desafiar as estruturas e ideias estabelecidas pelas instituições, incentivando o aluno a questionar sua estrutura. O resultado desse movimento é o melhor funcionamento da própria instituição, pois esse movimento de poder reflete também na manutenção do próprio poder entre os

sujeitos, as relações e as instituições. Sendo assim, notamos o caráter transformador de sua ação, pois a resistência, uma vez que pode levar os estudantes a se tornarem mais críticos e reflexivos, promove a habilidade de argumentação e o pensamento engajado. Portanto, é pertinente que o ensino de Filosofia seja incentivado e valorizado nas escolas, como forma de fomentar a construção de uma sociedade mais democrática e consciente.

Desta forma, concluímos que a investigação de Foucault sobre os mecanismos que exercem poder disciplinar nos direcionam para o questionamento do exercício destes mecanismos na instituição escolar. Em como a escola contribui para o processo de adestramento do sujeito, norteados por interesses econômicos que sustentam uma arquitetura social. Observamos também que os mecanismos disciplinares na escola participam de um jogo de forças entre o controle do sujeito e o movimento de resistência deste próprio sujeito. Sendo assim, a escola se apresentou, em nossa investigação, como uma instituição panóptica, de controle, e também produtora de saberes, constituída por sujeitos plurais e necessários para a conservação dos mecanismos do poder disciplinar que sustentam esta, e outras instituições, desde sua modernização a partir do século XVIII. Do mesmo modo, percebemos que a tensão do corpo do sujeito produz o movimento de resistência ao próprio poder, ressignificando a relação que o sujeito tem com a instituição e com os mecanismos produzidos pelos efeitos de exercício do poder, pois é certo que não há poder sem resistência.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1º Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ditos e Escritos VI: repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013b.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

TEMPLE, Giovana Carmo. **Acontecimento, poder e resistência em Michel Foucault**. Cruz das Almas: UFRB, 2013c.

ESTUDOS SOBRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DO CONHECIMENTO DE PAULO FREIRE



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-10>

*Hamilton Perninck Vieira*¹

*Ricardo Henrique Resende de Andrade*²

Introdução

Compreendemos que a Filosofia da Educação é um ramo do conhecimento que estuda as compreensões de homem, ciência e de mundo que orientam a prática do professor em qualquer nível de ensino (SEVERINO, 2006; LORIERI, 2023; ARANHA, 1996). Assim, desde os filósofos clássicos até os pós-modernos é possível pensar as grandes questões postas por estas obras e suas releituras feitas pelos contemporâneos, em particular, quando estabelecer interfaces com o campo da Educação.

Nessa direção, este artigo evidencia a proposição de uma Filosofia da Educação brasileira a partir da teoria do conhecimento de Paulo Freire. Sendo assim, ressaltamos que "a Teoria do Conhecimento é uma teoria, isto é, uma explicação ou interpretação filosófica do conhecimento humano (HESSEN, 2012)³. Refere-se ao conhecimento em geral, ao processo de conhecer dos seres humanos." (OLIVEIRA, 2016, p. 19). Em síntese, uma teoria do conhecimento é uma explicação interpretativa do ser humano acerca do processo de (re)conhecer o de ser (des)conhecido no mundo que nos cerca.

Paulo Freire é colocado como representante da tendência progressiva libertadora, que em Saviani (2008) se localiza no campo das 'teorias críticas' e em Farias *et. al.* (2008) no arcabouço das 'teorias transformadoras'. Em síntese, em

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da rede municipal de Ensino de Fortaleza/CE. E-mail: hpv_@hotmail.com. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² Docente responsável pela orientação. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal. Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: ricardoandrade@ufrb.edu.br.

³ HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

qualquer um desses autores, Paulo Freire é e continua sendo um expoente da pedagogia libertadora que busca dialeticamente, de um lado, a “denúncia” dos condicionantes históricos e sociais que impedem o Homem de “Ser Mais”, de outro, o “anúncio” de uma realidade outra em cada “ser” possa se humanizar integralmente através ao acessar todo o conhecimento culturalmente acumulado pela a humanidade.

Para tanto, a pergunta central que moveu esta investigação científica foi: Que elementos teóricos-metodológicos fundamentam os estudos sobre a Filosofia da educação brasileira em interface com a teoria do conhecimento de Paulo Freire? Como objetivo decorrente dessa indagação, buscamos compreender elementos teóricos-metodológicos fundamentam os estudos sobre a Filosofia da educação brasileira em interface com a teoria do conhecimento de Paulo Freire.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se ancora na abordagem qualitativa (MINAYO *et. al.* 1994) operacionalizada pelo “Estado da Questão” enquanto procedimento de coleta e mapeamento de dados, com vistas à delimitação do objeto a ser estudado em uma investigação científica (NÓBREGA-THERRIEN, 2004; VIEIRA, 2015; 2020). Sendo assim, o projeto de redação do texto discute o percurso do mapeamento dos dados e, logo depois, a análise do que dizem os artigos, as dissertações e as teses. Na sequência, apontamos para as considerações finais, seguidas das referências.

Do percurso no mapeamento dos dados

Esta seção descrever o processo de mapeamento das produções que foram objeto de análise no EQ. Do ponto de vista das fontes, quanto aos artigos científicos, o repositório escolhido foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), a partir da bases de dados *Scielo Brazil*, considerando somente os trabalhos nacionais. Em relação às dissertações e as teses, Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nos serviu para as buscas desses trabalhos. As buscas foram realizadas a partir dos descritores: filosofia da educação, filosofia da educação brasileira e suas relações com Paulo Freire.

Nos artigos, em relação ao descritor "Filosofia da educação", encontramos 8449 trabalhos, dos quais, 4093 revisados por pares. Fazendo a opção pelo filtro "Filosofia", apareceram 171 artigos entre 1994 e 2022. Considerando o recorte temporal dos últimos cinco anos (2017-2022), observamos 67 achados, dos quais 52 (30% em relação às 171 referências) resultados em língua portuguesa. Considerando o outro *Philosophy* como segundo filtro, ficaram apenas 13 artigos. Particularizando a área para a Filosofia da educação brasileira, foram detectados 1331 artigos entre 1964 e 2022, sendo que 638 eram trabalhos revisados por pares, sendo que entre 2017 e 2022, verificamos 285 trabalhos, dos quais 18 estavam (6% do total relativo ao período do EQ) alocados no filtro "Filosofia e Educação". Ao total, portanto, foram inventariados 31 artigos sobre a filosofia da educação brasileira.

Para compreender a profusão mais ampla de trabalhos acerca da Educação brasileira, evidenciamos 58.735, sendo que 29.669 era revisados por pares. No filtro *education*, havia 3703 artigos produzidos entre 1986 e 2022. Destes, relacionados ao recorte temporal do EQ (2017-2022), foram encontradas pesquisas em dois filtros: Educação (161) e Educación (36). Utilizando aspas (""") para encontrar o conceito tal e qual ele estava construído, "educação brasileira", foram achados 2822 artigos, sendo que 1249 eram revisados por pares, sendo alocados no período entre 1978 e 2022, considerando 565 pesquisas elaboradas entre 2017 e 2022. Dentro deste recorte temporal mais preciso, encontramos dois filtros e seus respectivos trabalhos encontrados: educação Brasileira (22); *education & educational reserch* (7). Por fim, inicialmente, foram selecionados 29 trabalhos acerca da educação brasileira.

Nessa direção, partindo desses trabalhos, fizemos buscas e aproximações sobre a filosofia da educação *and* Paulo Freire, encontrando 106 artigos, dos quais, 35 revisados por pares entre 1999 e 2022. Dos últimos cinco anos (2017-2022), garimpamos 29 trabalhos, sendo que 8 estavam relacionados a Paulo Freire. Enfim, em um primeiro momento, passaram pela triagem 68 artigos (31+29+8) científicos encontrados a partir dos descritores de busca da pesquisa.

Quanto as dissertações e teses acerca da Filosofia da educação, verificamos 9092 aparições entre 1975 e 2022, sendo 5821 dissertações e 3.271 teses. Neste contexto, em relação ao recorte temporal da pesquisa (2017-2022), foram detectados 2881 trabalhos, sendo 1852 dissertações e 1029 teses. A fim de reduzir e precisar o

conceito, fazendo o uso das aspas com base no descritor “filosofia da educação”, encontramos 690 pesquisas entre 1980 e 2022, considerando 397 dissertações e 293 teses. Desses trabalhos mais específicos sobre os últimos cinco anos, foram encontrados 164 (6% do recorte temporal), dos quais 105 dissertações e 59 teses. Dentro do filtro filosofia da educação, ficaram 7 pesquisas: 2 dissertações e 5 teses.

No que toca à filosofia da educação brasileira as buscas sinalizaram 2618 pesquisas relativas ao período entre 1977 e 2022, portanto, 1586 dissertações e 1032 teses. Desses trabalhos, dos últimos cinco anos tivemos 736, computando 459 dissertações e 277 teses. Do total mais específico, encontramos três possibilidades de filtros na busca pelos trabalhos: *educação* (62), *education* (18) e Filosofia (2), quantificando 82 trabalhos (11%) referentes ao período. Esse último filtro, apresentou curiosamente 2 dissertações e nenhuma tese. Refinando as buscas, o descritor com aspas “filosofia da educação brasileira” apresentou 9 pesquisas entre 2007-2022, sendo 5 dissertações e 4 teses. Sobre o recorte temporal do EQ, verificamos 4 investigações, das quais, 1 dissertação e 3 teses.

Para entender o campo maior de estudo da educação brasileira, identificamos 25.742 aparições de pesquisas entre 1968 e 2022, perfazendo 18.192 dissertações e 7.550 teses. Dentro do horizonte dos últimos cinco anos, apareceram nas buscas 9.137 sobre esse descritor, quantificando 6324 dissertações e 2813 teses. A busca mais precisa do descritor com aspas – “educação brasileira” – sinalizou 3264 pesquisas entre 1976-2022, das quais, 2075 dissertações e 1.189 teses.

Tal especificidade das buscas atrelada ao recorte temporal da pesquisa evidenciou 804 trabalhos, dentre eles: 520 dissertações e 284 teses. Dessas 804 pesquisas, o repositório apresentou dois filtros e seus respectivos trabalhos: *educação* (78), *education* (12) e área de conhecimento: Ciências Humanas – Educação (2). Um destaque a ser feito é que não foi encontrada nenhuma dissertação sobre tal descritor nessa área de conhecimento. Em síntese, passaram pela triagem, inicialmente 92 trabalhos (11% do total de trabalhos do período do EQ) do repositório da BDTD sobre o descritor *educação brasileira*.

Por fim, a BDTD apresentou quanto ao descritor filosofia da educação *and* Paulo Freire 431 investigações entre 1996 e 2022, sendo 286 dissertações e 145 teses. Desse quantitativo maior, o mesmo descritor evidenciou 195 trabalhos dos

últimos cinco anos (2017 – 2022), considerando, 137 dissertações e 58 teses. Do total do período, verificamos 15 trabalhos (8% do total de trabalhos do recorte temporal do EQ) específicos a partir de dois filtros: Paulo Freire (8 dissertações e 0 teses) e Educação Popular (7 trabalhos = 1 dissertação e 6 teses)

Considerando os 103 trabalhos da BDTD sobre o descritor *filosofia da educação brasileira* (7+4+92) e os 15 relativos ao pensamento de Paulo Freire e sua Teoria do Conhecimento, chegamos inicialmente a 118 investigações oriundas de Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu*. Acrescentando a essas dissertações e teses aos 68 artigos do Portal de Periódicos, chegamos a 186 trabalhos que passaram pela triagem da leitura dos títulos, resumos e palavra-chave. Desses, ficamos com 30 trabalhos (16% do total que passou para a triagem) que tangenciaram o objeto de pesquisa conforme estão descritos a seguir no **Quadro 1**:

Quadro 1: Quantitativo de trabalhos para a análise no EQ

Descritores de busca	Artigos	Dissertações	Teses
Filosofia da educação brasileira	4	1	2
Filosofia da educação and Paulo Freire	9	8	6
Total	13	9	8
Total geral	30		

Fonte: Elaboração própria

Sendo assim, como base no **Quadro 1**, a pesquisa trabalhou com a amostragem de 30 trabalhos que foram analisados a partir do recorte temporal dos últimos cinco anos (2017-2022), sendo 13 artigos científicos, 9 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Desse modo, analisamos 7 trabalhos sobre a *filosofia da educação brasileira* e 24 que trataram acerca dessa área de conhecimento com base na *teoria do conhecimento de Paulo Freire*.

O que dizem os artigos?

Dos 13 artigos analisados, 4 versam sobre a *Filosofia da educação brasileira*. Para situar o contexto para a elaboração de tal filosofia 'autóctone', o texto de Saviani (2018) *Educação & sociedade 40 anos: revisitando sua trajetória à guisa de quase-depoimento* aponta para eventos da história relacionados a produção científica da revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Na mesma época, Leher (2019, p. 9) em "Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática" aponta para a discussão das forças coercitivas do capital para "[...] uma pedagogia direcionada para reduzir conflitos, por meio da combinação do capital social com a difusão de certo *ethos* do capital emocional que propicie resiliência nas relações de trabalho adversas".

Com base neste contexto de luta em torno do poder que configura o cenário da educação no Brasil, consideramos que o trabalho de Valle e Kohan (2004)⁴ nos ajudar a refletir sobre "Notas para pensar a Filosofia da Educação no Brasil". Os autores discutem as tendências crista, marxista e "[...] pragmática transcendental, psicanálise, hermenêutica, fenomenologia, neopragmatismo, pós-estruturalismo, teoria crítica" (VALLE; KOHAN, 2004, p. 16). Todo esse movimento se (re)faz através dos terrenos de interlocução, cuja efervescência se dá através da criação (1978) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) que se desdobra nas reuniões nacionais, nos grupos e fóruns regionais. O texto trabalha o 'duplo isolamento' em que, de um lado, a Filosofia da educação se separa da prática e, de outro lado, afasta-se do movimento teórico mais amplo ao qual legítima e historicamente se filia.

Santos (2022), intitulado "Filosofia africana da educação: por uma cartografia da encruzilhada" buscou "investigar e apontar o modo como a cartografia na encruzilhada vem contribuindo e/ou poderá contribuir na luta antirracista, a partir da filosofia africana da educação brasileira, e no enfrentamento do 'epistemicídio' e

⁴ Este artigo não estava no escopo do recorte temporal das buscas (2017-2022), mas foi inserido pela pertinência ao campo da Filosofia da Educação, pois apresenta o germen das discussões que se faz presente até hoje: a relação do saber filosófico com o ensino de Filosofia.

'semicídio cultural'" (SANTOS, 2022, p. 02). Nesta direção, não é possível pensar em uma Filosofia da educação brasileira, mas em Filosofias da educação que se constituem a partir da pluralidade de matrizes teóricas que perfazem a nossa própria brasilidade. Em síntese, a produção do campo da Filosofia da Educação precisa superar esta dicotomia entre o saber filosófico e a prática de ensino do campo, para além da morte da pluralidade da "ciência" e da "cultura".

Diante disso, 9 dos 13 artigos encontrados entre 2017 e 2022, apontam para o recrudescimento do debate em torno da Filosofia da educação na perspectiva de Paulo Freire e de sua teoria do conhecimento. Um detalhe interessante é aproximação de Freire com oito autores da tradição crítica, quais sejam Enrique Dussel (COSTA, 2017), Vigotsky (MOREIRA; PULINO, 2021), João Cardoso Pires (VAHL; ARRIADA; NOGUEIRA, 2021), Steve Biko (SILVEIRA, 2021), do humanismo de Jacques Maritain e personalismo de Emmanuel Mounier (SOUZA, 2019) e do escolanovismo de Anísio Teixeira e de John Dewey (HENNING, 2022).

Faz sentido, então, que, atrelado à necessidade de trazer à baila a centralidade do fazer curioso do aluno no processo de aprendizagem conforme apontaram as filosofias deweyana e anisiana, se possa compreender que a Filosofia de educação de Paulo Freire tem assentamento também nas matrizes teóricas ⁵ do existencialismo, humanismo e personalismo cristãos, bem como a partir de uma releitura paradoxal do marxismo pela ótica de Cristo (GADOTTI, 2006; VIEIRA, 2020).

Posto isso, a escrita de Henning (2022, p. 4) em "Anísio Teixeira e o 'direito à educação'" – ideias que evocam Dewey e inspiram Freire destaca que "sua proposta educacional libertadora se reporta ao estado de dominação, que, para ele, é preciso ser superado pela conscientização, o que requer uma *práxis* efetivamente transformadora." De forma particular, Souza (2019) em "O pensamento de Jacques Maritain e de Emmanuel Mounier no campo católico brasileiro e a educação

⁵ "Como outros jovens católicos, Freire foi influenciado pelo humanismo de Emmanuel Mounier (1973), bem como pelas filosofias existencialistas de Karl Jaspers (1958), Jean-Paul Sartre (1973) e Simone de Beauvoir (2005)". (SILVEIRA, 2021, p. 7). Sendo assim, compreendemos que "o pensamento de Paulo Freire é alicerçado pelas seguintes perspectivas: o cristianismo católico, o movimento personalista francês, de Mounier, o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. É desse – 'caldo cultural' que Freire constrói um pensamento único: –o 'pensamento freiriano', uma práxis –'ensopada' de criticidade." (TADDEI, 2019, p. 153).

libertadora de Paulo Freire”, asseveram que sua Filosofia tem base na filosofia política do primeiro e na filosofia da ação do segundo (SOUZA, 2019).

De um lado, em Maritain, o humanismo católico do qual Freire se apropria, enaltece “[...] um diálogo participativo e transformador das suas relações com o mundo (exterioridade), com os outros sujeitos (alteridade) e com o Criador (transcendentalidade).” (SOUZA, 2019, p. 193). De outro lado, “[...] a própria filosofia de Mounier se converte para Freire em pedagogia da vida comunitária ligada a um despertar da pessoa, mobilizando-a a se engajar no seu entorno social e transformando o mundo à sua volta.” (SOUZA, 2019, p. 191). Tal interface da relação dialógica que se estabelece entre o ‘eu, o mundo, o outro e o Criador’ mobilizam o *estar sendo* dos sujeitos concretos na/para a vida social.

O trabalho de Costa e Loureiro (2017, p. 251) versa sobre “O alcance teórico das categorias ‘exclusão e libertação’ para a questão ambiental: uma leitura ancorada em Dussel e Freire”. Afirma que “a contribuição de Freire põe em evidência os fundamentos filosófico-políticos na sua teoria do conhecimento e ação no mundo que denominamos educação libertadora” (p. 251). Neste sentido, Freire propõe uma concepção epistêmico-praxiológica que articula o pensar e o fazer no mundo e com o mundo. Sendo assim, ele propõe uma teoria do conhecimento e um método pedagógico.

Dessa forma, Vahl, Arriada e Nogueira (2021, p. 4) em “Autoritarismo e esperança: costurando fios entre Paulo Freire e José Cardoso Pires” corroboram esta afirmativa quando ponderam que o educador pernambucano, “[...] um dos pensadores brasileiros mais reconhecido internacionalmente, desenvolveu uma teoria da educação pautada no processo de humanização, articulando método e teoria, com vistas à construção de uma consciência crítica [...]” Neste sentido, essa teoria do conhecimento, também alocada genericamente de “gnosilogia”⁶ como campo de estudo da Filosofia, ou mais especificamente conhecida como “epistemologia” ou filosofia da ciência, segundo Carvalho, Kohan e Gallo (2021, p. 6)

⁶ “A gnosilogia, cuja definição etimológica é o estudo do conhecimento, tem como objeto o estudo de todas as formas de conhecimento, sendo sinônimo de teoria do conhecimento. Já a epistemologia, ou filosofia da ciência, estudaria uma única forma de conhecimento, o conhecimento científico.” (TADDEI, 2019, p. 48).

em “Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea”, faz-nos indagar:

[...] é Paulo Freire um filósofo? Pareceria que sim, se, por exemplo, a filosofia for concebida, como propôs Foucault, na forma de problematização da própria vida, uma ascese, e não apenas como atividade cognitiva. Nesse caso, o que conta é um modo de vida filosófico e, mais particularmente, o fazer da própria vida um problema para a filosofia, uma questão filosófica de viver problematizando a própria vida. Ou, para dizê-lo com as próprias perspectivas de Foucault, trata-se da filosofia entendida como uma estética da existência, mais do que como uma metafísica da alma. Se assim for, parece que Paulo Freire tem um lugar nítido na filosofia, remarcando, porém, sua diferença com tantos outros filósofos estudados na academia, que têm situado sua reflexão muito longe de sua própria vida.

Diante disso, concordamos que existe uma proposta de Filosofia da Educação em Freire. De um lado, o Patrono da Educação aponta a problematização ascética da própria vida e não meramente o pensamento como mera atividade cognitiva. A vida é o contexto, mas ao mesmo tempo é a materialização do problema filosófico. De outro lado, podemos dizer que a pedagogia filosófica e/ou a filosofia pedagógica freiriana é mais uma “estética da existência” do que “metafísica da alma”. Nessa direção, a filosofia da educação a partir do pensamento do Patrono da Educação brasileira se constitui do existir pensando a concretude e não meramente a atividade mental isolada e descolada do mundo. Guardadas as devidas proporções, enxergamos a ‘pragmaticidade’ no pensar filosófico, na mesma direção de sua “filosofia da ação no e com” o mundo.

Esse pensamento corrobora com o trabalho de Dias e Silva (2017, p. 386) intitulado “Educação libertadora e (re)conhecimento do negro: a voz e a vez das literaturas africanas de língua portuguesa nas salas de aula”. Os autores constataam, portanto, que “Paulo Freire mostra-nos que a atuação transformadora é aquela que vai na contramão da perspectiva bancária, a qual trata estudantes como ‘recipientes’, sem trazer à tona discussões ou reflexões sobre as estruturas sociais.” No mesmo diapasão, Moreira e Pulino (2021, p. 4), em “Liberdade é conquista social? Freire e

Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos”, concordam que “[...] é impossível conceber uma pedagogia libertadora deslocada dessas dimensões (política, social e econômica). Freire, portanto, além de teórico da educação e educador, foi também um pensador e mobilizador da sociedade brasileira.”

A reflexão posta até então pelos artigos analisados é que a Filosofia da Educação de Freire é caracterizada dialeticamente pelo ‘pensar’ que faz e pelo ‘fazer’ orientado pelo pensamento. Isso não é mero exercício tautológico do filósofo recifense, mas a tradução dialética em palavras de “viver-sentir-pensando” na mesma direção do “pensar-sentir-vivendo”. Sendo assim, Rodrigues (2021) quando discutiu “A utopia de Paulo Freire: o lugar da educação na conquista da emancipação humana” aclarou que no projeto revolucionário freiriano, “a educação “enquanto práxis cumpre a finalidade de desestabilizar os mitos conformadores de sujeitos em objetos sem historicidade” (RODRIGUES, 2021, p. 36). Este mesmo élan transformador está presente em Silveira (2021), no artigo intitulado “A presença de Paulo Freire na filosofia da práxis de Steve Biko”, considerando que “uma das estratégias políticas freireanas⁷ retomadas na filosofia da práxis [...desse autor...] e da Consciência Negra é o estímulo ao empoderamento.” (SILVEIRA, 2021, p. 17).

O que dizem as dissertações?

No movimento do EQ, analisamos 17 trabalhos, dentre os quais, 9 dissertações e 8 teses. Em relação às dissertações, 1 apontou para a discussão da filosofia da educação brasileira (SILVA, 2019a) e 8 discutiu a relação dessa com o pensamento de Paulo Freire (MUZZATO, 2018; BARBOSA, 2018; SILVA, 2019b; MONTEIRO, 2020; TORRES, 2020; PRATA, 2020; MARQUES, 2021; MONTEIRO, 2020). Dentre os autores escolhidos para estabelecer um diálogo teórico com Freire nas dissertações, destacaram-se Sócrates (MUZZATO, 2018; MONTEIRO 2020), Kant (MONTEIRO, 2020) e Lefebvre (PRATA, 2020). Isso faz sentido, pois a Filosofia e a Pedagogia de

⁷ Considerando o uso do adjetivo antropônimo ‘freiriano’ e ‘freireano’, compreendemos de acordo com as normas ortográficas da Língua Portuguesa que, nomes terminados em e tônico exibem no adjetivo a forma sufixal -eano. O e de Freire é átono, logo, recomenda-se freiriano, com sufixo -iano, apesar de alguns autores ainda usarem o sufixo -eano em suas pesquisas (TORRES, 2020).

Sócrates a partir da maiêutica e a síntese crítica entre a objetividade e a subjetividade kantiana no horizonte da ética, bem como a ideia de produção social do espaço em Lefebvre encontram abrigo na Filosofia da Educação de Paulo Freire (VIEIRA, 2020).

Iniciando as análises sobre a "Filosofia da educação brasileira", Silva (2019a) em "A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da lei nº 13.415/17 às futuras gerações": "[...] foi possível compreender a educação dos jovens no ambiente escolar e analisar criticamente a reforma em curso. Através dos conceitos arendtianos, como: Natalidade, Mundo-Comum, Pluralidade, Autoridade e Tradição (SILVA, 2019a, p. 115). Sendo assim, Hanna Arendh é a base teórica da Filosofia da Educação de Jovens e adultos de forma crítica.

Em relação ao conceito de Filosofia da Educação em Paulo Freire, Muzzato (2018) em "Educação para a cidadania: a autonomia em Kant e Freire" conclui que "[...] a educação é o que promove a autonomia e a constituição integral humana. Além desse aspecto, sendo a educação uma instrução para a vida, portanto, para a integralidade, a escola deveria ensinar para além da ciência, envolvendo também a ética e a estética (ZATTI, 2007)⁸. (MUZZATO, 2017, p. 112). Dessa forma, refletir sobre a Filosofia da Educação traz indicativos daquilo que antecede ao ato de ensinar, as concepções de mundo, sociedade, homem e ciência que apontam para as finalidades da educação. Em suma, "[...] a educação libertadora de Freire unida à razão crítica de Kant são elementos que oferecem, às necessidades deste tempo, possibilidades para o enfrentamento dos desafios." (MUZZATO, 2017, p. 113).

Nesse sentido, a dissertação de Barbosa (2018) intitulada "O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire" evidencia na Universidade do Estado do Pará (UEPA) a existência do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), no âmbito do curso de Licenciatura em Filosofia. Partindo dos estudos de Matthews Lippman (1923-2010) que escreveu "A descoberta de Ari dos Telles", a primeira novela filosófica para crianças, o trabalho

⁸ ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

[...] apresenta a importância da prática de educadoras e educadores populares no ensino de filosofia com crianças, por vezes apontando a práxis freireana voltada para a infância, e por outro viés permitindo que os sujeitos crianças sejam olhados com respeito e consideração, dando-lhes oportunidade de exercerem sua autonomia de pensar e de fazer, e construindo a realidade em que solidarizar-se seja mais fácil do que competir, amar seja mais fácil do que odiar, compreender e escutar seja melhor do que negar o dizer do outro (BARBOSA, 2018, p. 152).

Com base nos achados da pesquisa, a autora exalta com base na Filosofia da Educação de Paulo Freire e suas aproximações com Lippman, que os sujeitos crianças sejam olhados com respeito e consideração, que a autonomia de pensar e de fazer sejam o horizonte do ato de ensinar, na medida em que se possa construindo a realidade a partir da solidariedade. Estes achados de pesquisa se aproximam da dissertação de Oliveira (2021, p. 34), intitulada “Educação e questão social: O pensamento freiriano na Pedagogia do Oprimido” que desenvolve reflexões em torno do “fazer político-pedagógico freiriano”, buscando compreender os lastros histórico e filosófico das construções teóricas de Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido, que tentaram dar conta das manifestações da ‘questão social’ com as quais o educador se deparou em seu fazer político-profissional na América Latina dos anos 1960.

Na perspectiva de Silva (2019b), tratando da “Educação científica dialógica: contribuições do cinema nacional para a educação em ciências”, constatamos que ao longo da pesquisa, o autor procurou se inserir culturalmente “[...] na área de pesquisa em ensino e nos familiarizar com a filosofia educacional e a pedagogia de Paulo Freire.” (SILVA, 2019b, p. 37). Dessa forma, “o diálogo é o princípio básico da pedagogia de Paulo Freire, é o que orienta toda sua práxis.” (SILVA, 2019b, p. 21). Em suma, faz sentido pensar sobre “[...] a potência da teoria, filosofia e método construído por Paulo Freire para a construção de uma perspectiva dialógica no ensino de ciências.” (SILVA, 2019b, p. 91). Neste sentido, essas reflexões apontam para a potencialidade da teoria e da filosofia que sustentam o método de ensino de Paulo Freire no bojo da dialogicidade.

Posto isso, Monteiro (2020) em "O lecionar da filosofia no nível médio noturno: uma metodologia de ensino na concepção pedagógica de Sócrates, de Immanuel Kant e de Paulo Freire" oferece sugestões metodológicas para essa disciplina em nível de ensino. Nesse sentido, "a primeira sugestão é referente a organização dos conteúdos por temas mobilizadores que serão abordados nas aulas, por exemplo: política, liberdade, ética, ciência, metafísica, teoria do conhecimento etc." (MONTEIRO, 2020, p. 85). O foco primário com base no conceito de 'temas geradores' em Paulo Freire estabelece o caminho teórico-metodológico para pensar o currículo (O que ensinar?).

Tal construção teórico-prática do currículo é articulada à organização didática do espaço da aprendizagem (como e por que ensinar?). Sendo assim, "a outra recomendação é mudar estrutura das mesas e das cadeiras enfileiradas da sala de aula para o modelo de Paulo Freire do círculo de cultura (MONTEIRO, 2020, p. 86). Se o diálogo é a materialização do Ciclo do Gnosiológico em Paulo Freire (FREIRE, 1996; VIEIRA, 2015; VIEIRA, 2020), faz sentido organizar a disposição dos alunos na sala de tal forma que a circularidade das culturas e dos saberes sejam possam ser trazidas à baila mediante o direito e o poder da fala. Em suma, "o objetivo principal dessa sugestão metodológica, seguindo uma perspectiva pedagógica de Sócrates, de Kant e de Paulo Freire, é a condução do aluno noturno a refletir, a filosofar, a ter autonomia das suas ideias." (MONTEIRO, 2020, p. 86-87).

Na busca pelos fundamentos da Filosofia da Educação em Paulo Freire, compreendemos em Torres (2020) na dissertação intitulada "O contato entre a prática educativa freireana e o projeto educativo da 24ª bienal internacional de arte de São Paulo" que

[...] a fenomenologia surge ao denunciar o psicologismo e subjetivismo em que as ciências humanas estavam tomando no início do século XX. Freire argumenta a favor de um equilíbrio entre subjetividade e objetividade e se opõe à exclusão da subjetividade no conhecimento da realidade. (TORRES, 2020, p. 25).

Sendo assim, na tentativa de pensar a Filosofia da Educação com base na teoria do conhecimento de Paulo Freire, constatamos que as relações humanas

subjetivas são cruciais no processo de construção do mundo e da história. As concepções teórico-práticas que são disjuntivas, particionadas e/ou departamentalizadas do trinômio homem-natureza-cultura são limitantes para traduzir o real que é devir (re)totalizante.

De um lado, podemos pensar um *mundo sem homem*, incorrendo na percepção da objetividade sem subjetividade. De outro lado, se cremos no *homem sem mundo*, o resultado é a subjetividade sem a objetividade. Neste sentido, a “a teoria do conhecimento elaborada por Freire compreende as relações humanas subjetivas como cruciais no processo de construção do mundo e da história, visto que não existe mundo sem seres humanos assim como seres humanos sem mundo tampouco.” (TORRES, 2020, p. 25).

Mediante essas compreensões, no intuito de superar a “irracionalidade da razão” (MORIN, 2005) moderna levada às últimas consequências, a Filosofia da Educação de Paulo Freire permite a elaboração da teoria do conhecimento através da observação do mundo não apenas para contemplá-lo, mas sobretudo para transformá-lo. Dessa forma, “a dialogicidade é um dos eixos principais de toda a teoria freireana, é a essência da educação como prática da liberdade, enraizada na existência, comprometida com a vida, que se historiciza no seu contexto.” (TORRES, 2020, p. 25).

O diálogo horizontal dos homens entre si, *no mundo e com o mundo*, permite a elaboração da cultura. Logo, natureza e cultura são facetas amálgamas do entendimento e da ação humana mediada pelo trabalho do Homem na produção de si e dos outros a partir das necessidades, no horizonte do Ser Mais. Em suma, “[...] a epistemologia freireana é fortemente comprometida com um projeto social em prol da emancipação dos sujeitos sociais.” (TORRES, 2020, p. 226).

Prata (2020) em “Educação para além do mercado: a produção do espaço social a partir de um cursinho de educação popular”, trabalha com “dois arcações teóricos [...] particularmente valiosos para formular essa questão de um ponto de vista interpretativo da realidade social: a filosofia da educação crítica de Paulo Freire e a produção social do espaço de Henri Lefebvre” (PRATA, 2020, p. 08). Nessa perspectiva, Freire é situado nessa dissertação no contexto da teoria crítica (SAVIANI, 2008; SILVA 2017).

O trabalho de Prata (2020) traz à baila a Filosofia da Educação crítica de Freire tendo em vista a reflexão do ato de educar 'para além do capital'. O enfoque é a tensão que se estabelece entre a educação propedêutica para o vestibular e a oferta de um cursinho popular em questão. Tal iniciativa visa emancipar os estudantes ao oportunizar o acesso à universidade na tentativa de *incluir* por dentro do próprio sistema educacional *excludente*. Desse modo, o texto indaga e ao mesmo tempo constata quando pondera:

Como implementar uma 'educação libertadora' ao mesmo tempo em que se prepara para um exame que é parte importante do sistema social que oprime? Essa questão é constante ao trabalhar o conflito entre as razões imediatas da organização (preparar para o exame) e as razões a longo prazo (promover um projeto educacional que emancipe). (PRATA, 2020, p. 105).

Tal perspectiva de Prata (2020) acerca da Filosofia da Educação de Freire no bojo da emancipação dos sujeitos a partir das tensões entre o "hoje condicionado" – porém, não determinado – e o "amanhã emancipado" encontra coro na voz de Marques (2021) em "Corpos que... Dançam na escola: um diálogo com Paulo Freire", pois o autor pernambucano "[...] é vida de corpo inteiro e autor de uma pedagogia da libertação e de uma filosofia da educação que brotam do chão Brasil e de seu corpo vivo e esfuziante, atravessado por sua andarilhagem intercontinental entre povos excluídos e eruditos." (OLIVEIRA, 2021, p. 91). Sendo essa voz da Filosofia educacional resultante da reflexão não apenas "sobre" o Brasil, mas "com" o Brasil e com os brasileiros – sobretudo nordestinos – a voz de Freire encontra eco nos 'esfarrapados do mundo'.

Considerando, portanto, que "a construção dialética de Paulo Freire assume a visão dos dialéticos pós-modernos superando, entretanto, a separação e propondo uma imbricação dessas categorias de pensamentos em uma unidade dialética para se pensar a verdadeira práxis (OLIVEIRA, 2021, p. 111). Em suma, Freire é considerado pela autora como "um corpo ativo, esfuziante, andarilho, sensível, reflexivo, um corpo da práxis. Um pensador da filosofia e um filósofo da prática." (OLIVEIRA, 2021, p. 157).

O que dizem as teses?

Quanto às 8 teses, 3 trataram sobre a Filosofia da educação brasileira (OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2019b), sendo que 1 delas faz tessituras em torno desta área do conhecimento em Paulo Freire (TADDEI, 2019). Especificamente, sobre o descritor Filosofia da Educação *and* Paulo Freire, analisamos os 5 últimos trabalhos (ALMEIDA, 2018; COSTA, 2017; LIMA, 2018; MELO, 2019; SOUZA, 2021). Dentre os autores utilizados como base teórica das teses em aproximações com a Filosofia da Educação Freire, notamos a presença de Donald Schön (TADDEI, 2019) e Frantz Fanon (SOUZA, 2021). Quanto ao primeiro, a discussão foi em torno da “reflexão sobre a prática” e do segundo os conceitos de liberdade e emancipação humana a partir de processos de decolonialidade.

Sobre o descritor Filosofia da educação brasileira, assim como foram os achados dos artigos e das dissertações, as teses evidenciam não a “filosofia”, mas a possibilidade da constituição de várias matrizes de “filosofias” da educação. Assim como no artigo científico de Santos (2022) que tratou da “Filosofia africana da educação”, Oliveira (2018) em sua tese de doutoramento intitulada “Filosofia da ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira”, afirma que “a filosofia nasce do solo. Da terra germina, como uma planta que irrompe a crosta e invade o espaço na direção do céu ao mesmo tempo que deita suas raízes nas profundezas do mistério da terra.” (OLIVEIRA, 2018, p. 14). O pensar filosófico tem suas raízes na terra, na realidade e/ou nas contingências humanas, considerando a “alteridade como ponto de partida. Ética como filosofia. Educação como Sabedoria.” (OLIVEIRA, 2018, p. 16).

A tese de Silva (2019b), cujo título é: “O ponto de vista da vacuidade como experiência de pensamento: Notas para uma Ética da Não-Dualidade na Educação”, aponta para os sujeitos do processo educativo: os seres humanos em sua unidade plural. Logo a sua função de “apreender a emergência de outras filosofias permite problematizar até onde a filosofia da educação brasileira no Brasil pode ir quando se coloca o desafio de pensar a formação humana sob o signo da pluralidade, da diferença e da alteridade.” (SILVA, 2019b, p. 15). Neste sentido, abre-se no contexto da Filosofia educacional de *corte tupiniquim* o debate sobre até que ponto é possível

refletir o global a partir do local, o todo por meio da parte, o mundo através do Homem, a epistemologia a partir do senso comum, a razão mediada pelo sentimento. Logo, os sujeitos (in)pensantes são convidados a

Decapitar a filosofia! Decapitar a filosofia expressa o desejo de quem quer que o filosofar seja também experimentar... uma experimentação consigo próprio mesmo à custa de trocar os pés pelas mãos. Decapitar-se como um exercício de problematizar da cabeça filosofante-branca-heterossexual-civilizada-adulta-colonizadora-epistemicida que acredita que a filosofia nasceu na Grécia e desenvolveu-se apenas na Europa (SILVA, 2019b, p. 14).

No intuito de produzir um pensamento acerca da localidade não se pode perder a interface com a totalidade, em detrimento da 'experimentação consigo próprio mesmo à custa de trocar os pés pelas mãos'. Não se pode fazer filosofia de maneira anti-filosófica, decapitando-a enquanto 'cabeça' que situa e é situada por um 'corpo' de tradição multifacetada. A filosofia, portanto, não poder ter uma única raça, cor, etnia e/ou matriz, comumente associada em suas origens ao milagre grego e seus desdobramentos no mundo ocidental eurocêntrico.

Na busca pelos trabalhos sobre a Filosofia da educação no contexto de nossa brasilidade, sobretudo em aproximações com Freire, Taddei (2019) em "A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral" apareceu para articular tais descritores. Sendo assim, o autor afirmou que:

Paulo Freire é uma referência fundamental para quem trabalha com ciências humanas, especialmente nas áreas de antropologia, epistemologia, filosofia, pedagogia, política e sociologia. Se tivesse que caracterizar Freire com, no máximo, duas palavras, o que é um desafio extremo, ainda mais em se tratando de alguém de sua magnitude, eu escolheria ética e esperança (TADDEI, 2019, p. 152).

Diante dessas compreensões, faz sentido pensar que a teoria do conhecimento de Paulo Freire fundamenta bases que podem servir de referencial

para as ciências humanas e sociais aplicadas, com vistas à reflexão teórico-prática da realidade ao vislumbrarmos que a ciência precisa ter como horizonte a ética e a esperança. A filosofia, portanto, enquanto base epistemológica e metodológica da ciência – dentre elas, as ciências humanas e, em especial, a Pedagogia -, aponta para a ética universal do ser humano, na mesma intensidade e direção que fomenta a esperança do cumprimento da vocação ontológica do Ser Mais (FREIRE, 1996; VIEIRA, 2015; 2020). Em suma, “a proposta educacional de Paulo Freire [...] se constitui numa grande contribuição para o avanço da educação das classes trabalhadoras, pelo foco em categorias como: dialogicidade, problematização, conscientização, eticidade e libertação.” (TADDEI, 2019, p. 216).

A partir dessas reflexões, a Filosofia da Educação com base nos aportes da teoria do conhecimento de Paulo Freire, o trabalho de doutoramento elaborado por Costa (2017) em “Cultura popular e conscientização: interlocuções entre Paulo Freire e os movimentos de cultura popular”, aponta para a constituição de uma “filosofia da educação freiriana” (COSTA, 2017, p. 17). Como educador e filósofo, pode nos levar a refletir sobre um “Sistema Paulo Freire de Educação” (COSTA, 2017, p. 16), pois as tessituras teórico-metodológicas acerca do homem no ‘mundo da vida’, “[...] permitiram a Freire compreender a filosofia como ato essencialmente pedagógico de pensar, aprender e criar com o mundo e com as pessoas caminhos para sua mais radical transformação.” (COSTA, 2017, p. 133).

Neste sentido, em Freire é possível compreender a Filosofia a partir da pedagogicidade do ato de pensar, aprender e criar para a transformação do mundo da vida. Com base no que defendemos em estudos anteriores a partir da “racionalidade epistêmico-dialógica” (VIEIRA, 2020) como superação das fissuras da compreensão do real causadas pela ‘irracionalidade da razão’ moderna (MORIN, 2005), em Paulo Freire temos uma “filosofia pedagógica” (COSTA, 2017, p. 136), considerando o “[...] elemento central da filosofia da educação freiriana: humanizar o mundo como fundamento de um projeto de transformação radical das relações sociais.” (COSTA, 2017, p. 139).

Seguindo esse pensamento, a tese de Lima (2018), intitulada “A Pedagogia da Libertação no contexto da reestruturação capitalista: da ‘escola com os pés no chão’ aos desafios da educação popular no labirinto dos ‘Novos Movimentos Sociais’”,

afirma que “o ato de conhecer requer o estudo crítico do conhecimento já produzido, o que a ‘educação bancária’ não possibilita, submetendo o educando a um procedimento ingênuo de aceitação dos conteúdos nele depositados.” (LIMA, 2018, p. 140).

Com base nessas apreensões, entendemos que o “ato filosófico” de conhecer é resultado do estudo crítico da realidade, ou seja, quando se busca a razão de ser das coisas, é possível a elaboração do “ato pedagógico” no horizonte da mudança. Em suma, “se todos os homens são filósofos, é preciso se descobrir a filosofia contida na prática social de cada um, iniciando-se pela crítica da própria concepção de mundo, tornando-a unitária e coerente.” (LIMA, 2018, p. 333-34). Isso nos faz pensar a Filosofia da Educação com base na teoria do conhecimento de Paulo Freire para além da mera contemplação estética da realidade nos processos educativos. Ancorados nela, por conseguinte, é possível refletir sobre as ideias de homem, de mundo e de ciência que nasçam das “contatações” da prática social e a ela retornem para “transformá-la”.

Seguindo esse escopo, a tese de Almeida (2018), “Andarilhos da esperança: estudo sobre a luta política impulsionada pela vida na rua e seus processos educativos sistematizada na experiência do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP entre 2016 e 2017”, continua a propor uma filosofia da educação em Freire que vá além da “essencialização da realidade”. O estudo evidencia que “a Filosofia da Libertação reafirma as premissas da Educação Popular, tratando temas fundamentais para a constituição de um pensamento filosófico libertador como: a ética; a política; a economia, a erótica e a pedagógica.” (ALMEIDA, 2018, p. 302). Assim, a Educação Popular de Freire, aponta para a formação da “[...] alma que torna esse corpo sujeito de sonho, andarilho da esperança, protagonista da revolução.” (ALMEIDA, 2018, p. 306).

Em tessitura a esses fios teórico-metodológicos da Filosofia da educação em Paulo Freire, Melo (2019) em “Os saberes da formação de professores da educação de jovens e adultos do campo do estado de Pernambuco” esclarece que “[...] sem uma teoria pedagogia, nossa prática pedagógica levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para salvar os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem

determinadas." (MELO, 2019, p. 54). A partir dessas apreensões, faz sentido superar a mera intuição, improviso e ativismo irreflexivo por meio da constituição de uma teoria pedagógica com finalidade social.

Por fim, a tese de Souza (2021) em "Paulo Freire, Frantz Fanon e a educação física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública" aponta o primeiro a partir da ideia humanista que, por meio da conectividade e do diálogo conduza à liberdade e à emancipação. O segundo, fomenta o debate em torno da colonização e da alienação das pessoas negras. O estudo conclui que esses dois referenciais teóricos em articulação, permitem "[...] ao docente assumir e se reconhecer na identidade negra, refletindo sobre o compromisso de atuar na educação a favor das/dos esfarrapadas/os e das/dos condenadas/os da terra, reconhecendo a cultura popular como premissa de liberdade e conscientização." (SOUSA, 2021, p. 194-195).

Considerações finais

Ao final desta empreitada teórico-metodológica, faz sentido apresentar os achados de pesquisa e os apontamentos que retomam o ponto de partida e sinalizam o ponto de chegada. Sendo assim, a indagação que inicialmente movimentou esta investigação científica foi: "Quais as tendências dos estudos sobre a Filosofia da educação brasileira e suas relações com a teoria do conhecimento de Paulo Freire?" Para tanto, o objetivo que direcionou tal questão foi compreender as tendências dos estudos sobre a Filosofia da educação brasileira e suas relações com a teoria do conhecimento de Paulo Freire.

Do ponto de vista, trabalhamos com a abordagem qualitativa, operacionalizada pelo "Estado da Questão" enquanto procedimento de coleta e mapeamento de dados, com vistas à delimitação do objeto a ser estudado em uma investigação científica. Faz sentido, portanto, dizer que inicialmente o problema de pesquisa mobilizava as buscas dos trabalhos para compreender as tendências sobre os estudos em torno da Filosofia da Educação e sua interface com a Teoria do Conhecimento de Paulo Freire. Como é a proposta do EQ, além de mapeamento dos dados, o resultado é a delimitação do objeto de estudo.

Ao final do EQ, a pergunta e o objetivo da pesquisa foram reajustados. Sendo assim, depois das buscas e das análises da amostra dos artigos, dissertações e teses sobre o tema, pergunta central que moveu esta investigação científica foi: Que elementos teóricos-metodológicos fundamentam os estudos sobre a Filosofia da educação brasileira em interface com a teoria do conhecimento de Paulo Freire? Como objetivo, portanto, buscamos compreender elementos teóricos-metodológicos fundamentam os estudos sobre a Filosofia da educação brasileira em interface com a teoria do conhecimento de Paulo Freire. Nesse sentido, não encontramos tendências nos estudos, mas elementos que constituem a Filosofia da Educação de Paulo Freire com base em sua teoria do conhecimento.

Em relação às fontes, para os artigos, trabalhamos nas buscas com o Portal de Periódicos CAPES. Em relação às dissertações e as teses, a BDTD nos serviu para as buscas desses trabalhos. As buscas em ambos os repositórios foram realizadas a partir dos descritores: "filosofia da educação", "filosofia da educação brasileira" e suas relações com "Paulo Freire".

Diante disso, a fim de compreender os elementos teórico-metodológicos que fundamentam os estudos no campo da Filosofia da Educação Brasileira e suas relações com a Teoria do conhecimento de Paulo Freire, a pesquisa trabalhou com a amostragem de 30 trabalhos que foram analisados a partir do recorte temporal dos últimos cinco anos (2017-2022), sendo 13 artigos científicos, 9 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Desse modo, analisamos 7 trabalhos sobre a "filosofia da educação brasileira" e 23 que trataram acerca dessa área de conhecimento com base na "teoria do conhecimento de Paulo Freire".

Constatamos, portanto, que a Filosofia da Educação é um ramo do conhecimento que estuda as compreensões de homem, ciência e de mundo que orientam a prática do professor em qualquer nível de ensino. A pesquisa em tela sustenta a proposição de uma Filosofia da Educação brasileira a partir da teoria do conhecimento de Paulo Freire.

Situando historicamente o contexto entorno do objeto de pesquisa, os trabalhos sobre a "educação brasileira" apontam para as décadas de 1960 e 1970 como momento de efervescência da produção científica da área. Sendo assim, destacamos que essa década traz consigo o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação nacional (LDBEN), n. 4024/61 que normatiza a educação básica e superior no país, o Parecer 977/65 que normatiza a pós-graduação lato e *strictu* senso e a criação da ANPEd que fomentou as pesquisas na área de educação, como possíveis causas de recrudescimento dessas investigações neste campo de estudos.

Compreendendo o marco final das buscas como o ano de 2022, os artigos apontam 1978-1986 como período em que encontramos as 29.669 referências que mencionam a “educação brasileira”, sendo que 565 (2%) trabalhos fazem parte do recorte temporal desta pesquisa. Especificamente, 1249 (4%) tratam da “educação brasileira” a partir de 1978. Em relação às dissertações e teses, existem 25.742 referências a partir de 1968, sendo que 9.137 (35%) dizem respeito ao recorte temporal desta pesquisa. Particularmente, 3264 (8%) trabalhos em nível de mestrado e doutorado versam sobre a “educação brasileira” a partir de 1976, considerando 804 (3%) pesquisas relativas ao período de 2017 a 2022.

Sobre a “Filosofia da educação”, encontramos 171 referências em artigos sobre esse descritor tendo o ano de 1994 como marco inicial, sendo que 67 (40%) relacionados ao recorte do EQ. As dissertações e teses evidenciam 9092 referências aos trabalhos que datam inicialmente de 1975, sendo que 2881 (32%) estão dentro do período das buscas. De modo específico, sobre o descritor “filosofia da educação”, identificamos 164 (6%) trabalhos relativos aos últimos cinco anos (2017-2022), considerando a data de 1980 como momento de elaboração do primeiro trabalho.

Por fim, acerca da “Filosofia da educação brasileira”, verificamos a presença de 1311 referências de artigos a partir de 1964, sendo que 285 (22%) dizem respeito ao recorte de pesquisa e as dissertações e teses apontam para o número de 2618 a partir de 1977. Especificamente, a busca pelo descritor “filosofia da educação brasileira” evidenciou 9 (0,3%) trabalhos dentro do escopo do EQ.

No que toca a “Filosofia da Educação”, os trabalhos apontam para as décadas de 1970 a 1990. Considerando os marcos históricos dos anos 1960 que apontamos anteriormente, destacamos nas décadas de 1970 a 1980, a Lei 5692/71 que versou sobre a Reforma do Ensino Médio e a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia em 1983 como possíveis molas propulsoras sobre o debate em questão. Sendo assim, o período de 1964-1977 demarca a produção de estudos sobre a Filosofia da educação brasileira, considerando ao nosso ver, as discussões

em torno do “saber” e do “saber ensinar filosofia” e suas interfaces com a possibilidade da elaboração de uma filosofia tupiniquim ou ainda a reflexão acerca da do desenvolvimento histórico da Filosofia no Brasil a partir das missões francesas ultramar. Os achados de pesquisa dos artigos acerca dos estudos sobre a “Filosofia da educação brasileira” evidenciam o contexto de luta em torno do poder que configura o cenário da educação no Brasil. Existe, portanto, o ‘duplo isolamento’ das áreas de Filosofia e de Educação, em que, de um lado, a Filosofia da educação se separa da prática e, de outro lado, afasta-se do movimento teórico mais amplo ao qual legítima e historicamente se filia. Em síntese, a produção do campo da Filosofia da Educação precisa superar esta dicotomia entre o “saber filosófico e a prática de ensino do campo, para além da morte da pluralidade da ciência e da cultura”.

Quando à “Filosofia da educação” cujo aporte teórico-metodológico tenha sido Paulo Freire, esta pesquisa apontou em artigos, 35 referências a partir de 1999, considerando 29 (83%) relativos ao EQ. Na mesma direção, 431 referências a dissertações e teses datam inicialmente de 1996, sendo que 195 (45%) evidenciam o recorte temporal desta investigação. Dessa forma, o período dentre 1996 e 1999 sinaliza o contexto de produção científica que discute a teoria do conhecimento de Paulo Freire como elemento de constituição de um pensar filosófico sobre a educação. Faz sentido, portanto, constatar que a teoria do conhecimento de Paulo Freire está viva até hoje mesmo diante da sua morte física em 1996. Em síntese, constamos, portanto, a relevância da envergadura científica de sua obra enquanto aporte teórico-metodológico central da produção científica sobre Filosofia da Educação.

Diante disso, os artigos sinalizam o aumento do debate em torno da Filosofia da educação na perspectiva de Paulo Freire e de sua teoria do conhecimento. Um detalhe interessante é aproximação de Freire com oito autores da tradição crítica, quais sejam Enrique Dussel, Vigotsky, João Cardoso Pires, Steve Biko, Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Anísio Teixeira e John Dewey. Nesse sentido, o existencialismo, o humanismo e personalismo cristãos, bem como a releitura paradoxal do marxismo pela ótica de Cristo, são as bases de sua teoria do conhecimento.

Nas dissertações, destacaram-se Sócrates, Kant e Lefebvre; nas teses, dentre os autores utilizados como base teórica das teses em aproximações com a Filosofia da Educação Freire, notamos a presença de Donald Schön e Frantz Fanon. De um lado, nos trabalhos de mestrado, isso faz sentido pois a Filosofia e a Pedagogia de Sócrates a partir da maiêutica e a síntese crítica entre a objetividade e a subjetividade kantiana no horizonte da ética, bem como a ideia de produção social do espaço em Lefebvre, encontram abrigo na Filosofia da Educação de Paulo Freire. De outro lado, nas teses, quanto ao primeiro, a discussão gira em torno da “reflexão sobre a prática” e do segundo os conceitos de liberdade e emancipação humana a partir de processos de decolonialidade. Em resumo, Freire propõe uma concepção epistêmica-praxiológica que articula o pensar e o fazer no mundo e com o mundo. Sendo assim, ele propõe uma teoria do conhecimento e um método pedagógico.

Diante disso, constatamos que existe uma proposta de Filosofia da Educação em Freire. De um lado, o Patrono da Educação aponta a problematização ascética da própria vida e não meramente o pensamento como mera atividade cognitiva. De outro, a pedagogia filosófica e/ou a filosofia pedagógica de Paulo Freire é mais uma “estética da existência” do que “metafísica da alma”. Logo, guardadas as devidas proporções, enxergamos a ‘pragmaticidade’ no pensar filosófico, na mesma direção de sua “filosofia da ação no e com” o mundo.

Refletir sobre a Filosofia da Educação traz indicativos daquilo que antecede ao ato de ensinar, as concepções de mundo, sociedade, homem e ciência que indicam as finalidades da educação. Neste sentido, essas reflexões destacam a potencialidade da teoria e da filosofia que sustentam o método de ensino de Paulo Freire no bojo da dialogicidade. O conceito de ‘temas geradores’ estabelece o caminho teórico-metodológico para pensar o currículo (O que ensinar?). Tal construção teórico-prática do currículo é a articulada à organização didática do espaço da aprendizagem (como e por que ensinar?).

Sendo assim, na tentativa de pensar a Filosofia da Educação com base na teoria do conhecimento de Paulo Freire, inferimos que as relações humanas subjetivas são cruciais no processo de construção do mundo e da história. As concepções teórico-práticas que são disjuntivas, particionadas e/ou departamentalizadas no trinômio homem-natureza-cultura são limitantes para

traduzir o real que é devir (re)totalizante. De um lado, podemos pensar um “mundo sem homem”, incorrendo na percepção da objetividade sem subjetividade. De outro lado, se cremos no “homem sem mundo”, o resultado é a subjetividade sem a objetividade.

Mediante essas compreensões, no intuito de superar a ‘irracionalidade da razão’ moderna levada às últimas consequências, a Filosofia da Educação de Paulo Freire permite a elaboração da teoria do conhecimento através da observação do mundo não apenas para contemplá-lo, mas sobretudo para transformá-lo. A epistemologia freiriana, portanto, é fortemente comprometida com um projeto social em prol da emancipação dos sujeitos.

Não se pode fazer filosofia de maneira anti-filosófica, decapitando-a enquanto ‘cabeça’ que situa e é situada por um ‘corpo’ de tradição multifacetada. Faz sentido pensar que a teoria do conhecimento de Paulo Freire fundamenta bases que podem servir de referencial para as ciências humanas e sociais aplicadas, com vistas à reflexão teórico-prática da realidade ao vislumbrarmos que a ciência precisa ter como horizonte a ética e a esperança.

A Filosofia, portanto, enquanto base epistemológica e metodológica da ciência – dentre elas, as ciências humanas e, em especial, a Pedagogia -, tem como horizonte a ética universal do ser humano, na mesma intensidade e direção que fomenta a esperança do cumprimento da vocação ontológica do Ser Mais. Neste sentido, em Freire é possível compreender a Filosofia a partir da pedagogicidade do ato de pensar, aprender e criar para a transformação do mundo da vida. Para tanto, em Freire é possível compreender a Filosofia com base na pedagogicidade do ato de pensar, aprender e criar para a transformação do mundo da vida.

A partir da “racionalidade epistêmico-dialógica” como superação das fissuras da compreensão do real causadas pela ‘irracionalidade da razão’ moderna, em Paulo Freire temos uma “filosofia pedagógica” que ao mesmo tempo é ‘pedagogia filosófica’ que vai além de uma reflexão em torno da “essencialização da realidade”. Em resumo, este estudo do EQ fomenta um debate na direção de superar a mera intuição, improvisado e ativismo irreflexivo por meio da constituição de uma teoria filosófico-pedagógica com finalidade social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L.A. **Filosofia da educação**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ALMEIDA, S.F. **Andarilhos da esperança**: estudo sobre a luta política impulsionada pela vida na rua e seus processos educativos sistematizada na experiência do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP entre 2016 e 2017. 376 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2018.

BARBOSA, C.M. **O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire**. 2018, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARVALHO, A.F.; KOHAN, W.O.; GALLO, S. Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32., p. 1-21, 2021.

COSTA, B.B. **Cultura popular e conscientização**: interlocuções entre Paulo Freire e os movimentos de cultura popular. 199f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, – Campinas, SP, Faculdade de Educação, 2017.

COSTA, C.A.S.; LOUREIRO, C.F.B. O alcance teórico das categorias 'exclusão e libertação' para a questão ambiental: uma leitura ancorada em Dussel e Freire. **Revista Educação Temática Digital Campinas**, SP, v.19 n.1 p. 234-257 jan./mar. 2017.

DIAS, M.S.; SILVA, R.F. Educação libertadora e (re)conhecimento do negro: a voz e a vez das literaturas africanas de língua portuguesa nas salas de aula. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, n. 32, 377-389, dez/2017.

FARIAS, I.M.S. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HENNING, L.M.P. Anísio Teixeira e o 'direito à educação' – ideias que evocam Dewey e inspiram Freire. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. 1-25, 2022.

LEHER, R. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação e Sociedade**., Campinas, v.40, p.1-18, 2019.

LIMA, M.R. **A Pedagogia da Libertação no contexto da reestruturação capitalista:** da 'escola com os pés no chão' aos desafios da educação popular no labirinto dos 'Novos Movimentos Sociais'. 2018. 470f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP. 2018.

LORIERI, M. A. Filosofia e educação: um entendimento possível desta relação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 5–12, 2017.

MARQUES, P.R.F. **Educação e Questão Social:** O pensamento freiriano na Pedagogia do Oprimido. 178f. 2021. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021.

MELO, I.S. **Os saberes da formação de professores da educação de jovens e adultos do campo do estado de Pernambuco.** 134f. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 14.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, H.A. **O lecionar da filosofia no nível médio noturno:** uma metodologia de ensino na concepção pedagógica de Sócrates, de Immanuel Kant e de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Filosofia). 2020. 115f. Instituto de Cultura e Arte. Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE., 2020.

MOREIRA, A.U.; PULINO, L.H.C.Z. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** 8 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUZZATO, E.M. **Educação para a cidadania: a autonomia em Kant e Freire.** 2017. 120f. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez., 2004.

OLIVEIRA, I.A. **Epistemologia e educação:** bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, E.D. **Filosofia da ancestralidade:** Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. 2018. 352f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2018.

OLIVEIRA, F. **Corpos que...dançam na escola**: um diálogo com Paulo Freire, 2021. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

PRATA, L.C. **Educação para além do mercado**: a produção do espaço social a partir de um cursinho de educação popular. 2020. 124f. Escola de Administração. Programa de Pós-graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2020.

RODRIGUES, R.L. A utopia de Paulo Freire: o lugar da educação na conquista da emancipação humana. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 29-42, set. 2021.

SANTOS, L. C. F. Filosofia africana da educação: por uma cartografia da encruzilhada. **Cuadernos de Filosofía Latinoamericana**, n. 43, v. 126, p. 1-20, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação & sociedade 40 anos: revisitando sua trajetória à guisa de quase-depoimento. **Educação Sociedade**., Campinas, v. 39, nº. 144, p.795-809, jul.-set., 2018.

SEVERINO, A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, R.R. **A filosofia negada no ensino médio brasileiro**: as implicações da lei nº 13.415/17 às futuras gerações. 122f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CE - Centro de Educação, PPGEd - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019a.

SILVA, L.G.V. **Educação científica dialógica**: contribuições do cinema nacional para a educação em ciências. 2019b. Dissertação (Mestrado em Educação). 113f. Belo Horizonte, 2019b. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2019b.

SILVEIRA, P.H.F. A presença de Paulo Freire na filosofia da práxis de Steve Biko, **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. 1-22, 2021.

SOUZA, R.L. O pensamento de Jacques Maritain e de Emmanuel Mounier no campo católico brasileiro e a educação libertadora de Paulo Freire. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 39, nº 82, p. 177-198, 2019.

SOUSA, C.A. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública.** São Paulo, 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

TADDEI, P.E.D. **A prática reflexiva de Donald Schön e a reflexão sobre a prática em Paulo Freire: aproximações e disjunções na perspectiva de uma formação omnilateral.** 2019. 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

TORRES, A.S. **O contato entre a prática educativa freireana e o projeto educativo da 24^a Bienal de Arte de São Paulo.** Guarulhos, 2020, 248f. Dissertação (Mestrado em História da Arte). Programa de Pós-Graduação em História da Arte, Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

VAHL, M.M.; ARRIADA, E.; NOGUEIRA, G.M. Autoritarismo e esperança: costurando fios entre Paulo Freire e José Cardoso Pires. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 47, p. 4-23, ago./2021.

VALLE, L.; KOHAN, W. Notas para pensar a Filosofia da Educação no Brasil. **Educação em Revista**, n.5, p.15-22, 2004.

VIEIRA, H. P. **Saberes da docência universitária e Ciclo Gnosiológico em Paulo Freire: tessituras a partir da Pós-graduação em Educação.** 2020. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

VIEIRA, H. P. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire.** 2015. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA NAS SALAS DE AULA: A LINHA TÊNUE ENTRE ENSINAR HISTÓRIA DA FILOSOFIA, ENSINAR A FILOSOFAR E A IMPLICAÇÃO DA BNCC NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-11>

Gizeli Maria Rodrigues¹

Kleyson Rosário Assis²

Introdução

Com a Lei 13.415/2017, promulgada no governo de Michel Temer, a reforma do Ensino Médio foi regulamentada³. Segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 09), em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, o "Ensino Médio é Educação Básica", isto é, o Ensino Médio é direito de toda cidadão brasileiro. A Lei nº 9.394/1996 estipulava:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

¹ Graduada em História. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: gizelirodrigues07@gamail.com

² Docente responsável pela orientação do TCC. Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: kleyson@ufrb.edu.br

³ Na presente data deste trabalho (março/2023) está em discussão a revogação do Novo Ensino Médio, em uma proposta articulada pelos deputados Glauber Braga, Sâmia Bomfim, Chico Alencar, Luciene Cavalcante, Ivan Valente e Tarcísio Motta. Desde sua implementação, o Novo Ensino Médio tem sido alvo de críticas e questionamentos por parte de diversos setores da sociedade, incluindo educadores, especialistas em educação, estudantes e pais. Tal discussão ganha mais força e mais visibilidade com a mudança de presidente, algumas das principais críticas em relação ao Novo Ensino Médio incluem: (i) falta de diálogo e participação: a implementação do Novo Ensino Médio não foi acompanhada por um processo amplo e democrático de discussão com a comunidade escolar, incluindo estudantes, professores e pais. Isso gerou um sentimento de desconfiança e descontentamento em relação às mudanças propostas; (ii) redução da carga horária e do número de disciplinas obrigatórias: o Novo Ensino Médio prevê uma redução da carga horária total do ensino médio de 800 para 1000 horas, além de permitir que até 40% do currículo seja definido pela escola, o que pode levar à diminuição do número de disciplinas obrigatórias e à fragmentação do conhecimento; (iii) prejuízo à formação integral do estudante: o Novo Ensino Médio tem como foco a formação técnica e profissionalizante, em detrimento da formação geral e humanística. Isso pode levar à formação de estudantes com um conhecimento fragmentado e desarticulado, sem uma visão ampla e crítica da sociedade em que vivem. (cf. ARAUJO, 2023; BASILIO, 2023).

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) (BRASIL, 1996).

Agora, com a Lei nº 13.415/2017 há algumas modificações pontuais:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Para com as disciplinas foi-se estabelecido que:

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017)

Importa salientar, por oportuno, que enquanto as disciplinas de língua portuguesa e matemática ligam-se à palavra “ensino”, para falar dos temas de educação física, arte, sociologia e filosofia foi-se empregado as palavras “estudo” e “prática”, sem maiores orientações. O que abre para brecha para questionarmos

que, se por um lado tais temas foram contemplados no texto da lei, por outro há uma discrepância entre os “valores” e “pesos” entre os conteúdos: uns podem ser estudados e praticados, mas não obrigatoriamente ensinados, tanto é que:

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*. (BRASIL, 2017)

Significando, então, que tais temas podem ser mesclados em outros conteúdos das áreas salvaguardadas como disciplinas formais. Nesse sentido, a educação física, arte, sociologia e filosofia perdem o título de disciplinas formais e são entendidas como temas transversais que farão parte do currículo por meio de projetos e pesquisas.

Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017 se salvaguarda em relação à LDB que inclui, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Art. 35-A, § 2º) e coloca

A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*. (BRASIL, 2017).

Diante deste quadro apresentado, em que não há obrigatoriedade da Filosofia como disciplina, mas sim como itinerários formativos, houve uma alteração da BNCC: há competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas áreas do conhecimento e, cabe ao docente trabalhar algumas dessas competências e habilidades referentes à Filosofia que se encontram na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com exceção das disciplinas obrigatórias, a saber, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna - Inglês, as disciplinas, a partir do 2º ano do Ensino Médio, tornam-se eletivas.

Tomando como base tal contexto apresentado, este artigo visa uma abordagem da História da Filosofia, entendendo-a como meio para indagar-se a

realidade, para reflexão sobre as questões que são fundamentais para os homens em cada época, em um contexto que tem a BNCC como parâmetro para ensino-aprendizagem e tem como objetivo uma educação para cidadania. Tal “educação para cidadania” compreende (i) consciência e compreensão de tudo que o estudante carrega consigo e que essa percepção é fundamental para uma ação educativa que valorize os acúmulos e trajetórias vivenciadas por esses sujeitos e (ii) requer construir a educação ao redor de competências que interrogam o papel da escola em seu funcionamento e nos saberes que ela assume e, portanto, redefinir sempre que necessário, os conceitos, modelos, instrumentos intelectuais, com os quais, pensar nossas inserções sociais e nossos universos políticos.

Discute-se assim a apresentação da História da Filosofia no Ensino Médio, em uma busca pelo ensino da reflexão filosófica e instrumentalização dos alunos para estarem aptos a compreender e atuar em sua realidade. Para isso, é essencial pensar ou propor o ensino de Filosofia para que os alunos consigam ver as possibilidades que o cercam, independente das condições sociais destes e que essas aprendizagens possam contribuir de fato para sua formação integral, esse é um desafio que precisa ser superado. É preciso ter um entendimento maior sobre a importância de pensarmos em possibilidades de fazer com o que as problematizações da academia sobre as teorias, métodos, práticas, sejam assimiladas e ressignificadas para que possam ser aplicadas de maneira efetiva no chão da sala de aula.

Sobre o ensino de História da Filosofia

A História da Filosofia é inseparável da própria filosofia. Esta História da Filosofia pode ser dividida em “estrutural” e “analítica”. A história da filosofia quando analítica não tem um assunto irrestrito, considerando apenas as posições, princípios e argumentos filosóficos que acreditam poder contribuir para as investigações filosóficas de hoje. Além disso, não se restringem a examinar as posições históricas no vernáculo e no contexto dos tempos históricos (WATSON, 2002), focando no desenvolvimento da filosofia como uma disciplina distinta, preocupando-se com obras filosóficas, enfatizando o uso da lógica formal,

linguagem precisa em método científico na investigação filosófica. Essa abordagem tende a se preocupar mais com as contribuições individuais de filósofos particulares e com a evolução de problemas e debates filosóficos específicos para com a história. O objetivo da história analítica da filosofia não é iluminar posições, princípios e argumentos históricos no contexto de seus tempos, mas sim derivar deles percepções que ajudarão a avançar na solução dos problemas atuais da filosofia (WATSON, 2002). Já quando estrutural, a história da filosofia tende a um estudo sobre as estruturas, temas e conceitos subjacentes, em vez dos filósofos individuais que os adotaram. Essa abordagem enfatiza a continuidade e a interconexão das ideias filosóficas ao longo do tempo e do espaço. Procura identificar semelhanças e diferenças no pensamento filosófico e explorar como vários temas e conceitos filosóficos evoluíram e se desenvolveram ao longo do tempo. Hegel, em "Introdução a História da Filosofia" (1974), argumenta que a história é o desenvolvimento da consciência humana, e a filosofia desempenha um papel crucial nesse desenvolvimento. Segundo o filósofo, a história é um processo de tese-antítese-síntese, onde cada época histórica representa um estágio particular no desenvolvimento da consciência humana. Hegel acreditava que a filosofia, como a forma mais elevada da consciência humana, está intimamente ligada ao desenvolvimento histórico. A história da filosofia seria, então, um desenvolvimento progressivo, onde cada filósofo se baseia no trabalho de seus predecessores. De modo que a história da filosofia não é apenas uma coleção de ideias, mas um diálogo contínuo entre os filósofos ao longo do tempo e, portanto, é uma parte essencial do processo histórico mais amplo. Hegel destaca a importância de compreender os contextos históricos e culturais nos quais as ideias filosóficas surgem e evoluem, bem como o papel da filosofia na formação do desenvolvimento histórico.

Em contrapartida, em seu texto "Por que filósofo", Lebrun (1975) diz que a filosofia perdeu a sua essência já que atualmente o intitulado de filósofo não passa de um historiador da filosofia, que vai se especializar em uma área, em um filósofo preferido e escrever bons comentários sobre a obra do autor. A sua crítica ao método estrutural é no sentido de que o modelo não passa de argumentações vazias, pois não são investigações sobre a própria natureza das coisas, não partem

dos próprios princípios dos objetos em questão. De acordo com o filósofo não se trata mais de buscar a verdade, mas, de possuir uma retórica boa e segura para que seja possível ir contra qualquer um, seja esse um cientista ou um ideológico, que pense diferente dele.

O que Lebrun (1975) parece querer alertar é o fato de que o historiador da filosofia se acomodou, ele não enxerga mais além do tema, que anteriormente era sempre reinventado de diversas formas por cada filósofo que o estudava, o historiador perdeu seu exercício intelectual de estudar o que o outro filósofo pensa e depois por conta própria buscar uma nova concepção universal. Ele passou a se satisfazer apenas em se aprofundar no estudo já feito pelos filósofos, e foi isso que o distanciou de ser um filósofo em sua essência da palavra, tornando-o apenas um historiador da filosofia. Embora seja necessário o recuo para a História da Filosofia, é preciso se atentar também para a produção do novo. É necessário ir além dos textos, ir além da função de intérprete, mas para que isso seja possível é inevitável recorrer aos textos dos pensadores clássicos. Entretanto, é preciso atentar para que não se prenda totalmente a eles, pois do contrário não teremos filosofia, mas sim uma mera interpretação do que já foi dito.

Para Watson (2002, p. 527-528),

[...] a história da filosofia é relevante para os assuntos humanos pela mesma razão que a história de qualquer coisa é relevante. Saber de onde viemos nos ajuda a entender onde estamos e nos dá uma ideia de para onde podemos ir. Se erros foram cometidos no passado, é útil saber como e por que, para termos a oportunidade de evitá-los no futuro. Nossas posições, princípios e argumentos atuais podem parecer autojustificados ou intuitivamente óbvios, mas o exame de seus antecedentes pode mostrar que não são. O estudo da história da filosofia é importante para a compreensão de si mesmo e da natureza das sociedades humanas e da humanidade como um todo.

Assim como o estudo das ações humanas na história geral nos dá uma perspectiva para compreender as ações dos dias atuais, o estudo de pensamentos filosóficos nos proporciona uma perspectiva para entendermos a nós mesmos, a

importância do estudo da História da Filosofia se dá, para Watson, por esta nos salvaguardar fascínio causado por mitos, falsas crenças e ideologias.

Entendendo a História da Filosofia como referência à temas abordados ou como centro, isto é, selecionando autores de um determinado período e continuar as aulas de acordo com a ordem cronológica de acontecimentos, autores e períodos comumente aceita, a pergunta que nos fazemos é: de que maneira utilizar a História da Filosofia nas aulas?

A vantagem de se optar pela História da Filosofia como centro, segundo Silva (1986, p.156-158), diz respeito à maior facilidade de compreensão por parte dos alunos no que diz respeito a apresentação de problemas e conceitos quando colocados em ordem cronológica, assim, o aluno teria facilidade em

[...] em compreender as questões centrais, uma vez que, por serem recolocadas por autores de diferentes épocas e apontadas possíveis soluções ou novos problemas a partir delas, a questão em si passa a ser mais bem compreendida. Além disso, o entendimento acerca da maneira como cada autor as soluciona também seria mais bem interpretado.

Contudo, é extremamente dificultoso cobrir mais de dois mil e quatrocentos anos de história em, no máximo, três anos letivos, sendo assim é necessário que façamos recortes, priorizando autores ou períodos. Neste caso,

se o professor não souber como trabalhar com o recorte das questões e com o reaparecimento em épocas e filósofos subsequentes aos já trabalhados, pode ser cristalizado na mente do aluno um eterno recomeço da Filosofia. Isto é, se não for elucidado que um determinado problema numa determinada época ressurge de uma maneira diferente, devido ao contexto histórico, cada filósofo e cada época parecerão fechados em si mesmos. E, também, corre-se o risco de o aluno acreditar numa ideia equivocada de uma progressão filosófica. (SERENO et al., 2010, p. 152)

No que concerne ao ensino de história da Filosofia como referencial, busca-se utilizar a história da filosofia para ilustrar temáticas bases para as aulas. Neste

caso, os temas são o princípio norteador da aula, não o período ou sistemas filosóficos. Estes “aparecem na em questão discutidas as temáticas trabalhadas” (SERENO et al., 2010, p. 152).

Neste há uma maior chance do aluno se interessar pela aula, visto que o professor pode utilizar temáticas da atualidade e que, em alguma medida, estão presente na realidade do aluno. De modo que “o professor recorre à história da Filosofia para extrair dela autores que trabalharam com as temáticas (que estão sendo abordadas em aula) e as soluções ou novos problemas propostos pelo autor são apresentados aos alunos.” (SERENO et al., 2010, p. 153).

A dificuldade seria em contextualizar o problema e as soluções apresentadas pelos filósofos, pois muitos poderão ser compreendidos apenas no pressuposto e na situação histórica em que estão inseridos.

Este último “tratamento” da história da filosofia é uma alternativa viável, frente a possibilidade de se perder os alunos durante a apresentação da história da filosofia em um método que trata esta como central. Contudo, as duas maneiras apresentam problemas, pois mesmo que percurso referencial seja mais dinâmica e dialógica, apresenta, em contrapartida, “a possibilidade de perda do rigor filosófico” (SERENO et al., 2010, p. 153).

Diante do exposto, consideramos que é possível usufruir de ambos os métodos, entendendo seus defeitos e qualidades, e sanar a desvantagem de um com a vantagem de outro, e assim, propor nas aulas temas que dialoguem com problemas que dizem respeito ao ambiente e realidade do aluno. Temas que tenham como “o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico” (RODRIGO, 2007, p. 42), tendo em vista que os reflexos de vivências e experiências acumuladas vão moldando as culturas ao longo do tempo, e que a escola, com seu importante papel social para a sociedade moderna, reúne diferentes trajetórias e perspectivas, conjecturando diferentes fatores, internos e externos, que influenciam direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Aranha (2006) corrobora ao afirmar que:

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também

da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura que pertencemos. (ARANHA, 2006, p. 19)

De tal maneira que a finalidade do trabalho docente consistiria em garantir aos estudantes acesso ao que não é reiterativo na vida social.

Nesta situação, o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc. com pretensão de controle de seu trabalho. [...] A formação da postura crítica do estudante depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do estudante significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer. (BASSO, 1998, pp. 03- 06)

Ao propor práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano de seus estudantes, o professor além de contribuir para a assimilação dos saberes necessários para a vida em sociedade, possibilitará seus estudantes ter um novo olhar sobre as oportunidades que os cercam.

Métodos de ensino de filosofia

O objetivo do professor de Filosofia, do Ensino Médio, é ensinar conceitos ou um conceito de específico, na teoria de um filósofo. Três métodos são comumente usados ou considerados para ensinar filosofia, são eles: estruturalismo, tematismo e oficina de conceitos.

Estruturalismo refere-se:

[...] a análise de um texto filosófico, para uma compreensão dele e sua apropriação correta. Ele implica a absorção de uma bagagem cultural que deve ser adquirida antes do contato com o texto. É um esforço de entender exatamente o que o autor quer dizer, decompor sua obra e juntá-la novamente, entendendo sua **estrutura** interna e sua posição na estrutura de pensamento do autor, comparando-a com outras obras. (ALMEIDA, 2017)

Em outras palavras, este método segue as obras filosóficas, focando principalmente no texto e na interpretação deste com o objetivo de entender o pensamento filosófico, bem como o problema e os conceitos ali apresentados. Em geral, este método insere o aluno na história da filosofia e seus problemas, “através do seccionamento da história da filosofia em filósofos, de filósofos em temas, de temas em obras, cada parte tem seu lugar e é estudada em separado antes de ser reunida com as outras para formar um todo orgânico” (ALMEIDA, 2017).

Um problema a ser apontado sobre este método é como ele pode trazer para a filosofia um sistema de educação bancária, isto é, vincular a filosofia um “pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura” (HOOKS, p.14, 2017).

Já o tematismo está ligado a uma aula mais livre, em que o diálogo está mais presente que o formato conteudista dos livros didáticos, neste o professor propõe conceitos filósofos a partir de assuntos do cotidiano. Parte

[...] de um tema vivido pelos alunos, procuramos entender como a tradição filosófica se posiciona diante do problema. Ele não abre mão totalmente do texto filosófico. Os detalhes da aula ficam a cargo do professor, na medida em que ele não se desvie desse ideal de tratar um tema pertinente aos alunos de maneira filosófica (ALMEIDA, 2017).

Neste método, a referência das aulas encontra-se nos temas filosóficos, não na história da filosofia. O professor precisaria, então, conhecer a realidade dos alunos daquela escola para trazer temas filosóficos relevantes para aquela sociedade, a proposta é mostrar o que a filosofia tem a dizer de um problema que

perpassa e faz parte da realidade daquela turma, daquela escola e daquele ambiente social.

O terceiro método, aprimora a prática do tematismo tradicional e propõe uma intersecção entre assunto tratado pela tradição e assunto vivido pelo aluno (ALMEIDA, 2017). Este método, a saber, a oficina de conceitos, é defendida por Silvio Gallo, autor do material didático "Filosofia: Experiência do Pensamento". A principal característica é aquilo que o difere dos demais métodos reside na delimitação dos temas filosóficos: todos devem ter relação com aquilo que é tratado pela história da filosofia e aquilo que faz parte da realidade social do aluno.

Acreditamos com este terceiro método, seja o mais adequado para conceber uma metodologia que possibilite traçarmos uma linha tênue entre história da filosofia e o filosofar, sempre tendo em vista que o conhecimento a ser passado não se restringe e resume à pura informação, mas sim relação com o modo de viver e de se comportar.

Além disso, vemos neste a possibilidade de os educadores confrontarem "as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneira de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento (hooks, 2017, p. 23). É de suma importância entrar em um processo de descolonização do nosso pensamento, ou seja, adquirir uma independência do pensamento filosófico. Produzir a partir dos textos clássicos, o novo e permitir que novas perspectivas colaborem com a criação. É necessário entender que existe uma filosofia flexível esquecida na filosofia acadêmica que é imposta a nós. É necessário abrir espaço aos alunos para que eles se sintam encorajados a exprimirem suas opiniões, criticarem até mesmo as grandes obras filosóficas. Para ficar mais claro de como este terceiro método poderia ser utilizado em sala de aula traçamos uma "metodologia" com exemplos de conteúdos programáticos.

Metodologia

A metodologia adotada para os conteúdos de exemplo parte da afirmação de Gallo (2008, p. 177) de que "o professor de filosofia, então, é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo,

para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas". Essa metodologia abarcará o terceiro método explicitado na sessão anterior, a saber o método de "oficina de conceitos", e desenvolverá um plano de curso em que se aplicará o conceito de tal método e o ensino de filosofia, em que a história da filosofia é interseccionada pelo aluno e a realidade e contextos do aluno, em que ao apresentar algum tema da História da Filosofia, também apresente um problema contemporâneo que pode ser pensado através desse tema. Isto é, não se exclui ou diminui-se nesta metodologia a importância da História da Filosofia, que será, inclusive, fator norteador para as aulas, mas partirá do pressuposto de que os alunos são "seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento" (hooks, 2017, p. 27). Leva-se em conta um cenário ideal, em que o professor tem cinquenta minutos de aula, contudo, não há viabilidade para que esses cinquenta minutos sejam de aula propriamente dita, de explanação e de troca de conteúdo. Uma possível divisão para esses cinquenta minutos se daria do seguinte modo: os primeiros 20 minutos será de apresentação dos pontos mais importantes a respeito do tema filosófico, e um segundo momento será de apresentação de um problema atual e globalizante, e a mediação entre esse problema com o conceito filosófico, pois é preciso e necessário oferecer as informações⁴, isto é, a teoria entre o que está sendo ensinado e sua experiência global de vida. Para não incorrer em uma educação bancária, os outros minutos de aula seriam destinados a perguntas aos alunos, tais perguntas serão feitas a partir de temas transversais àqueles filosóficos⁵, de modo que possa garantir um "acolhimento" do aluno.

Exemplo de possíveis conteúdos programáticos

Dividimos o "roteiro" de aula com o objetivo de apresentar (i) objeto geral, (ii) objetivo específico, (iii) competência(s) a ser(em) desenvolvida(s), (iv) habilidades a serem desenvolvidas e (v) um tema da História da Filosofia e um tema transversal.

⁴ Marcados na próxima seção como "Temas Transversais".

⁵ Isto ficará mais claro com os exemplos de possível conteúdos programáticos apresentados na próxima seção.

Objetivo geral: trabalhar a História da Filosofia a partir da teoria do conhecimento.

Objetivos específicos:

- a. Analisar os eixos temáticos da filosofia, como fundamentos essenciais para a vida, para a academia e atividades profissionais.
- b. Proporcionar competências e habilidades ao educando, para interpretar e aplicar os conceitos filosóficos no contexto da sociedade;
- c. Estimular no aluno o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos fatos, dos acontecimentos, da realidade como um todo;
- d. Incentivar os estudantes a questionarem, a indagarem acerca dos fenômenos filosóficos a fim de adotarem uma atitude crítica diante da realidade;
- e. Incentivar o aprofundamento teórico do aluno, como fator importante na reflexão filosófica diante do mundo e do exercício da cidadania;
- f. Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal, o entorno sócio-político, histórico e cultural; a sociedade científico-tecnológica.

Competência a ser desenvolvida

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p. 571)

Habilidades a serem desenvolvidas:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias

filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (BRASIL, 2018, p. 572)

Aula História da Filosofia:

Tema I: A convivência entre mito e filosofia⁶

- a. [Tema filosófico] Filosofia: a busca pela explicação racional das coisas.
- b. [Tema filosófico] Filosofia e Senso Comum
- c. [Tema filosófico] Filosofia e a proposta do Senso Crítico
- d. [Tema transversal] Fake News e o exercício crítico: é possível identificar uma fake news?

Tema II: Platão⁷

- e. [Tema filosófico] Segundo Platão como conhecemos?
- f. [Tema filosófico] Segundo Platão quais são os objetos do conhecimento?
- g. [Tema filosófico] Segundo Platão quais são os modos do conhecimento?
- h. [Tema filosófico] Segundo Platão qual a diferença entre opinião e conhecimento verdadeiro?
- i. [Tema transversal] O papel dos "influencers digitais": eles produzem um conhecimento?

⁶ Tema filosófico extraído a partir da obra "ZACHARAKIS, Georges. Mitologia grega: genealogia das suas dinastias. Campinas: Papyrus, 1995"

⁷ Tema filósofo extraído a partir da obra "PLATÃO. Teeteto. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução, apresentação e notas de Maura Iglésias & Fernando Rodrigues. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora PUC- Rio; Edições Loyola, 2020. Codex: Revista de Estudos Clássicos, v. 9, n. 2, p. 186-193, 2021."

Tema III: Platão⁸

- a. [Tema filosófico] Apresentação do Mito da Caverna (Rep. VII);
- b. [Tema transversal] Os programas de TV são simulacros da realidade ou nostrazem a própria realidade?
- c. [Tema transversal] Será que há um “mundo lá fora” a ser conhecido além do que as telas nos mostram?

Tema IV: Michel Foucault⁹

- a. [Tema filosófico] Biopoder e racismo de Estado;
- b. [Tema transversal] Os hospitais psiquiátricos na década de 80 em Barbacena-MG;
- c. [Tema transversal] Número de mortos pela polícia e número de pessoas negras encarceradas.

Os exemplos de possíveis conteúdos programáticos acima apresentados servem de ponto de partida para tentar ensinar História da Filosofia. Para esta atividade, que também vai de encontro com a metodologia, buscaremos discutir as práticas de ensino-aprendizagem, nesse sentido, não haverá aqui, uma exposição detalhada sobre esses possíveis conteúdos, mas sim uma discussão sobre o ensino de história da filosofia e o possível ensino do ato de filosofar, propondo e construindo uma prática de ensino aprendizagem, que não se baseie em uma educação bancária. Para isso, uma metodologia para desenvolvimento do tema pode se dar seguinte maneira: (1º momento) instigar os estudantes e envolvê-los

⁸ Tema filósofo extraído a partir da obra: “PLATÃO, A República; tradução Carlos Alberto Nunes – 3. ed. Belém:EDUFPA, 2000”.

⁹ Tema filosófico extraído a partir das obras: FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo : Martins Fontes. 2005. FOUCAULT, M. História da Sexualidade: a vontade de saber (Vol. 1) (MTC Albuquerque & JAG Albuquerque, Trads.). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1976), 1999. FOUCAULT, M. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. In: Dits et écrits II: 1976-1988. Edição estabelecida sob a direção de Daniel Defert e François Ewald, com a colaboração de Jacques Lagrange. Tradução de Gilles Barbedette et al. 2. ed. Paris: Quarto Gallimard, 2001c. 1736 p. Texto n. 326, p. 1202-1230. Entrevista concedida a H. Dreyfus e P. Rabinow em abr. 1983.

no tema da aula sobre Filosofia, promovendo uma introdução ao tema da aula; (2º momento) apresentar o recorte de textos filosóficos e/ou comentários de estudiosos para auxiliar na exposição do conteúdo; (3º momento) introdução aos conceitos importantes sobre o tema filosófico; (4º momento) desenvolver os pontos mencionados e mostrar como cada um se relaciona com outros demais; (5º momento, marcado pelo "Tema Transversal) perguntas aos alunos, instigando o diálogo, de modo que eles articulem a exposição da aula com a própria visão de mundo.

O aspecto mais importante está entre "o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico" (RODRIGO, 2007, p. 42). Gallo (2007), propõe como percurso para ser usado nas aulas os momentos de sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Como etapa introdutória, Gallo indica a sensibilização, neste momento, o professor deve tornar o tema interessante e curioso aos olhos do aluno, sensibilizar o aluno é apresentar a relação da temática (no nosso caso, do tema específico da história da Filosofia) com as vivências dele (GALLO, 2007, p.27-29).

Para o segundo momento, isto é, a problematização, propõe-se o diálogo em sala de aula, recorrendo à prática reflexiva, buscando apresentar as raízes dos problemas, devendo estabelecer a relação da temática com todos os problemas e soluções que ela apresenta ou pode apresentar. Isto pode acontecer de duas formas:

ou os alunos apresentam suas interpretações, sejam contraditórias ou não, e estabelecem um diálogo entre seus colegas de classe tendo o professor como mediador (evitando tornar o diálogo um debate ou uma mera conversa); ou o professor pode, a partir das colocações dos alunos, elaborar uma série de questões visando testar até que ponto seus alunos conseguem sustentar suas posições. (SERENO et al., 2010, p. 156)

A investigação corresponde a busca de soluções apresentadas pelos filósofos na história da Filosofia, neste momento, o professor apresenta os filósofos que trabalharam com tal tema, cabendo ao professor apresentar autores que

apresentaram ideias e conceitos semelhantes e sistematizadas para trabalhar leitura das obras dos filósofos.

Acreditamos que este momento, a saber, o da investigação, é de grande valia para a interação aluno e tema, contudo, o método de abordagem pode incorrer em uma educação bancária e desgastante, podendo fazer com o aluno perca o interesse e a aula fique maçante, por isso, acreditamos ser necessário um foco de investigação, isto é, apresentar um tema e um filósofo, uma área da história da filosofia e uma delimitação específica de problema e de acordo com um filósofo, mesmo que isso incorra em demorar mais tempo em uma área e tema.

Para conceituação, o último momento sugerido por Gallo, deve-se criar ou recriar conceitos que tragam soluções para a temática. O autor sugere que estes conceitos

[...] são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fazemos. (...)os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem os usa. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Poder ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento (GALLO, 2007, p.31).

Para isso, é na História da Filosofia que se recorrerá para trabalhar tais conceitos a serem pensados e reconstruídos. Vejamos como esta proposta de ensino aprendizagem pode ser aplicada em uma educação que não se pretende bancária, e que pretende mostrar a história da filosofia em momentos culturais.

1. **Sensibilização:** momento de fazer o tema ser interessante aos olhos do aluno. Suponhamos que o conteúdo seja "Alegoria da Caverna, Platão", como fazer esta sensibilização em uma prática de ensino aprendizagem? Um ponto a ser seguido é de evidenciar a relação da temática com as vivências dos alunos, isso poderia ser feito a partir de perguntas iniciais como: a internet, televisão e outros meios de comunicação expressam a realidade ou são sombras? Há um "mundo" a ser conhecido além do que a internet, televisão e outros nos apresenta? Ao deixarmos

aberto o que queremos dizer com “sombras” pode ser que isto chame atenção do aluno, e seja a deixa para a utilização da história da Filosofia como referencial.

2. **Problematização:** é o momento de transformar a temática, isto é, aquelas perguntas usadas no primeiro momento, em um problema filosófico a ser resolvido. No caso do nosso exemplo, a teoria construída em torno da Alegoria da Caverna. Essa transição poderia ser feita pela sugestão de as “respostas” às perguntas, já foram trabalhadas (mesmo que com outros exemplos) e que há uma perspectiva de resposta.

3. **Investigação:** apresenta-se os conceitos, premissas e teorias desenvolvidas pelo(s) filósofo(s), cabendo se não recortes de textos específicos, uma explicação que se dirija à ideia e conceitos básicos e caros para a história da Filosofia, neste caso, se não um recorte específico do livro “República”, apresentação de uma charge que possa remeter ao mesmo conteúdo (indica-se para este tema a charge de Maurício de Souza, “*As sombras da vida*”). Neste momento também seria possível explorar a interdisciplinaridade com a história, por exemplo, podemos estudar como as ideias políticas de Platão foram influenciadas pelo contexto político da Grécia Antiga e como essas ideias influenciaram o desenvolvimento da democracia na história posterior. Esta interdisciplinaridade tem o objetivo de entender como as ideias filosóficas foram moldadas pelos eventos históricos e como, por sua vez, como elas se relacionam com os contextos históricos, políticos, sociais e culturais em que foram formuladas.

4. **Conceituação:** apresentação dos conceitos que trazem possíveis soluções para a problemática, tais conceitos se baseiam na história da filosofia; nesse sentido, o diálogo com os alunos incorrerá na conversa que relacione o tema filosófico com as perguntas iniciais, tendo como guia uma nova pergunta: “como podemos relacionar o mito da caverna com os dias atuais?” para fazermos uma comparação com “como Platão relaciona o mito da caverna com o contexto histórico de sua época?”. Diante desse quadro, buscaremos instigar o pensamento crítico sobre o papel dos meios de comunicação na perspectiva crítica de nossa sociedade.

Considerações finais

Com este exposto, acreditamos surgir um meio ou o começo de um ensino-aprendizagem que dialogue com a história da filosofia com o filosofar, em que um não excluiu o outro, mas complementam-se, sem necessariamente excluir a vivência do aluno e necessariamente tratando o aluno como um agente filosófico. Nesse sentido, propõem-se uma história da filosofia que seja articulada com a realidade do aluno, fazendo com que a filosofia faça sentido para o aluno. Tais temas transversais são utilizados para pautar a História da Filosofia pautados na realidade em que os estudantes estão inseridos.

Segundo Starling e Saraiva (2021), ao longo do tempo o processo educativo sofreu transformações importantes no que diz respeito à concepção de educação, seus sentidos, sua natureza e sua função social. Considerando essas mudanças, os estudos derivados da pesquisa em educação têm apresentado novos olhares teóricos sobre o papel da escola, do professor e dos processos de ensino e de aprendizagem, resultando em ações diferenciadas e concepções renovadas sobre a formação e a prática pedagógica. Percebo que hoje, é fundamental pensarmos em escolas e educadores comprometidos com práticas e abordagens que contribuam para a formação integral dos estudantes. A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1974).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo [...] Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de

captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1974, pp. 43-45).

Nesse sentido, é preciso que as aulas tenham um entendimento aplicado e prático para a vida de meus estudantes, tentando manter, sempre que possível, o diálogo entre o tema curricular e sua interrelação com o cotidiano destes a partir de um tema transversal. Com isso é possível proporcionar aos educandos, as condições que possibilite o desenvolvimento da consciência para além do senso comum, incentivando, assim, o conhecimento que se dá por meio da razão. Ao propor práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano de seus estudantes, o professor, além de contribuir para a assimilação dos saberes necessários para a vida em sociedade, possibilitará seus estudantes ter um novo olhar sobre as oportunidades que os cercam. Logo, pode-se deduzir que a finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos estudantes acesso ao que não é reiterativo na vida social. Ou seja, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do estudante na vida cotidiana, onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do estudante nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral, o que possibilita uma formação crítica do estudante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Y. C. M. **Introdução ao problema do método**: ensinando filosofia no ensino médio. Revista *Lampejo*, v. 5, n. 2, p. 83-91, 2017.

ARAUJO, P. **Educadores participam de superlive no DCM e mostram as “evidências da tragédia” do Novo Ensino Médio**. Diário do Centro do Mundo, 24 de março de 2023. Link de acesso: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/educadores-participam-de-superlive-no-dcm-e-mostram-as-evidencias-da-tragedia-do-novo-ensino-medio/>)

BASILIO, A.L. **Deputados pedem a revogação do cronograma do Novo Ensino Médio**, Carta Capital, 17 de março de 2023. Link de acesso:

<https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/deputado-pede-a-revogacao-do-cronograma-do-novo-ensino-medio/>

BRASIL, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: 2018.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: a vontade de saber (Vol. 1) (MTC Albuquerque & JAG Albuquerque, Trans.). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1976), 1999.

FOUCAULT, M. **À propos de la généalogie de l'éthique**: un aperçu du travail en cours. In: Dits et écrits II: 1976-1988. Edição estabelecida sob a direção de Daniel Defert e François Ewald, com a colaboração de Jacques Lagrange. Tradução de Gilles Barbedette et al. 2. ed. Paris: Quarto Gallimard, 2001c. 1736 p. Texto n. 326, p. 1202-1230. Entrevista concedida a H. Dreyfus e P. Rabinow em abr. 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GALLO, S. **Filosofia**: experiência do pensamento. Ed Scipione, SP, 2013.

GALLO, S. **Para além da explicação**: o professor e o aprendizado ativo da filosofia. In: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). Filosofia, formação docente e cidadania. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2008. p. 168-179.

HEGEL, G. W.F. **Introdução à história da Filosofia**. Coimbra: Almedina, 1974.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEBRUN, G. **Por que filósofo**, 1975. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/Lebrun-por-que-filosofo.pdf>

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLATÃO, **A República**. tradução Carlos Alberto Nunes – 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PLATÃO. **Teeteto**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução, apresentação e notas de Maura Iglésias & Fernando Rodrigues. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora PUC-Rio; Edições Loyola, 2020. Codex: Revista de Estudos Clássicos, v. 9, n. 2, p. 186-193, 2021.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SERENO, Caio Gonçalves Bezerra; PISANI, Marília Mello; VELASCO, Patrícia Del Nero. **Filosofia e sala de aula**: propostas de um diálogo possível. Páginas de Filosofia, v. 2, n. 1, p. 139-174, 2010.

SILVA, F. L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NIELSEN NETO, H. (Org.) **O Ensino da Filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986, p. 153-162.

SILVA, F. L. **Função social do filósofo**. Textos Filosóficos, 1986.

SILVEIRA, R. J. T; GOTO, R. (Org.) **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

STARLING, C.; SARAIVA, A. M. **Formação e Docência**: dimensões que se cruzam na salade aula universitária. PARADIGMA (MARACAY), v. 42, 2021.

WATSON, R. A. **What is the History of Philosophy and Why is it Important?** *Journal of the History of Philosophy*, vol. 40 no. 4, 2002, p. 525-528. Project MUSE, doi:10.1353/hph.2002.0085.

ZACHARAKIS, G. **Mitologia grega**: genealogia das suas dinastias: Campinas Papyrus,1995

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO FUNDAMENTAL



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-12>

*Lívia de Jesus Vieira*¹

*Ana Carolina Reis Pereira*²

Introdução

Ciência pode ser considerada como uma construção coletiva da humanidade que está presente no nosso cotidiano e envolve imaginação, criatividade, intuição e produção do conhecimento. Por meio dos seus métodos e instrumentos, a ciência permite a observação do mundo ao redor em uma perspectiva que vai muito além do que os olhos podem enxergar. Em geral, Ciências da Natureza é um conjunto de disciplinas na Educação Básica da Educação Básica em que mais se discute temas voltados para a relação entre ser humano e natureza, o que faz com que esta área signifique parte de um processo contínuo de contextualização histórica, social e cultural muito importante para o desenvolvimento de uma consciência social e universal dos estudantes (GIORDAN, 1999; ZANCAN, 2000; CACHAPUZ *et al.* 2005; SCHEID, 2016).

As ciências e a tecnologia são indissociáveis e estão presentes em diversas mídias sociais e são resultantes da cultura moderna e pós-moderna (TESSER, 1994). Segundo Cysneiros (2003), tecnologia é um termo polissêmico que precisa ser melhor conceituado na educação. Para Veraszto *et al.* (2009), a tecnologia pode ser compreendida como um conhecimento prático derivado direta e exclusivamente do desenvolvimento do conhecimento teórico científico mediante processos progressivos e cumulativos, em que teorias cada vez mais abrangentes substituem as anteriores. No ensino presencial e a distância, tecnologias são utilizadas

¹ Graduada em Biologia. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: liviabiol@gmail.com.

² Docente responsável pela orientação do TCC. Professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: anacarolinareis@ufrb.edu.br

frequentemente por professores e por alunos, crianças e adolescentes em formação em situações de ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, é o documento que norteia o que deve ser ensinado nas escolas públicas e particulares do Brasil, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, em todos os âmbitos, e a tecnologia é uma das questões abordadas por esse documento. O estudo detalhado deste documento, com foco no uso da tecnologia nas aulas de ciências, pode subsidiar informações cruciais que poderão ser úteis para o desenvolvimento de aulas de ciências mais atrativas e eficientes na promoção da aprendizagem dos estudantes. Neste sentido:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

A tecnologia é uma das questões abordadas pela BNCC. O estudo detalhado deste documento, com foco no uso da tecnologia nas aulas de ciências, pode subsidiar informações cruciais que poderão ser úteis para o desenvolvimento de aulas de ciências mais atrativas e eficientes na promoção da aprendizagem dos estudantes.

De acordo com a BNCC, a ciência e a tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizam ao longo da história. O ensino de Ciências da Natureza tem sido praticado mediante a adoção de diferentes estratégias educacionais, entretanto, práticas baseadas na mera transmissão de informações e com o uso de poucos recursos didáticos ainda são ofertadas em algumas salas de aula (BRASIL, 1998, p. 9).

Considerando que os conteúdos de ciências apresentam uma vasta quantidade de termos, conceitos e funções, e que muitos alunos têm dificuldade em aprender de forma significativa estes assuntos tão valiosos para a sua formação acadêmica e cidadã, torna-se necessário a adoção de estratégias e metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente.

As metodologias ativas têm como principal objetivo incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016). O uso de tecnologias pode ser uma ferramenta útil na prática de uma aprendizagem significativa, e é uma das questões abordadas na BNCC.

Dentre as tecnologias que podem ser utilizadas nas metodologias ativas estão as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs). Sobre o potencial das TDICs no ensino de ciências, Martinho e Pombo (2009), após realizarem um estudo acerca das potencialidades das TDICs no ensino das Ciências Naturais, concluíram que seu uso como recurso pedagógico possibilitaram resultados positivos em termos de comportamento, de motivação, de aproveitamento e de aquisição de competências tecnológicas e atitudinais. Segundo os autores, as TDICs proporcionaram a criação de um ambiente de trabalho mais motivador, onde os estudantes ficam mais concentrados, empenhados e rigorosos no desenvolvimento dos seus trabalhos, o que conseqüentemente resulta em melhores resultados em termos de avaliação.

Moran (2005), por sua vez, afirma que a digitalização possibilita o registro, edição, combinação e manipulação de informações utilizando diferentes meios, e em qualquer lugar, a qualquer tempo. Com isso, a digitalização permite uma vasta possibilidade de escolhas, e interação, já que a virtualização traz a mobilidade, e com isso a extinção dos espaços e tempos rígidos, previsíveis e determinados. Estas tecnologias já estão de certa forma influenciando a educação, e isso ficou ainda mais evidente durante o ensino remoto em 2020-2021 no contexto da Pandemia do vírus Sars Cov-19.

Heinsfeld e Silva (2018), ao avaliarem as versões da BNCC e o papel das tecnologias digitais, concluíram que, embora haja elementos que apontem para uma

preocupação com a incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, ainda há um favorecimento da visão ferramental dessas tecnologias, em detrimento da compreensão de seu status de artefato sociocultural. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi uma revisão da literatura na busca de artigos que mostram como as tecnologias digitais presentes na BNCC podem criar condições de estratégias e metodologias que favoreçam o processo de ensino de Ciências da Natureza.

Método

Para realização deste trabalho, foi realizado um estudo da BNCC com ênfase na aparição da tecnologia nas Ciências da Natureza, e para aprofundamento do tema em estudo, foram realizadas buscas em sites científicos. O material levantado para esta revisão de literatura foi obtido por meio de busca de artigos científicos indexados nas bases de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), um dos mais reconhecidos portais eletrônicos de periódicos científicos da América Latina. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos publicados no Brasil entre 2017, ano em que foi publicada a versão final da BNCC para o Ensino Fundamental, e 2022, ano em que foi desenvolvido o estudo.

A pesquisa foi realizada com o auxílio de operadores booleanos³. Os descritores utilizados na busca correspondem aos termos “tecnologia na BNCC no Ensino Fundamental”, e palavras cognatas. Como descritores foram utilizadas as seguintes palavras-chave: 1 - BNCC + tecnologia, 2 - BNCC + tecnologia + Ensino Fundamental, 3 - BNCC + digital, 4 - BNCC + digital + Ciências da Natureza, e 5 - Base Nacional Curricular Comum + digital, presentes em todos os índices.

Para a organização e avaliação dos artigos encontrados após a pesquisa, utilizou-se uma planilha através da ferramenta *GoogleForms* contendo as seguintes informações: 1 - descritores utilizados; 2 - ano de publicação; 3 - número do artigo; 4 - nome dos autores; 5 - título do artigo; 6 - perspectiva metodológica; 7 - referência à BNCC; 8 - periódico, 9 - grupo de pesquisa; e 10 - conclusão principal.

³ Os operadores booleanos são operadores lógicos que definem relações entre termos de uma pesquisa em bases de dados digitais. Esses operadores informam aos sistemas de busca como combinar os termos buscados.

Os artigos selecionados foram analisados e fichados em um arquivo eletrônico previamente estabelecido. O modelo utilizado pode ser observado no Apêndice 1. As frequências de todas as categorias listadas foram computadas para elaboração de gráficos e tabelas.

Para compreender como a BNCC situa o uso das tecnologias para o ensino de Ciências da Natureza, no contexto do Ensino Fundamental, foi realizado um estudo teórico com o objetivo de buscar respostas para as seguintes questões: 1 - Como a tecnologia aparece na BNCC para o Ensino Fundamental? 2 - Como a tecnologia está relacionada ao ensino de ciências, de acordo com a BNCC? 3 - Como fazer a implementação das tecnologias digitais nas aulas de Ciências da Natureza? 4 - Quais são os possíveis desafios para implementação da tecnologia digitais no ensino de ciências?

Resultados e discussões

Após a busca realizada no portal eletrônico de periódicos científicos SciELO, foi encontrado o total de oito artigos, entretanto, apenas quatro foram selecionados para a análise por estarem de acordo com o objetivo deste trabalho. Quando foram utilizados os descritores "BNCC + tecnologia", foram encontrados dois artigos. Porém, ao utilizarmos os descritores "BNCC + tecnologia + Ensino Fundamental", localizamos apenas um artigo. Quando empregamos na busca os termos "BNCC + digital", encontramos dois artigos, e, por fim, quando foram utilizados os descritores "Base Nacional Curricular Comum + digital", foram encontrados três artigos. Não foram encontrados artigos quando utilizados descritores mais específicos, como "BNCC + digital + Ciências da Natureza" (Tabela 1).

Tabela 1 - Descritores utilizados, nome dos autores (ano) e título do artigo

Descritores utilizados	Autores (ano)	Nº do artigo	Título do artigo	Periódico
BNCC + tecnologia	Machado e Amaral (2021)	1	Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum	Ciência e Educação (Bauru)
	Costa <i>et al.</i> 2022	2	Tecnologias de Informação e Comunicação no Currículo da Educação Básica no Brasil: Concepções e Realidade	SciELO Preprints
BNCC + tecnologia + Ensino Fundamental	Machado e Amaral (2021)	1	Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum	Ciência e Educação (Bauru)
BNCC + digital	Machado e Amaral (2021)	1	Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum	Ciência e Educação (Bauru)
	Cabral; Lima e Albert (2019)	3	TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita	Trabalhos em Linguística Aplicada
Base Nacional Curricular Comum + digital	Machado e Amaral (2022)	1	Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum	Ciência e Educação (Bauru)
	Cabral; Lima e Albert	3	TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita	Trabalhos em Linguística Aplicada
	Lima e Albert	3	Tecnologias digitais, letramentos e gêneros	

(2019)		discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do Ensino Fundamental e na formação de professores	Revista Brasileira de Educação
Fuza e Miranda (2020)	4		

Fonte: Elaborada pela autora

O número de artigos analisados foi restrito a quatro pois o artigo intitulado “Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum” (MACHADO; AMARAL, 2022) aparece repetido quando utilizados os quatro descritores de busca (BNCC + tecnologia; BNCC + tecnologia + Ensino Fundamental; BNCC + digital; e Base Nacional Curricular Comum + digital), e o artigo intitulado “TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita” (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019), também aparece duplicado quando foram utilizados dois descritores de busca (BNCC + digital; e Base Nacional Curricular Comum + digital) (Tabela 1).

Ao todo, foram localizados quatro periódicos científicos: (1) Ciência e Educação (Bauru), (2) Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, (3) Trabalhos em Linguística Aplicada e (4) Revista Brasileira de Educação (Tabela 1). Os trabalhos encontrados foram publicados durante os anos de 2019 (1 artigo), 2020 (1 artigo), 2021 (1 artigo) e 2022 (1 artigo). Ao avaliar os grupos de pesquisa dos artigos analisados, pode-se notar que os trabalhos foram desenvolvidos por pesquisadores da região sul, sudeste e centro-oeste do Brasil (Figura 1).



Fonte: Bing Imagens, adaptado pela autora 18/03/2023.

Esse resultado já era esperado já que a região sudeste possui um número elevado de Instituições de Ensino Superior, com grande destaque para a Universidade de São Paulo (USP), onde teve uma publicação. Os outros dois artigos foram desenvolvidos pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba-PR e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Sobre a perspectiva metodológica, o artigo 1, de Machado e Amaral (2022), examina o texto da Competência Cultura Digital da BNCC, observada no seguinte trecho:

A Competência Cultura Digital apresenta-se em três grupos, denominados, no documento, como dimensões: Computação e Programação, Pensamento Computacional, e, Cultura e Mundo Digital. Cada uma dessas dimensões está dividida em subdimensões. [...] São elencadas, ao todo, sete Subdimensões e cada uma delas, por sua vez, pode ter uma ou mais divisões, aqui denominadas Categorias. Cada Categoria tem objetivos específicos a serem atingidos em certas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses marcos definidos pelo documento são os Objetivos de Aprendizagem (MACHADO; AMARAL, 2021, p. 6).

E em sua conclusão, os autores apresentam que o documento carece de uma visão crítica de tecnologia, como pode ser notado no trecho a seguir:

Conclui-se que o texto da Competência Cultura Digital na BNCC carece de uma visão crítica de tecnologia, em que esta deixe de ser uma coleção de objetos e técnicas, e seja percebida como um produto das interações sociais. Essa concepção crítica pode auxiliar os docentes na construção de uma base cultural e técnica para os educandos (MACHADO; AMARAL, 2021, p. 1).

Em termos de uso das TDICs como estratégias metodológicas para o ensino de ciências no Ensino Fundamental, o artigo 1 apresenta os objetivos de aprendizagem de acordo com as categorias da subdimensão “Domínio de Algoritmos”, da seguinte forma:

Categoria	Até o 6º ano do Ensino Fundamental	Até o 9º ano do Ensino Fundamental
Compreensão e escrita de algoritmos	Desenvolve compreensão simples de um algoritmo (por exemplo, pesquisa, sequência de eventos, organização), utilizando exercícios sem computador	Escreve um algoritmo como uma sequência de instruções que podem ser processadas por um computador.
Avaliação de vantagens e desvantagens de diferentes algoritmos	-	Descreve vantagens e desvantagens associadas a diferentes algoritmos utilizados para solucionar o mesmo problema.
Utilização de classes, métodos, funções e parâmetros para dividir e resolver problemas	Compreende e utiliza os passos básicos da solução de problemas por algoritmos (por exemplo, questão-problema e exploração, avaliação de amostras de instâncias, design, implementação e testes)	Utiliza os passos básicos da solução de problemas por algoritmo para resolver questões.

Fonte: Machado e Amaral (2021), adaptado pela autora.

Neste artigo pode-se notar que na categoria “Compreensão e Escrita de Algoritmos”, até o final do 6º ano do Ensino Fundamental, espera-se que o estudante compreenda e escreva um algoritmo simples utilizando exercícios mesmo sem utilizar computador, mas até o final do 9º ano da mesma etapa do Ensino, o estudante já deve ser capaz de escrever um algoritmo que pode ser processado por um computador. Assim, os autores apresentam uma interpretação da Competência Cultura Digital na BNCC, por meio da Teoria Crítica da Tecnologia, e discorrem sobre o papel das tecnologias nos grupos sociais, e a importância dessas tecnologias em seus diferentes locais de uso e apropriação, já que o objetivo fundamental do trabalho foi:

[...] iniciar um diálogo em que a Competência Cultural Digital seja encaminhada em consonância com práticas pedagógicas críticas, admitindo para tanto que essa Competência da BNCC não seja construída exclusivamente em torno de artefatos e suas finalidades objetivas, mas que considere, ao mesmo tempo, os usos e apropriações desses artefatos nas sociedades e, mais especificamente, no âmbito da Educação (MACHADO; AMARAL, 2021, p. 3).

Dessa forma, os autores do artigo 1 fazem uma discussão aprofundada da BNCC no quesito da Competência Cultura Digital, entretanto, a explanação desta temática foi com foco no olhar da Filosofia Crítica da Tecnologia e de pedagogias críticas, mas não foi observado de forma clara a sugestão de novas estratégias e/ou métodos para implementação das tecnologias digitais nas aulas de Ciências da Natureza e quais são os possíveis desafios para implementação da tecnologia no ensino de ciências, perguntas norteadoras do presente trabalho.

Já no artigo 2, Costa *et al.* (2022) apresentam uma concepção sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Básica, no Brasil, e discutem as concepções de tecnologia no currículo da educação básica e as reais condições de acesso às TDICs fundamentados em revisão de literatura e pesquisa documental sobre o tema. Neste trabalho, os autores apresentam uma contextualização apontando sobre as tendências e necessidades da cultura digital no Brasil, como pode ser visto no trecho:

Sabendo que mais de 81% dos alunos brasileiros da educação básica frequentam escolas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais [...], é relevante que o ensino de TIC faça parte do currículo escolar desse nível educacional no Brasil e também deve ser ensinado nas escolas públicas, principal espaço de formação da maioria dos brasileiros (COSTA *et al.*, 2022, p. 11).

Após a revisão de literatura e pesquisa documental os autores organizaram as análises em três categorias: a) Concepções que orientam as recomendações brasileiras das TDICs na educação básica; b) A realidade brasileira quanto ao acesso a equipamentos de informática e internet; c) O conhecimento da população sobre as TDICs.

Sobre as concepções que orientam as recomendações brasileiras quanto ao uso das TDICs na Educação Básica, os autores observaram que nos primeiros documentos das diretrizes curriculares, em nível nacional (PCNs de 1997 e 1998), as tendências instrumentais e deterministas de compreensão da tecnologia já estavam presentes e nortearam a Educação Básica brasileira até 2017, quando foi publicada a versão final da Base Nacional Comum Curricular atual.

Além disso, os autores pontuaram que na BNCC o foco está nas TDICs, e de acordo com a competência 5 (Cultura digital), é recomendada como meta estruturante em todos os níveis da Educação Básica e, posteriormente, em todas as áreas específicas, possibilitando a sua permeabilidade em todos os níveis e áreas do conhecimento, tornando-se um dos pilares do currículo escolar brasileiro.

Considerando que a cultura digital é responsável por mudanças sociais significativas, sem considerar escolhas político-econômicas, assumindo-a como um processo natural e não um processo social, a adoção das TDICs é benéfica, e está relacionada ao consumo e à preparação da mão de obra para o trabalho. Sobre isso, a BNCC afirma que:

Cultura digital envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e

responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018, p. 474).

Os autores aproveitam para destacar a ausência de crítica no documento, ao afirmar a cultura digital como determinante e assumir a população como digitalmente incluída, e fundamentados em Feenberg (2003), afirmam que isso decorre das visões adotadas por filosofias deterministas e instrumentais que, por um lado, consideram as tecnologias como uma solução segura para os problemas e, por outro lado, transferem a responsabilidade para quem vai ou não usá-las sem questionamentos sobre as habilidades que possuem para isso.

Assim, a utilização das TDICs na escola é assumida e incentivada no vácuo, desacompanhada de dados de suporte e evidências de viabilidade do contexto e tida como mais um recurso didático que será utilizado, conforme a escolha do professor. Isso pode ser observado em diferentes trechos do documento, evidenciando a defesa de ensinar apenas como usar as ferramentas em detrimento de um ensino crítico e criativo. Dessa forma, para os autores do artigo 2, fica clara a intenção do documento em questão em favorecer um ensino operacional de TDICs, e é superficial no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual.

No que tange a realidade brasileira quanto ao acesso a equipamentos de informática e internet, os autores observaram que as condições das escolas públicas são precárias e apresentam os dados da pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019), evidenciando que, embora 64% das escolas públicas brasileiras possuam laboratórios de informática e 57% têm acesso à Internet, esse acesso tem sido restrito aos setores administrativos das escolas e muitos laboratórios têm sido abandonados por falta de investimentos em manutenção técnica e recursos humanos adequados. Além destes números, os autores apresentam mais informações sobre este assunto em trechos como:

Assim, os dispositivos e acesso à internet existentes nas escolas não estão disponíveis para os alunos em mais de 70% das escolas que os possuem. Apenas 34% das escolas públicas conseguiram atualizar seus equipamentos no período de 2015 a 2018, pois não recebem investimentos regulares para manter os laboratórios de informática, dispositivos móveis e até a internet. [...] Observou-se também que em 26% das escolas urbanas não há computador disponível para os alunos realizarem qualquer tipo de consulta e apenas 14% do público utiliza algum ambiente virtual de ensino-aprendizagem, mesmo que de forma esporádica. Quanto às escolas rurais, 40% delas possuem apenas um computador, 52% dos professores afirmam utilizar o celular para atividades e 65% dos gestores utilizam celulares pessoais para atividades administrativas. (que são ainda piores) não conseguem sustentar a integração pedagógica do DICT. Apesar de os dados mostrarem que 64% das escolas públicas urbanas possuem laboratórios de informática, é preciso deixar claro que são espaços que não comportam uma turma inteira de 30 alunos, por exemplo. A maioria desses laboratórios (78%) tem menos de seis computadores e apenas 9% possuem pouco mais de 21 computadores. A maioria das turmas que iniciam a segunda fase do Ensino Fundamental no Brasil tem mais de 35 alunos. Ao fazer uma análise por classe social, observa-se que apenas 37% do total de domicílios brasileiros possuem computador e internet juntos. Assim, as classes D e E são dependentes de wi-fi e celular, o que resulta em menor média de uso diário. [...] Observa-se que, de 2011 a 2019, o aumento da possibilidade de possuir celular simplificou o abandono de computadores. Possivelmente, isso se deve à necessidade de escolha entre um e outro, sendo o celular o preferido devido ao menor preço, suas funções comunicativas e maior facilidade de locomoção. Assim, nota-se que o uso da Internet só aumentou por meio do celular, pois diminuiu o número de computadores por residência, telecentros públicos e laboratórios de informática ativos nas escolas. Em média, 70% da população tem acesso à Internet, mas mais de 90% é via celular. (COSTA *et al.* 2022, p. 15-16).

Desta forma fica evidente alguns dos desafios relacionados à implementação da tecnologia em sala de aula, entretanto, nada foi observado no supramencionado artigo sobre o uso destas tecnologias para o ensino de ciências, foco principal do presente trabalho.

Já no artigo 3, Cabral, Lima e Albert (2019) fundamentam-se teoricamente nos preceitos da própria BNCC, em diálogo com autores que tratam de questões de multiletramentos e multimodalidades no ensino e na escrita. Os autores iniciam o artigo fazendo algumas considerações iniciais relacionadas à inserção das TDICs no ensino de acordo com o documento norteador da educação básica no Brasil, a BNCC, que traz fortemente a questão do letramento digital, tornando as TDICs protagonistas de muitos processos educativos.

Ao aplicar o previsto no documento com relação ao desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para as práticas sociais contemporâneas, a partir dos mais diversos gêneros multissemióticos e multimidiáticos, os autores utilizaram o *studigram* (um perfil aberto, criado por adolescentes e voltado para a produção e divulgação de conteúdos autorais, relacionados às práticas de estudo do cotidiano escolar) para avaliar a multimodalidade, a interação e o processo de autoria e apresentar reflexões sobre perspectivas e desafios para as práticas de escrita na escola.

Apesar deste artigo estar relacionado a área de linguagens, o material produzido pelos alunos em seus posts no *studigram* foram sobre Ciências da Natureza em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, o que mostra que esta ferramenta pode ser utilizada também no ensino de ciências. O artigo apresenta uma explanação sobre como a BNCC situa o uso das TDICs, como pode ser observado no trecho:

Em relação às TIC, o documento reconhece o desafio imposto pela sociedade contemporânea à educação, levando em conta que, apesar do contexto tecnológico disponibilizar uma infinidade de informações, cabe ao usuário saber fazer a curadoria dessas informações. O termo curadoria é oriundo do campo das artes e diz respeito à checagem de dados, comparação de informações e de sites. Sendo assim, o usuário das TDIC deve saber avaliar para selecionar com criticidade as fontes, além de agir com ética, tanto ao compartilhar informações como ao interagir nas mídias sociais, evitando a intolerância e o discurso de ódio (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p.1137).

Assim, pode-se notar que o artigo 3 apresenta algumas informações para a resposta da pergunta como a tecnologia aparece na BNCC para o Ensino Fundamental, no entanto, nada é apresentado com relação ao uso das TDICs como estratégias metodológicas para o ensino de ciências no Ensino Fundamental, o que é o objetivo do presente trabalho.

No artigo 4, Fuza e Miranda (2020), assim como no artigo 3, as autoras também analisam os anos finais do Ensino Fundamental na área de linguagem na BNCC. Mas, diferente do terceiro artigo, esses autores tiveram um objetivo mais abrangente, ao analisar concepções da BNCC sobre letramentos, tecnologias digitais e gêneros discursivos nas diferentes áreas do documento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), realizando uma reflexão interdisciplinar, haja vista que o trabalho com a língua(gem) deve ser pensado por todos os componentes curriculares na escola, e não somente pelo professor de português.

Sobre as concepções de tecnologias digitais nas áreas e nos componentes curriculares (Ciências da Natureza e Ciências, respectivamente), as autoras listam alguns exemplos de objetivos conforme a BNCC como podem ser observados abaixo:

“Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais)” (BRASIL, 2017, p. 323);

“Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados” (BRASIL, 2017, p. 323).;

“Relatar informações de forma oral, escrita e multimodal” (BRASIL, 2017, p. 321);

“Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza” (BRASIL, 2017, p. 322).

“Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2017, p. 343).

“Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana” (BRASIL, 2017, p. 345).

Ao comparar as diferentes áreas de aprendizagem, os autores observaram que as áreas com maior diversidade de sentidos são Linguagens e Ciências da Natureza, o que mostra o grande potencial do uso das TDICs como uma ferramenta útil para diversas finalidades e temáticas de ensino de ciências no Ensino Fundamental. Segundo os autores do artigo 4, os professores atuam na promoção do emprego das TDICs por meio de diferentes tecnologias, incluindo-se as digitais, independentemente da área de conhecimento, e na área de Ciências o “letramento científico” pode justificar o foco no âmbito social, presente nesta discussão sobre o digital. Sobre os desafios para implementação das TDICs em sala de aula o artigo 4 traz informações relevantes como pode ser observado no trecho a seguir:

A presença das tecnologias digitais, portanto, pode apenas perpetuar práticas tradicionais já criticadas, e essa é uma discussão que a homologação da BNCC nos suscita. Ao mesmo tempo em que sua implementação prevê reformulações na formação de professores, ela traz questionamentos sobre sua realização, pois, como observado, promover um trabalho com o digital pode ser bastante divergente (FUZA; MIRANDA, 2020, p. 19).

Isso mostra que algumas práticas digitais podem repetir o mesmo perfil do que já é realizado nas aulas convencionais e com isso o objetivo das TDICs pode não ser alcançado. Sobre a pergunta ‘Como fazer a implementação das tecnologias nas aulas de Ciências da Natureza?’, no artigo 4, as autoras trazem informações significativas que ajudam a responder esta questão ao listarem áreas e gêneros que contemplam o digital. As autoras mostram que em Ciências da Natureza podem ser desenvolvidas propostas de trabalhos com vários gêneros como meio, e não como finalidade do ensino, a exemplo do uso de ilustrações e/ ou modelos digitais, fluxogramas, relatos multimodais, etc., podendo ser depreendidos de ações gerais nas unidades temáticas e para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Após a conclusão da análise dos artigos, foi observado que em todos os trabalhos os autores apresentaram fundamentação teórica aprofundada sobre a oficialização e a implementação da BNCC no que tange às tecnologias digitais de informação, comunicação, apresentando uma periodização histórica, conceitos, e

até mesmo uma análise crítica do documento. Entretanto, apesar dos artigos detalharem a competência cultura digital, pouco foi notado sobre uma fundamentação teórica clara apontando a criação de estratégias metodológicas por meio das quais o ensino de ciências, especificamente no Ensino Fundamental, pudesse ser realizado por meio das TDICs.

Assim, de acordo com o objetivo geral do presente trabalho, o artigo 2 foi o que mais contribuiu para a elucidação das perguntas norteadoras, uma vez que neste trabalho os autores, após a análise da BNCC, apresentam como a tecnologia aparece no currículo da educação básica e mostram dados que indicam os desafios relacionados à implementação das tecnologias nas escolas de Educação Básica no Brasil para o ensino de ciências no Ensino Fundamental.

Neste trabalho, Costa *et al.* (2022), após a análise da BNCC, juntamente com os dados do censo do Comitê Gestor da Internet no Brasil sobre o acesso às TDICs nas escolas e residências, observam que as pesquisas realizadas em escolas públicas ao longo dos últimos oito anos mostram a falta de investimento em tecnologia e na formação de professores para o uso das TDICs nas escolas. Ainda segundo esses autores, a concepção teórica que prevalece no BNCC não é de formação integral, mas sim instrumental, apesar do reconhecimento da importância das TDICs e das recomendações curriculares nacionais que incentivam de forma crescente o seu uso nos espaços escolares.

Dessa forma, pode-se concluir que é necessário o desenvolvimento de novos trabalhos, pesquisas e/ou revisões de literatura com o objetivo de elucidar de forma mais específica como o uso de tecnologias na BNCC podem criar condições estratégicas e metodológicas para favorecer o processo de ensino de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental.

Considerações finais

Poucos artigos foram encontrados no resultado de busca na plataforma SciELO sobre metodologias ativas digitais aplicadas ao uso de tecnologias na BNCC ao utilizar na busca os descritores as palavras-chave BNCC + tecnologia, BNCC +

tecnologia + Ensino Fundamental, BNCC + digital, BNCC + digital + Ciências da Natureza, e Base Nacional Curricular Comum + digital.

Entretanto, após a análise dos quatro artigos encontrados e selecionados, pôde-se notar que todos apresentam um aprofundamento teórico sobre a oficialização e a implementação da BNCC no que tange às tecnologias digitais de informação e comunicação para Educação Básica, mas poucas informações estão disponíveis quando se trata de pensar e/ou propor estratégias metodológicas para abordagem do tema BNCC, tecnologias digitais e ensino de ciências no Ensino Fundamental, especificamente.

Sobre a contribuição de cada um dos artigos, vale destacar que o artigo 1 apresentou uma discussão aprofundada da BNCC no quesito da competência Cultura digital; o artigo 2 apresenta uma concepção sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Básica em uma análise crítica que tornou possível observar desafios presentes na implementação das TIC nas salas de aula do Brasil; o artigo 3 apresentou uma ferramenta digital (*studigram*) útil para o ensino de Ciências da Natureza em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e, por fim, o artigo 4 cita as concepções de tecnologias digitais em ciências e listam alguns exemplos de objetivos, conforme a BNCC, relacionados às TIC e reconhecem o grande potencial do uso das TDICs como uma ferramenta útil para diversas finalidades e temáticas de ensino de ciências no Ensino Fundamental.

Analisar as concepções dos autores apresentadas nos artigos estudados revelou a necessidade de desenvolvimento de novos trabalhos que apontam de forma mais específica e detalhada sobre como o uso de tecnologias digitais na BNCC poderia criar condições estratégicas e metodológicas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de ciências da natureza. As tecnologias digitais são ferramentas úteis para incentivar os estudantes a aprenderem de forma significativa, autônoma e participativa, e quando utilizadas no ensino das ciências, facilita o acesso a recursos e informações que podem favorecer a compreensão de conceitos, estruturas e sistemas presentes neste componente curricular, além de contribuir para a interpretação e reflexão do conteúdo estudado pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 138 p.

CACHAPUZ, A. *et al* (Org.). **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA *et al*. Tecnologias de Informação e Comunicação no Currículo da Educação Básica no Brasil: Concepções e Realidade. **SciELO Preprints**. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4695/9058>. Acesso em abr 2022.

CYSNEIROS, P. G. Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação. **Revista da Faced**, n. 7, p. 89-106, 2003.

FEENBERG, A. **O que é a filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003, sob o título de "What is philosophy of technology?". Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. <http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm>

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química nova na escola**. n.10, 1999.

HEINSFELD, B. D.; SILVA, M. P. R. Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, 2018, 18.2: 668-690.

MARTINHO, T.; POMBO, L. Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais—um estudo de caso. **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 8, n. 2, p. 527-538, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em abr 2023.

MORAN, J. M. A integração das tecnologias na educação. **Salto para o Futuro**, v. 204, 2005.

NASCIMENTO, T. E.; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Revista Multiciência on-line**, UriSantiago, p. 134-153, 2016.

SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. Argumentação no ensino de ciências: contexto brasileiro. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, p. 13-30, 2011.

SCHEID, N. M. J. Os desafios da docência em Ciências Naturais no século XXI. **Tecné, Episteme y Didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología**, n. 40. p. 195–214. 2016.

VERASZTO, E. V. *et al.* Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, n. 8, p. 19-46, 2009.

ZANCAN, G. T. Educação científica: uma prioridade nacional. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 3-7, 2000.

TERCEIRA PARTE – Crítica

(DE) REPENTE VIROU CORDEL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-13>

*Cleberon Vieira de Araújo*¹

*Kleyson Rosario Assis*²

Introdução

Encontrar metodologias que se apresentem como possibilidades de aproximar o aluno da filosofia parece ser um desafio constante de professores da educação básica.

Porém, o cordel pode ser apresentado como uma proposta metodológica interessante que faz aproximar, pela cultura popular, o texto filosófico dos alunos e alunas a partir da leitura crítica.

Com efeito, esse trabalho se faz importante por buscar metodologias inovadoras fazendo uso da literatura de cordel, partindo das tecnologias digitais disponíveis, interligado a mesma a filosofia. E, indo além do texto, provocar a reflexão onde “[...] nada a ver com a profunda rasgadura que o texto da fruição imprime à própria linguagem, e não à simples temporalidade de sua leitura” (BARTHES, 1987, p. 17).

Assim, surge o problema de pesquisa: Como o cordel pode se transformar em uma proposta para o ensino de filosofia?

E, enquanto objetivo geral: Desenvolver uma proposta para o ensino de filosofia a partir de cordéis temáticos. Já enquanto objetivos específicos: analisar o conceito de cordel e sua proximidade com a filosofia; estimular a leitura filosófica de cordéis; apresentar uma proposta de ensino de filosofia a partir dos cordéis.

A metodologia adotada é qualitativa e parte da fundamentação teórica para desenvolver uma proposta de trabalho a partir dos cordéis de Medeiros Braga, bem

¹ Graduado em Filosofia. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: cleberon.historiador@gmail.com

² Docente responsável pela orientação do TCC. Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: kleyson@ufrb.edu.br

como os trabalhos produzidos por especialistas a exemplo de Azevedo (2006) e Conceição; Gomes (2016), para atingir os objetivos propostos principiando pelo aporte teórico já estudado sobre o tema.

Cordel, Arte e Filosofia

A literatura de cordel tem sua história iniciada ainda na Europa da idade média e ganha espaço nas feiras onde eram recitados e excitados por muitos que por lá passavam, ganhando adeptos no Brasil face a chegada da cultura europeia com os migrantes, entre suas muitas definições, Medeiros Braga (S/D, p. 01) nos aponta:

“É POESIA NARRATIVA,
IMPRESSA E POPULAR”,
Por essa forma, podendo
O que se pensa, narrar.

Cordel são esses folhetos
Com estrofes uniformes
De seis, sete, ou dez versos
Com os temas mais disformes
Que podem ser muito curtos,
Médios, maiores, enormes.

O cordel, enquanto arte tem a possibilidade de abrir caminhos para várias percepções que a ciência e a intelectualidade muitas vezes se fecham no intuito de construir uma verdade que se distancia das sensações.

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 217).

E, é como arte que ocorre o encontro entre o cordel e a filosofia, abrindo espaço para o novo que encanta enquanto ensino e aproxima o conhecimento reflexivo enquanto se aprende.

É a relação entre a origem comum e a diversidade dos caminhos individuais trilhados pela filosofia e pela poesia que determina, por um lado, a sua incompletude constitutiva, por outro, a sua atração mútua e a impossibilidade da sua separação total e, por fim, a dimensão ontológica de ambas. Elas necessitam uma da outra, para suprir a sua limitação específica: a Filosofia precisa de se abrir à concretude do real e a Poesia necessita de se contextualizar no universal possível. Mas, por outro lado, a sua articulação é quase natural e legitimada pelo enraizamento ontológico comum que as sustenta. (HENRIQUES, 2002, p. 6).

Mas, é no pensamento filosófico que a poesia vai encontrar material para existir em uma ideia inovadora que mesclará o conhecimento filosófico e o artístico na busca por mais conhecimentos frente a diversidade de temas e formas.

O pensamento filosófico é criador porque faz nascer alguma coisa que ainda não existia, alguma coisa nova, uma singularidade. E neste sentido pode-se dizer que os conceitos são assinados, têm o nome de seu criador: ideia remete a Platão, substância a Aristóteles, cogito a Descartes, mônada a Leibniz, condição de possibilidade a Kant, duração a Bergson. (MACHADO, 2010, p. 8).

Com efeito, o filósofo que também pode ser educador vai trilhar novos caminhos na busca de novos saberes, sem deixar de lado o olhar crítico e científico, mas, ao mesmo tempo respeitado o ambiente escolar e indo além das limitações impostas.

O filosofar propõe uma outra relação entre professor e aluno porque exige uma libertação dos ofícios e aponta para uma dimensão solidária e uma nova relação dos sujeitos com o saber porque não supõe uma iniciação no saber já constituído, mas trata-se de uma ruptura que potencializa o vínculo livre com os

saberes, para transformá-los, transformando-se, constituindo-se como subjetividade capaz de apropriar-se criticamente dos saberes ensinados para adquirir o poder de distanciar-se deles, aproximar-se deles, desenvolvê-los, dar-lhes vida. Tem um caráter de eticidade porque convoca o sujeito a uma reflexão sobre a práxis numa perspectiva comunitária, filosofar é dedicar-se a pensar um modo de vida que contempla, necessariamente, o outro, por ser dialógico. (SAYÃO, 2020, p. 157).

Toda essa reflexão, levando em conta a interdisciplinaridade, pode levar a aproximação de ciências e saberes diferentes quando o objetivo final é apenas um, o conhecimento.

Bem entendido não é só a filosofia que forma: são todas as disciplinas, assim como todas as demais práticas curriculares, tanto quanto o próprio contexto da convivência escolar que respondem, conjuntamente, pelo investimento na formação do estudante. O currículo atua como uma mediação, paralelamente à própria atuação do professor e todas as suas estratégias didático pedagógicas. (SEVERINO, 2011, p. 84).

Portanto, a arte abre espaço para várias possibilidades entre o cordel e filosofia de fazer diferente na sala de aulas sem abrir mão do conhecimento e da formação crítica do (a) estudante.

Cordéis e suas possibilidades para o ensino de filosofia

A leitura é um dos aspectos mais importantes quando se trata de educação, porém “[...] a leitura exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2006, p. 1).

Uma das opções encontradas para se contribuir em prol de uma sociedade leitora seria a valorização da literatura, embora nem sempre as oriunda da cultura popular recebam a devida atenção quando não são totalmente ignoradas, o que nos leva a compreender que “[...] tal desprezo certamente tem sido um extraordinário

obstáculo tanto para a formação de leitores como para a construção de uma sociedade brasileira mais justa, coerente e humana" (AZEVEDO, 2006, p. 4).

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2011) defendia que as práticas pedagógicas deviam ser conduzidas de modo a proporcionar aos sujeitos uma postura mais crítica a ser desdobrada em ação emancipadora, e, nesse aspecto, a literatura pode conduzir o leitor a uma condição crítica e reflexiva de si e de seu meio social. Ainda segundo Freire (2005), a humanização parte da realidade que constrói e se reconstrói a partir da leitura de mundo.

Diante do exposto, destaca-se o cordel como um importante marco cultural, em especial da região Nordeste do Brasil, que promova essa competência leitora que conduza a um sujeito crítico e reflexivo. Ao se considerar esse gênero como um recurso capaz de favorecer a leitura, como fruição literária, conseqüentemente, pode ser adotado como meio de incentivar leitores no Ensino Fundamental anos finais, como se espera com a proposta de leitura da produção de Medeiros Braga a ser apresentada como proposta interventiva em ambiente escolar.

Cabe destacar que o cordel tem origem nas narrativas orais, como contos e histórias, a poesia cantada e declamada e a adaptação para a poesia dos romances em prosa trazidos pelos colonizadores portugueses, que recontavam histórias já famosas de reis, rainhas e fatos históricos e ganhou muito espaço no nordeste do Brasil, agregando às suas muitas manifestações culturais (ROCHA; OLIVEIRA, 2014).

A despeito da terminologia, para essa produção artística na região nordeste, denominada por Abreu (1999) tem-se: "literatura de cordel", "literatura de folhetos" ou somente "folhetos", ou ainda "literatura de cordel nordestina".

Ainda que se tenha visto o cordel na prática pedagógica, contexto que pode ser um caminho para ampliar o interesse pela leitura, essa inserção ainda é muito tímida; nem sempre esse tipo de produção é explorado em sala de aula ou contemplado por textos didáticos. Por isso, a importância do debate em torno da leitura da produção de um cordelista local – no que se refere a esta pesquisa, proposta a ser apresentada ao universo escolar de um município paraibano, ressaltando a cultura e o lugar da educação literária nos espaços educativos.

Não se pode negar o potencial social da leitura e sua capacidade de transformação de realidades. Por isso, "[...] é preciso colocar a leitura como um

andaime para uma efetiva reflexão social que leve o educando à formação e ao exercício da cidadania" (CONCEICAO; GOMES, 2016, p. 97).

A literatura como arte capaz de representar o real e o artístico pode cativar e prender o leitor, ao passo que ele passa a viver uma nova experiência e outra realidade a partir daquilo que está lendo (COUTINHO, 1978). Se a literatura pode ser considerada como um grande atrativo para leitores em potencial, o cordel pode se apresentar como o texto capaz de, facilmente, cair no gosto de estudantes do Ensino Fundamental anos finais por aproximar-se da cultura local possibilitando ao estudante se ver no texto lido, especialmente da rede pública de uma escola do sertão do Nordeste, como é o caso do município de Nazarezinho.

Hall (2003) afirma que a cultura popular figura como um dos lugares de lutas e disputas com as culturas daqueles que são considerados "os poderosos", sendo, portanto, uma arena de resistência.

Trata-se de uma concepção de cultura que se polariza em torno dessa dialética cultural. Considera o domínio das formas e atividades culturais como um campo sempre variável. Em seguida, atenta para as relações que continuamente estruturam esse campo em formações dominantes e subordinadas. Observa o processo pelo qual essas relações de domínio e subordinação são articuladas. (HALL, 2003, p. 255-258).

O que nos leva a entender que a cultura direciona as mudanças históricas com as grandes transformações que agora ganham atenção, destaque e peso em muitas decisões tomadas ao redor do mundo que interferem diretamente no cotidiano de todos e todas (HALL, 1997).

Se a cultura se mostra como um importante vetor de mudanças, sem dúvidas, há alcance também para leitura, que pode ganhar sentidos na vida de leitores em formação. Levando em conta as oportunidades que podem ser apresentadas pela literatura de cordel, cabe destacar que essa literatura, além de considerar a cultura local, representa uma importante fonte de leitura que pode circular do popular ao erudito.

Nessa perspectiva, deve-se compreender toda literatura de cordel não como essência popular. Abreu (1999, p. 23) acredita ser “correto dissociar ‘cordel’ e ‘popular’, uma vez que tanto autores, quanto público dessa literatura, não pertençam exclusivamente às camadas populares”. Para a autora, “a chamada ‘literatura de cordel’ é uma fórmula editorial que permitiu a divulgação de textos de origens e gêneros variados para amplos setores da população” (ABREU, 1999, p. 23). “Não se trata, portanto, de uma modalidade literária, de um gênero literário, e sim de um gênero editorial” (ABREU, 1999, p. 25).

Ao tratar sobre a questão desta literatura em contexto escolar, Lucena (2021) confirma que historicamente o gênero foi excluído das instituições de ensino. Para a pesquisadora, o cordel era

[...] visto como obra de gente rude, sem domínio da norma culta da língua, os livretos de cordel não eram tidos como obras clássicas no sentido explicado por Marisa Lajolo (1982, p. 23), ou seja, não eram dignos de entrar nas classes, nas salas de aula, por não serem considerados adequados à leitura dos estudantes (LUCENA, 2021, p. 429).

Para o ensino de humanidades, em especial de filosofia, diante de tantos títulos e de uma história marcada por vasta produção, é possível desenvolver projetos de leitura e filosofia na escola, envolvendo os cordéis de Medeiros Braga. A esse respeito, Severo (2020, p. 417), ao tratar da aplicação de cordéis de informação de fatos e personalidades em sala de aula, faz menção ao cordelista nazarezinense.

Entre as várias temáticas que podem ser trabalhadas em sala de aula, estão aquelas que oferecem os cordéis que apresentam fatos da história nacional e universal. Entre eles, citamos as seguintes obras de Medeiros Braga, poeta paraibano que escreveu vários cordéis sobre a vida de personalidades históricas: Maiakovski, o poeta da revolução (2008-a), Martin Luther King e o apartheid americano (2008-b); O cordel do Império Romano (2010) e O quilombo Manoel Congo: a saga de um guerreiro (2008-c).

Desse modo, para ganhar a atenção de alunos e alunas para temas diversos, precisamos ampliar as práticas dessa leitura na escola, incumbido de primar por textos que mantenham um forte elo com a região que sirva de berço cultural. Para isso, trazer um cordelista da região é ter a capacidade de aproximar, e incentivar, os estudantes no caminho da arte, da filosofia e da leitura a partir do cordel.

Resultados e discussões

A proposta didática se apresentou como viável e, diante da grande quantidade de material disponível, se mostrou um desafio a seleção, estudo e sua idealização com vista a produção de uma proposta de pesquisa que atenda aos estudantes não somente para uma escola ou Município brasileiro.

Com isso, se apresenta como uma possibilidade o desenvolvimento de um blog (ou conta em rede social), já que pode ser realizada uma exposição virtual de cordéis, de Medeiros Braga e outros cordelistas, em um "Varal Virtual" que pode proporcionar maior visibilidade e universalização da possibilidade de acesso a materiais diversos, nesse formato literário. Vale ressaltar que a iniciativa virtual não impede a realização de recitais ou distribuição de cordéis impressos.

Diante de tantos títulos e de uma história marcada por muitas produções, é possível desenvolver projetos de leitura na escola, envolvendo a produção de Medeiros Braga, de forma interdisciplinar, com aprofundamento filosófico.

E, segundo Severo (2021, p. 417) "[...] em sala de aula, todos esses cordéis podem ser lidos ou declamados para exercitar a oralidade, ou em uma roda de leitura informativa para instigar os alunos o[sic] gosto pela leitura, ou ainda usados como material didático de forma prazerosa".

Apresentadas as várias possibilidades de leitura de cordel no espaço escolar, propõe-se, a seguir, uma proposta preliminar para a criação de um projeto de leitura com a literatura de cordel, iniciada a partir da produção de Medeiros Braga, mas a ser ampliada com outros cordelistas, cuja finalidade é tornar essa literatura uma produção essencialmente viva e filosófica nas escolas do município paraibano de Nazarezinho.

Trata-se de explorar a literatura que se renova e abre espaço para o novo, ao passo que interage com a tecnologia disponível em nossa atualidade. É nesse amplo contexto que a literatura de cordel tem condições de se renovar e se conectar com os leitores com as muitas releituras e adaptações de Medeiros Braga de textos filosóficos, a exemplo do texto do "Mito da caverna" em cordel (FIGURA 1).

Figura 1: "O mito da caverna" – Cordel de Medeiros Braga



Fonte: Medeiros Braga (S/D).

Considerando o diálogo com o contexto sócio-histórico e cultural em que se desenvolveu, a literatura de cordel pode ser inserida na proposta curricular de escolas. Na proposição em pauta, a iniciação partiria da produção de Medeiros Braga, mediante projetos de leitura a serem desenvolvidos pelos que integram a escola, professores, estudantes e demais membros que envolvem os processos formativos dos jovens para, em seguida, serem estendidos a outros cordelistas.

Para uma proposta de intervenção, que é uma possibilidade de aplicação interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar e outros, há alguns pontos relevantes que devem ser levados em conta. Primeiro, é preciso considerar a necessidade de um aprofundamento quanto à produção de Medeiros Braga, uma vez que, tendo em vista o quantitativo de cordéis, seria primordial realizar uma seleção de obras julgadas mais adequadas ao Ensino Médio. Uma sugestão seria a divisão por categorias de ano – 1º ao 3º ano –, a partir de temas específicos da vasta produção do cordelista.

Depois, mediante estabelecimento de objetivos de leitura para cada ano, a indicação de obras mais propícias às turmas, respeitando as suas características heterogêneas. A proposição, certamente, deve extrapolar os domínios da disciplina de Filosofia, o que incluiria outros componentes, tais como Literatura, História, Geografia e a Sociologia.

Com a diversidade de títulos e adaptações, não seria difícil iniciar um debate sobre um determinado tema com a leitura de cordel, seja individual ou coletiva para, a partir dessa iniciativa, dar lugar a outros desdobramentos que possam vir a dialogar com outras ciências e campos do saber, abrindo espaço para atividades possíveis de ir além da escola, com vistas a construir a tão almejada educação cidadã que forma o estudante integralmente.

No planejamento, constaria também a participação do próprio escritor (convidado), por meio de palestra ou via exposição dos seus cordéis, o que poderia contribuir para fomentar a leitura entre os estudantes.

Após a experiência com atividades de leitura dos cordéis, seria possível ampliar para a produção textual, a partir das vivências dos estudantes, que poderão desenvolver textos, inclusive em forma de cordéis. Essa proposta de leitura e produção de cordéis – que poderia ganhar o título de “Filosofando com cordéis” (FIGURA 2) – culminaria em uma atividade mais ampla a ser desenvolvida pela escola, envolvendo todo o Ensino Médio e a comunidade escolar, com direito a algum tipo de premiação e divulgação para os melhores textos produzidos, ou releituras.

Figura 2: “Filosofando com cordéis”



"Filosofando com cordéis"

Fonte: Própria.

Para incrementar a proposta do “Varal virtual” em uma conta de rede social, se apresenta a possibilidade do próprio estudante desenvolver o seu texto a partir de dicas dadas por Medeiros Braga no livreto “O cordel em cordel” (FIGURA 3).

Figura 3: Capa do folheto “O cordel em cordel”



Fonte: Medeiros Braga (S/D).

O autor aponta enquanto dicas importantes para a construção de um cordel:

1. Pode ser de oito páginas/ A depender da importância (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 02);
2. É outra coisa em poesia (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 5);
3. Na formação de estrofes (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 5);
4. Rima ritmo e rima (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 5);
5. Põe romance no verso (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 6);
6. E a décima mais comuns (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 7);
7. A sextilha e septilha/ Hoje são mais usuais (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 8);
8. O cordel vai se ligando/ Para questão social (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 19);
9. Cada página, uma lição (MEDEIROS BRAGA, SD, p. 20);

Convém destacar que essa proposta deve ser elaborada e desenvolvida de forma coletiva, com o envolvimento da direção, da supervisão, dos professores e principalmente dos/ das estudantes, devidamente fundamentada nos documentos que orientam os processos formativos da citada escola e nas pesquisas que

endossam os percursos da literatura na sala de aula. A proposta de leitura, iniciada com as obras de Medeiros Braga, deve ser ampliada para outras obras de cordelistas de representatividade em cenário nacional.

Sequência Didática

Gênero textual: Cordel

Ano escolar: 1º ano (Ensino Médio)

Disciplinas: Língua portuguesa, Literatura, Filosofia e História (interdisciplinar)

Número de Aulas: 3 aulas

Tabela 1: Proposta de sequência didática

EIXO DE ENSINO	PASSO-A-PASSO	MATERIAL DIDÁTICO	OBSERVAÇÕES
- Leitura	- Leitura do Cordel “O mito da caverna” (Literatura).	- Computador e cordéis digitais e impressos.	- As leituras poderão ser indicadas pelo professor ou de livre escolha.
- Oralidade	- Análise oral dos cordéis com temas históricos e filosóficos (História e Filosofia).	- Computador e cordéis digitais e impressos.	- O debate pode ser feito a partir das leituras de feitas.
- Produção de texto	- Produção de cordéis a partir da proposta de Medeiros Braga (Língua Portuguesa).	- Computador e cordéis digitais e impressos. - Caderno e desenvolvimento de uma conta em rede social para publicação cordéis digitais (autorais e escolhidos)	- A tecnologia será utilizada para visibilizar os cordéis escolhidos e autorais.

Fonte: Pesquisa direta.

A proposta está centrada na leitura, oralidade e produção de cordéis. Nessa proposta o mínimo aceitável para cada um desses momentos é uma aula de 45 minutos, sendo que o professor pode determinar mais tempo, se achar conveniente. Como uma atividade interdisciplinar que envolve aspectos culturais e regionais, pode ser realizada por outras disciplinas, para além da Língua Portuguesa, Literatura, Filosofia e História, já que oferece a possibilidade.

Considerações finais

A literatura pode abrir caminhos para o trabalho com várias ciências e campos do saber mediante seu potencial artístico. Nessa perspectiva, para a efetivação da leitura, torna-se indispensável o papel dos mediadores no âmbito da escola, em sua maioria formados por docentes, assim como o acesso dos educandos a diferentes gêneros textuais.

Com efeito, as práticas de leitura com o cordel, partindo de uma produção regional, pode ganhar maior destaque por promover uma aproximação dos educandos com o gênero, tendo em vista a possibilidade de estabelecer interação entre diferentes campos do saber no contexto escolar.

Logo, os objetivos definidos neste estudo foram alcançados, considerando que foi desenvolvida uma proposta para o ensino de filosofia mediante o uso de cordéis de forma interdisciplinar que pode ser utilizada em escolas de todo o país. Entre as tantas definições e trabalhos envolvendo os cordéis, foi apresentada no curso do texto, um conceito didático para uso dessa literatura na sala de aulas. E, para fomento da leitura e do uso de cordéis contextualizados com a obra de Medeiros Braga, foi desenvolvida uma proposta uma sequência didática.

Assim, para além da vivência com a leitura, a proposição atende a uma perspectiva interdisciplinar, posto envolver outros componentes curriculares, a exemplo da Literatura, História e Filosofia, mediante a diversidade temática da produção de Medeiros Braga que proporciona leituras, reflexões e produções a partir do gênero.

Portanto, não se pode negar o impacto do cordel no cotidiano escolar de alunos e alunas e, por esta razão, a necessidade de práticas de leitura com vistas à

promoção de sujeitos que encontrem na literatura a capacidade de ressignificar a sua vida, a vida do outro no firme propósito de construção de uma sociedade mais humanizada – ainda mais urgente e necessária em tempos de confrontos de valores humanos e negação do direito de alunos e alunas de ensinar, aprender e refletir filosoficamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1999.

AZEVEDO, R. Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro. **Jornal da USP**, Ano XXI, nº 749, de 16 a 22 de Janeiro de 2006. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CONCEIÇÃO, C. Z. S.; GOMES, Carlos Magno. A formação do leitor por meio da literatura de cordel. **Leia Escola**, v. 16, p. 96-109, 2016.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. Ed. São Paulo: Vozes, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HENRIQUES, Fernanda. **María Zambrano e a razão poética: um pensar contemplativo**. Portugal: Universidade de Évora. 2002.

MACHADO, R.. Introdução. In: **G. Deleuze, sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PLATÃO. O mito da caverna, In: **A república**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000, p. 319-322.

SAYÃO, Lara. Novos Sócrates: parrhesía e epiméleiaheautoû nas atitudes dos rappers. In: **Praxis & Saber** - Vol. 10. Núm. 23 - Mayo - Agosto 2019 - Pág. 273-292.

SEVERINO, A. J. Formação e atuação dos professores: de seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, F.E. S. (Org.). **Ética e formação de professores em questão**: política, responsabilidade e autoridade. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.

LITERATURA EM SARTRE: GENEROSIDADE E LIBERDADE



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-14>

*Carlos Sousa Lopes*¹

*Pablo Enrique Abraham Zunino*²

Introdução

Este artigo investiga, de modo introdutório, o que é a literatura para Sartre, buscando compreender de que forma o pacto de generosidade e liberdade se dá na relação que estabelece a literatura entre o escritor e o leitor. Para ele, a literatura não pode ser destinada à opressão ou domesticação do homem, pelo contrário, esta deve dirigir-se à liberdade dos leitores, através de um apelo que todo escritor faz com sua obra.

A prosa conserva um sentido de democracia, no qual as palavras têm que ser como armas carregadas, que podem direcionar o homem a uma batalha em um mundo de mudanças constantes. O trabalho de pesquisa tem como referências principais as obras de Jean-Paul Sartre: "Que é a Literatura?" (1993 [1948]) e "O Ser e o Nada" (1997 [1943]), que também nos auxiliará neste estudo sobre a compreensão do existencialismo, o homem e a liberdade, temas importantes discutidos na literatura sartreana.

Na primeira seção, trataremos sobre a relação entre a literatura com a arte e a filosofia, tendo como base o existencialismo, corrente filosófica defendida por Sartre. Nesta perspectiva, o homem é fruto de suas escolhas e tem a liberdade como condição de sua existência. Abordaremos ainda a relação entre a literatura, arte e filosofia, percebendo que a literatura, mesmo sendo arte, se destaca pela prosa, visto que ela faz do escritor um ser engajado com o seu tempo, ao passo que permite ao leitor tomar consciência de sua importante função na (re)construção do

¹ Graduado (a) em Filosofia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela UFRB.
E-mail: carlos_nlopes@hotmail.com

² Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: pablo@ufrb.edu.br

mundo através da obra.

A prosa carrega em si uma importante função de direcionamento, de aproximar-se do ser humano e descrever suas ações. Nesse sentido, o existencialismo tem o ser humano como figura central, na medida em que sua existência precede sua essência o homem é responsável pelo que é. Isto significa que é o próprio homem que se define, ele vive-se mergulhado em concretudes históricas, e desta forma escolhendo a si mesmo, ele escolhe todos os outros homens. Nesta perspectiva literatura, em específico a prosa, isso não se torna tão distante, pois nela o homem é desvelado e também se encontra como papel central em seu contexto, sendo assim, “a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, ela engaja a humanidade inteira” (SARTRE, 1987, p. 5).

Na segunda seção, trataremos da relação entre a literatura e o conceito de “concretude histórica”, pois compreende-se que a função da literatura é devolver a imagem da sociedade a si própria, negando o trabalho alienado e afirmando a ação criadora do homem, portanto, ela deve ser uma literatura existencial, concreta, histórica e ética como compreensão da realidade e propor ao homem tomar consciência da ligação entre ele mesmo e o seu projeto, o trabalho que realiza. Sendo ética, a literatura estará em conexão com o envolvimento que o homem tem com o próprio conhecimento da realidade, logo, podemos compreender que escrever implica agir.

Na terceira e última seção examinaremos de que forma a literatura como concretude histórica desencadeia o pacto de generosidade e o encontro de liberdade que acontece entre leitor e escritor através da literatura.

Literatura, Arte e Filosofia

Jean-Paul Sartre, de acordo com seu livro *Que é a literatura?* (1993) nos apresenta o que vem a ser a literatura. Para ele, essa indagação apresenta-se em torno de três questionamentos: o que é escrever? Por que escrever? Para quem se escreve? Essas perguntas alcançam o objetivo da sua obra, que é pensar o homem enquanto inserido nesse mundo e suas ações para com os outros, além de pensar como a literatura pode transformar a realidade, construindo assim uma ética,

enquanto uma arte do engajamento.

Sartre tratou tanto dos temas da filosofia quanto da literatura, tanto de forma teórica quanto prática. Quanto à literatura, segundo Souza (2008, p. 18), para Sartre "a filosofia e a arte caminham lado a lado: a arte complementa o que a filosofia não é capaz de fazer, e cabe à filosofia pensar o que define o homem e sua existência".

A arte sempre foi tematizada pelos filósofos, ela permeia a realidade humana vista por Sartre como objeto da filosofia, o campo da contemplação, do engajamento. A arte, na filosofia sartreana, adquire um novo papel mais concreto e revelador, em específico a prosa, encontra-se entre os polos da beleza e do engajamento, admitindo e necessitando de ambos.

Para Sartre, escrever é sem dúvida uma maneira de desejar a liberdade, mesmo que se saiba que a literatura é uma arte e, como tal, a liberdade de que nela se trata passa também pelo que é estético, do contrário não haveria ali criação, seja do escritor, seja do leitor. A questão fundamental reside no vínculo entre ética e estética, vínculo que na literatura é singular e assim a liberdade que Sartre reivindica aqui não é abstrata nem ideal, mas concreta e cotidiana.

Na literatura, o belo e o ético se cruzam, a ponto do valor estético se traduzir mediamente em valor ético, embora ética e estética sejam dimensões distintas. O valor estético requer liberdade, seja do autor, seja do leitor, pois, tratando-se de obra de arte, ela é um ato de confiança na liberdade dos homens. E a vinculação entre ética e estética se dará em todas as artes, mais especificamente na literatura, na prosa.

Segundo Sartre, existe uma diferença entre o prosador e o poeta, sabe-se que ambos lidam com as palavras, mas o prosador utiliza sua escrita como instrumento, um meio que remete para fora, para o próprio mundo em encontro com a realidade humana. Enquanto o poeta utiliza as palavras, como próprios objetos que podem ser arrumados de uma forma para que pareçam belos, para o poeta as palavras contêm em sua essência apenas belezas.

O poeta se afastou por completo da linguagem-instrumento; escolhe uma vez por todas as palavras como coisas e não como signos. Pois a ambiguidade do signo implica que se possa, a seu bel-prazer, atravessá-lo como uma vidraça,

e visar através dele a coisa significada, ou voltar para a realidade do signo e considerá-lo como objeto. O homem que fala está além das palavras, perto do objeto; o poeta está aquém (SARTRE, 1993, p. 13).

Assim, segundo Sartre, a prosa, diferente da poesia, é utilitária por essência, ela visa à comunicação entre as palavras, o homem, e o mundo exterior, elas são capazes de expressar a realidade humana, ela é sempre significante, pois as palavras são como signos. Falar e escrever são ações, logo, são constituições de um modo de ser, assim a prosa, enquanto linguagem-signo há nela o desvelamento do ser e engajamento, pois todo prosador, quando deseja se comunicar pelas palavras, está engajado.

Tendo em vista que as palavras para o prosador são signos, Belo (2020, p. 72) afirma que na prosa, o escritor coloca a forma em segundo plano em relação ao conteúdo. Não se trata de recusar a beleza à prosa, mas neste caso a forma está a serviço do conteúdo, pois o fato da palavra ter a função signo para a prosa, faz com que esta esteja ligada ao sentido e ao mundo.

A literatura, não é simplesmente um signo, não está pela realidade simplesmente como apenas uma escrita, uma história. As palavras têm a função explicadora e um grande valor de realidade. Assim, para o autor estas são como “‘pistolas carregas’. Quando fala, ele atira. Pode calar-se, mas uma vez que decidiu atirar é preciso que faça como um homem, visando o alvo, e não como uma criança, ao acaso, fechando os olhos, só pelo prazer de ouvir os tiros” (SARTRE, 1993, p. 21).

Logo, a prosa carrega em si uma importante função de direcionamento, de aproximar-se do homem e descrever suas ações, igualmente faz a filosofia sartreana, o existencialismo que tem o homem no papel central, na medida em que sua existência precede sua essência, pelo qual é o próprio homem que se define em sua existência, vive mergulhado em concretudes históricas. Na literatura, em específico a prosa, isso não se torna tão distante, pois nela o homem é desvelado e também se encontra no papel central em seu contexto.

Quanto às palavras, na prosa, não se trata de saber simplesmente se elas agradam ou não; trata de saber se elas indicam e falam de coisas do mundo, bem como do homem, suas relações, suas concretudes e ações. A prosa é utilitária, sua

utilidade está muito além de rimas, como faz o poeta, mas ela concede ao prosador a definição deste como alguém que se utiliza das palavras, se serve destas para poder demonstrar, suplicar, denunciar.

Antes de mais nada, como diz Sartre:

Uma vez que acreditamos que o escritor deve engajar-se inteiramente nas suas obras, e não como uma passividade abjetiva, colocando em primeiro plano os seus vícios, as desventuras e as suas fraquezas, mas sim como uma vontade decidida, como uma escolha, com esse total de empenho em viver que constitui cada um de nós (SARTRE, 1993, p. 29).

Portanto, escrever é um ato do prosador utilizar suas palavras para falar do mundo, do homem, da sua própria existência, pois as palavras são instrumentos, elas têm o poder de tornar o ato falado em ato de reflexão. Se a literatura é feita de palavras, elas devem ter sentido, função e importância diante do mundo e nas relações históricas estabelecidas entre os homens. O escritor não pode ter função passiva de quem apenas escreve, pois ele transmite mensagem, tem o poder de denunciar o que deseja ver transformando, logo, como afirma Souza (2008, p. 77), "sua vontade e sua escolha é o que fazem engajar-se pela escrita".

O homem é vazio que quer ser preenchido sem deixar de ser vazio, é nada que busca também Ser, é Existência que se quer também essência – enfim. E se todo homem se define por ser assim, o escritor é aquele que se define por buscar essa síntese por meio da criação do imaginário. [...] O que faz de um escritor escritor é ver sua criação artística como meio de se sentir essencial ao mundo: se todos os homens querem ser essenciais, os escritores são aqueles que escolhem a criação como possibilidade de chegar à essencialidade (SOUZA, 2008, p. 80).

Escrever para Sartre é uma ação, uma ação engajada, pela qual o escritor revela o mundo através da escrita, e em especial revela o próprio homem, não lhe basta apenas ter escrito. Como na filosofia existencialista, sua escrita também deve ser como uma escolha, um ato de liberdade, de consciência, que expõe desta

maneira seu mundo através dos elementos estéticos e da sua criação literária. Assim, ao escrever, ele transfere para sua obra certa realidade, que dará à literatura a revelação do ser e da sua existência.

A tarefa da literatura na filosofia sartreana é mostrar como a condição do homem se dá na própria existência, não existindo um universal abstrato que determine o homem, pois este é um singular concreto, sendo a liberdade o fundamento de todas as ações e valores humanos. A relação entre ética e estética estabelece-se dentro da literatura engajada, pois o escritor escolhe criar uma obra literária, que irá possuir um valor estético, e também se responsabiliza pelo tema, pelo mundo que irá desvendar e nomear ao leitor, engajando-se no mundo em que vive e na situação histórica determinada em que está presente.

O ato de engajar-se se dá pela própria opção em escrever, assim “se os motivos que levam os escritores a tomar a pena e se pôr a falar não são eventos necessários da literatura, então, é porque a literatura envolve uma escolha ética bem mais profunda” (BELO, 2020, p. 73). Então, compreende-se que é nessa gratuidade da literatura transmutada pelo escritor que cada palavra enche de responsabilidade a escrita.

Literatura e concretude histórica

Inicialmente, poderíamos afirmar que a literatura é destinada ao leitor universal, como se se dirigisse a todos os homens. No entanto, “o homem universal não seria capaz de pensar outra coisa senão os valores universais” (SARTRE, 1993, p. 63). Logo, antes de ser universal, ela é destinada ao leitor específico, somente então ela passaria a ser universalmente partilhada.

A literatura é como o espelho de uma sociedade, que se encontra em permanente revolução e mudança, assim implica a relação entre palavra e ação, pela qual o autor não pode agir sobre seus leitores, ele faz um apelo à liberdade deles, pois desta maneira é que suas obras surtem efeito, é quando o público as assume, pois esta não pode estar acima da história, mas inteiramente engajada na história, logo, se engaja também com seus leitores. Um engajamento comprometido com o que é dito, de forma que o leitor, ao ler o que está escrito, se compreende

como extrema liberdade e assim assume sua condição de livre.

Na filosofia sartreana a consciência é definida como um constante movimento, é ação, é intencionalidade. Assim também é a literatura, ela é vista como uma ação, é movimento constante. Suas palavras expressam sentimentos, estão ligadas à subjetividade, elas são intencionais como a consciência, sendo assim, as palavras são como pistolas carregadas, elas se direcionam e a ação acontecerá gerada pela possibilidade que toda literatura permite. Portanto:

Escrita e leitura são duas faces de um mesmo fato histórico, e a liberdade à qual o escritor nos incita não é pura consciência abstrata de ser livre. A liberdade *não* é, propriamente falando, ela se conquista numa situação histórica; cada livro propõe uma libertação concreta a partir de uma alienação particular (SARTRE, 1993, p. 57).

Existe em cada livro vivências e concretudes históricas, emoções, sabedoria, loucuras, paixões, obstinações, superstições, conquistas, bom senso, evidências, costumes e valores, motivos que tornam o autor e o leitor em comum nesse mundo. Um mundo de interligações que o autor anima e solicita a liberdade, no qual o leitor em um movimento recíproco deve realizar sua libertação concreta e não abstrata pois ele é a situação, o recuperar, o assumir, ele é a própria história. É como o parasita que é negatividade, o leitor também é uma negatividade concreta, o que o garante uma liberdade por inteiro.

Portanto, o escritor não pode agir sobre o leitor, muito menos este pode agir imediatamente pelo escritor, mas ambos agem a partir de um encontro de liberdades, eles estão interligados por uma ação e produção reflexiva de significações. São possibilidades que a literatura, a própria prosa, garante, tanto ao autor quanto ao leitor. Estes são chamados a participar como produtores de significados, enquanto um é o elo originante, o outro permite que a liberdade absoluta aconteça a partir desse elo, mediante sua obra.

Assim, a literatura concreta será a síntese da Negatividade, enquanto poder de afastamento em relação ao dado, como Projeto, enquanto esboço de uma ordem

futura: Será a festa, espelho de chamas a queimar tudo que nele se reflete, e generosidade, isso é, a livre invenção, o dom. Mas, se ela deve poder aliar esses dois aspectos complementares da liberdade, não basta conceder ao escritor a liberdade de dizer tudo: é preciso ele escrever para um público que tem a liberdade de mudar tudo, o que significa, além da expressão das classes, a abolição da ditadura, a permanente renovação dos quadros dirigentes, a contínua derrubada da ordem, assim que esta tende a mobilizar-se. Em suma, a literatura é, por essência, a subjetividade de uma sociedade em revolução permanente (SARTRE, 1993, p. 120).

Desta forma, em uma sociedade a literatura completaria a (re)tomada de consciência, ela expressaria sua real finalidade que é apelar à liberdade dos homens, ela está na realidade como ação. Assim, pensar a literatura como concretude histórica é dar a ela o valor da práxis como ação na história e sobre a própria história, uma prosa de inteira produção. Não basta reconhecê-la como liberdade, mas atribuí-la a característica de um apelo democrático ao conjunto da sociedade, não se trata apenas de palavras, mas palavras de ação e concretude.

No momento em que descobrimos, na arte de escrever, a liberdade com esses dois aspectos, a negatividade e superação criadora, o operário procura libertar-se e o mesmo tempo libertar todos os homens, para sempre, da opressão. Sendo oprimido, a literatura como negatividade poderia refletir-lhe o objeto das suas cóleras; produtor e revolucionário, ele é o tema por excelência de uma literatura da práxis. Temos em comum com ele o dever de contestar e de construir; ele reivindica o direito de fazer a história, no momento em que descobrimos a nossa própria historicidade (SARTRE, 1993, p. 185).

Assim, cada um de nós é responsável pela literatura, ela própria é pura e nos dirige de maneira livre, como um livre produto de uma atividade criadora, o que é pertencente à condição humana, o ato de criar e construir. A literatura é a própria ideologia do homem e do seu tempo, "é nesse contexto que a geração de Sartre redescobre a função da literatura em sua relação com a historicidade" (SILVA, 2003, p. 23), compreendendo-se como sujeito histórico, que através da literatura também

possibilita ao homem escolhas, lhe permite saídas para escolher e inventar-se a si mesmo, pois este sendo existência antes de essência, ele pode se (re)inventar a todo instante, a cada dia.

Literatura: generosidade e liberdade

Como Sartre, devemos fazer um questionamento importante: Por que escrever? É com esta indagação que o filósofo apresenta a importante relação entre escritor e leitor. No capítulo III do seu livro "Que é a Literatura?" (1993), Sartre irá chegar à necessidade do apelo do escritor ao leitor, um apelo a sua liberdade gerada pelo pacto de generosidade entre ambos.

Para Sartre, o "porquê de escrever" está ligado ao engajamento, a uma responsabilidade, que é comum a todos os escritores, visto que a palavra é uma ação e posicionamento no mundo, um desvendamento do homem, que implicará a este uma mudança em si mesmo e na sua maneira de existir. O escritor apela, portanto, para a liberdade do leitor, ao momento que este cria uma obra, ele pede ao leitor que faça esta aparecer; e isso só é possível através de um exercício, de um encontro de liberdades.

Um livro é um instrumento para determinando fim através da liberdade de quem o usa, mas quem também se propõe a ser livre. Não se trata de um exercício abstrato, mas concreto entre escritor e leitor, portanto, o objeto literário só existe em um movimento, pois para fazê-lo existir é preciso que aconteça o ato da leitura, e assim sua essência só dura enquanto esta durar, a leitura é assim, a união da percepção com a criação, e consciência da leitura tem sua própria estrutura de desvendamento.

O objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel (SARTRE, 1993, p. 35).

Assim, ler implica esperar, prever. Cada leitor encontra-se diante da frase que lê, ele é um agente do texto e desta maneira os valores e costumes apresentados em uma obra literária são partilhados entre ambos. Logo, é de inteira responsabilidade do autor “falar” dos acontecimentos históricos do seu tempo, sem esconder ou camuflar, pois o escritor engajado tem sua liberdade de opinar, permitindo desta forma ao leitor igualmente uma liberdade, para que ambos não possam viver alienados das questões sociais de seu tempo.

A função da literatura é devolver a imagem da sociedade a si própria, negando o trabalho alienado e afirmando a ação criadora do homem, portanto ela deve ser uma literatura existencial, concreta e histórica como compreensão da realidade. A literatura deve propor ao homem tomar consciência de sua ligação com seu projeto, o trabalho que realiza. Sendo ética, a literatura estará em conexão com o envolvimento que o homem tem com o próprio conhecimento da realidade, logo, podemos compreender que escrever implica agir.

Portanto, valendo-se das palavras como meio de inquietude para a mudança, o escritor engajado, ele encontra assim um motivo, o porquê de escrever.

O escritor não prevê conjecturas: ele *projeta*. [...] o futuro é uma página em branco, enquanto o futuro do leitor são essas duzentas páginas sobrecarregadas de palavras que separem do final. Assim, para onde quer que se volte, o escritor só encontra o seu saber, *asua* vontade, os seus projetos, em suma, a si mesmo; nada atinge além da sua própria subjetividade; o objeto por ele criado está forado seu alcance, ele não o cria *para si* (SARTRE, 1993, p. 36).

Desta maneira a operação de escrever implica a de ler e esses dois atos conexos irão necessitar de dois agentes distintos: o escritor e o leitor. O esforço e o movimento correlativo entre ambos farão surgir o desvendamento, a liberdade. Não se deve achar que a leitura seja um movimento mecânico, pelo contrário ela é uma criação, é possibilidade.

O que as palavras fazem suscitar são nosso sentimento, cada uma delas é um caminho de transcendência, elas nos remetem a um horizonte, desta forma a

obra só existe através da sua criação, mas que seja uma criação que seja dirigida, operada pela minha liberdade, pois "o livro não serve à minha liberdade: ele a requisita" (SARTRE, 1993, p. 40). Assim, a leitura é segundo Sartre:

Um pacto de generosidade entre autor e leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo. Essa confiança já é, em si mesma, generosidade: ninguém pode obrigar o autor a crer que o leitor fará uso de sua liberdade; ninguém pode obrigar o leitor a crer que o autor faz uso da sua. É uma decisão livre que cada um deles toma independentemente. [...] Assim a minha liberdade, ao se manifestar, desvenda a liberdade do outro (SARTRE, 1993, p. 46).

Nesse pacto de generosidade entre leitor e escritor, ambos se entregam ao texto, se doam. O que Sartre define por generosidade é uma confiança entre liberdades que é a liberdade por origem e por fim, desta forma, a leitura é um exercício de generosidade, é aquilo que o escritor pede ao leitor, assim ele exerce sua generosidade propondo ao leitor ser livre. A obra só surge, através desse pacto, pelo qual ambos agem reconhecendo a liberdade do autor, portanto escrever é desvendar o mundo e propor ao leitor uma tarefa de generosidade, reconhecendo e exigindo sua própria liberdade.

A leitura é um exercício de generosidade; e aquilo que o escritor pede ao leitor não é aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores. Somente essa pessoa se entregará com generosidade; a liberdade atravessa de lado a lado e vem transformar as massas mais obscuras da sociedade (SARTRE, 1993, p. 42).

Portanto o leitor é convidado a dar sentido às palavras que o escritor expôs em sua obra, o pacto entre eles funciona através de uma inteira doação, para que enquanto este exerça a liberdade possa se envolver com o texto. Desta maneira, conforme nos diz Belo:

O escritor, ao se manifestar pelas palavras, apela para a generosidade do leitor. Temos, assim, o engajamento de duas subjetividades, duas liberdades em prol do desvendamento dialético do mundo. O escritor é um iniciador, ele opera um desvendamento por meio da linguagem e o leitor, pela leitura. Assim, o escritor apela à liberdade do leitor para que ela colabore na produção da sua obra (BELO, 2020, p. 75).

O escritor escreve para se dirigir à liberdade dos leitores através de um apelo para que sua obra passe a existir, além de exigir uma confiança recíproca para que reconheçam a liberdade criadora do autor, assim quanto mais experimentarmos nossa liberdade mais somos capazes de reconhecer a liberdade dos outros. A literatura é a historicidade do próprio homem, se ela se tornar mera propaganda, deixará de ser um apelo à liberdade, e a vida do próprio homem será como a classe dos moluscos (gasterópodes) ou dos insetos (himenópteros), sem engajamento, sem memória.

Guimarães (2010, p. 41), parte justamente de uma indagação acerca da "necessidade da literatura", ao questionar sua "função" com base na concepção sartreana: "Para Sartre, um dos fatores de motivação para qualquer escritor é a necessidade de se sentir essencial frente ao mundo" (GUIMARÃES, 2010, p. 41). Assim, fortalece a questão até agora dialogada neste trabalho, da literatura enquanto um pacto de generosidade e liberdade.

Ressaltar a importância da liberdade em situação, Sartre não está fazendo mais do que contextualizar aquilo que está exposto na máxima "a literatura o lança na batalha", porque o tema da literatura não é só um projeto teórico, mas um comprometimento real com a situação histórica do escritor enquanto homem no mundo (GUIMARÃES, 2010, p. 42).

Se, como diz Sartre, "o existencialismo é um humanismo", assim também deve ser a literatura, ela deve ser humanista. Se escrever é desvendar o mundo suscitando através de uma obra um encontro de liberdades, para que o leitor através da leitura possa ter consciência para mudar a si mesmo e o mundo, é preciso compreender que na literatura também perpassa a ideia de que a existência humana

precede sua essência, pois esta é como um espelho da realidade, reflete em si a própria existência humana. Assim, a literatura deve ser humanista e sempre voltada para a liberdade do homem e o seu comprometimento com a realidade.

Ser livre, para a fenomenologia de Sartre, não é obter o que se quer, mas determinar-se pelo que se quer, ser a origem dos seus desejos, ser o seu próprio querer. Somos uma liberdade que pode escolher, só não podemos escolher não sermos livres, pois o homem é livre por inteiro, ele está condenado à sua própria liberdade. Assim a realidade humana é ato e a liberdade é existência de nossas vontades e paixões, a literatura é, portanto, esse espelho da existência do homem.

A prosa conserva um sentido maior que é a democracia, sabe que as palavras são como armas, é como se a literatura levasse o homem a uma batalha, ela é carregada de desejos, opiniões, paixões; escrever é desejar a liberdade, é engajar o escritor e o leitor nas lutas de seu tempo, em sua história. "Não seria concebível que esse desencadeamento de generosidade que o escritor provoca fosse empregado em consagrar uma injustiça" (SARTRE, 1993, p. 50), pois assim a literatura não seria para liberdade, ela seria obra para a opressão do homem pelo próprio homem.

Considerações finais

Este trabalho pretendeu propiciar uma compreensão sobre a literatura enquanto um encontro de liberdades entre escritor e leitor através do pacto de generosidade, pacto este que permite a ambos se entregarem ao texto, se doarem. O que Sartre define por generosidade é esse pacto de confiança entre liberdades que faz da leitura um exercício de generosidade, é aquilo que o escritor pede ao leitor, assim ele exerce sua generosidade propondo ao leitor ser livre. A obra só surge através desse pacto, pelo qual ambos agem reconhecendo a liberdade do outro. Portanto, escrever é desvendar o mundo e propor ao leitor uma tarefa de generosidade, reconhecendo e exigindo sua própria liberdade.

Escrever, para Sartre, é uma ação, através da qual o mundo e o próprio homem são revelados. Ao escrever o escritor transfere de sua obra para a realidade, um posicionamento, certas escolhas, que darão a literatura a revelação da sua existência e convoca o escritor à sua importante função e o leitor a posicionar-se

através da sua interpretação e imaginação. A tarefa da literatura na filosofia sartreana é mostrar como a condição do homem se dá na sua própria existência histórica e situada.

Compreendendo que a literatura se encontra entre esse pacto de generosidade e que suscita do leitor sua liberdade, vale nos questionar que a liberdade suscitada implicará e permitirá o ser humano a alguma atitude ética. Se esse apelo à liberdade contido na obra é também de caráter ético, então como entender essa relação que se constrói através do pacto de generosidade? Não estaria a ética como tema de todos os temas?

Na leitura existe uma cumplicidade entre o leitor e escritor. O leitor tem papel fundamental, pois apesar da obra já ter sido criada, é de certo modo, também criada pelo leitor que ao ler, interpreta, cria, sendo de alguma maneira corresponsável pela criação da obra literária. Já o escritor não escreve para si mesmo, mas para os outros, numa escrita encontra-se implícito um pacto com esse outro, pacto de confiança.

Esse pacto implica transcender o que está escrito no texto para o âmbito da imaginação do leitor, que em definitiva faz girar o pião, pois é esse movimento que se produz no ato concreto da leitura; como se o leitor fosse uma espécie regente da obra, do texto literário. A prosa encontra-se impregnada de posicionamentos e escolhas, daí ela ser engajada no seu tempo, na sua história.

REFERÊNCIAS

BELO, Renato dos Santos. Filosofia e Literatura em Jean-Paul Sartre: “vizinhança comunicante” e “ressonância ética” como ferramentas interpretativas. **Eleuthería** - Revista do Curso de Filosofia da UFMS, v. 5 n. 09 (2020).

BORNHEIM, Gerd A. **Sartre e o Existencialismo**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GUIMARÃES, Frederico. **Literatura e engajamento em Sartre**: um estudo de Que é a literatura? Dissertação (Mestrado em Filosofia). PUC-SP, 14-Jun-2010. Disponível on-line: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11841>

PENHA, João. **O que é o existencialismo?** São Paulo: Brasiliense, 2001.v. 61 (Coleção Primeiros Passos).

PERDIGÃO, Paulo. **Existência e liberdade**. Porto Alegre: L&PM. 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1993.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SILVA, F. L. **Ética e Literatura em Sartre**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOUZA, Thana Mara. **Sartre e a Literatura Engajada**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

EGO, ÉTICA E LITERATURA: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DA QUESTÃO DA ÉTICA NO PENSAMENTO DE JEAN-PAUL SARTRE



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-15>

*Polyelton de Oliveira Lima*¹

*Pablo Enrique Abraham Zunino*²

Introdução

Ao aprofundarmos a proposta filosófica de Jean-Paul Sartre, percebe-se a grandiosa contribuição que as suas obras tiveram para a compreensão de parte significativa do pensamento do século XX, mas, também, dos desdobramentos que o existencialismo francês teve, sobretudo, para aquela e posteriores gerações de pensadores. Por mais que tenha sido conhecido como um dos filósofos mais importantes daquela geração, as suas contribuições devem ser destacadas em várias áreas do conhecimento. A partir das leituras de suas obras, sejam filosóficas, teatrais, literárias ou das entrevistas concedidas aos mais diversos meios e revistas, ainda é possível, utilizando as propostas e conceitos desenvolvidos por Sartre, analisar e pensar sobre a realidade.

É inegável que, de todas as obras desenvolvidas pelo existencialista francês, as obras filosóficas foram as mais estudadas e analisadas nas academias ao longo de boa parte do século passado e início do século atual. Além disso, há que se destacar que as obras literárias, teatrais e as entrevistas concedidas e transformadas em livros também ganharam bastante importância ao longo do processo de esclarecimento e aprofundamento de vários conceitos desenvolvidos por Sartre.

Dessa maneira, conforme analisado por Thana Mara de Souza (2008), em "Sartre e a literatura engajada", não restam dúvidas de que a filosofia e a literatura devem ser identificadas como duas formas únicas e distintas do pensamento do

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professor de filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Contato: polyelton@gmail.com

² Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: pablo@ufrb.edu.br

filósofo existencialista. Cada uma delas deve ser analisada e discutida a partir das suas próprias características, propostas e métodos. Entretanto, embora sejam obras distintas e repletas de especificidades, ambas devem ser analisadas e colocadas a partir de uma visão de complementaridade e numa relação de interdependência.

Isso implica dizer que as expressões filosóficas e literárias de Sartre não podem ser apartadas umas das outras e devem ser analisadas numa perspectiva de complementariedade. Por óbvio, deve-se frisar que cada uma cumpre com as suas funções, cada uma foi desenvolvida com uma pretensão e métodos capazes de expressar o que se propõe. Mas não significa dizer que devem ser analisadas separadamente. Nesse sentido, é possível afirmar que a análise conjunta dessas duas propostas de Sartre proporciona um maior entendimento dos conceitos filosóficos e, sobretudo, ajuda no processo de compreensão dos temas desenvolvidos pelo filósofo. É o que também sugere Renato Belo em um artigo recente:

Quando perguntado por que, em seus manuscritos literários, havia incontáveis correções ao passo que elas eram quase inexistentes nos manuscritos filosóficos, o filósofo dizia que, em filosofia havia apenas uma maneira de dizer o que se quer, enquanto há outras tantas maneiras em literatura. (BELO, 2020, p. 62)

Segundo o professor Franklin Leopoldo e Silva (2003), o conjunto de textos escritos por Sartre deve ser lido com vistas a apontar a existência de uma “vizinhança comunicante”. É como se existisse uma passagem interna entre as obras literárias e as obras filosóficas. Por conseguinte, essa chave de leitura permite a livre passagem entre a literatura e a filosofia. Dito de outro modo, pode-se afirmar que Sartre teria desenvolvido um método capaz de aliar a filosofia e a literatura a fim de se caracterizar a historicidade e dar conta da análise fenomenológica das vivências narradas historicamente.

A relação de uma a outra se daria por uma espécie de comunicação que, à falta de outro termo, chamaríamos de passagem interna, querendo significar com isso

que a vizinhança entre filosofia e literatura é tal que não se precisaria, nem se poderia, sair de uma para entrar na outra, configurando assim dois espaços contíguos, mas apenas indiretamente comunicáveis, ou seja, em que a passagem de um a outro se daria pela mediação da exterioridade (SILVA, 2003, p. 13).

Na perspectiva filosófica e existencialista de Sartre, o homem é o ser em que sua essência estaria na sua própria existência. Isso implica dizer que o ser do homem se dá em função da sua situação no mundo e em função da sua liberdade, ou seja, na constituição histórica do seu próprio projeto de ser. Se nos textos literários de Sartre há o destaque do drama existencial e da angústia que são encarnados pelas personagens, infere-se que essas obras ficcionais, mesmo tendo objetivos literários, também explicitam as abstrações e os conceitos filosóficos desenvolvidos por Sartre.

Além da expressão "vizinhança comunicante", que torna possível a livre passagem entre a filosofia e a literatura, Leopoldo e Silva (2003) também destaca a expressão "ressonância ética", que permite a explicitação da constituição da ética nas obras literárias e filosóficas de Sartre. Desse modo, essas duas chaves de leitura ajudariam na fundamentação da questão ética em Sartre.

Mesmo não tendo se dedicado especificamente a essa questão, não há como dizer que esse tema não aparece, mesmo que implicitamente, nos escritos do filósofo. Todas as obras literárias de Sartre são permeadas pela questão do sujeito em contato com outros sujeitos ou da consciência encontrando outras consciências. Ora, a manifestação da ética só existe quando os seres estão em relação, ou seja, quando uma consciência se manifesta e, ao mesmo tempo, encontra-se na presença de outras subjetividades.

Não há como negar que é a partir da situação e da ação que o sujeito torna possível a sua liberdade. Assim, a liberdade é caracterizada pelo agir humano, sendo permeada de deliberações e de projetos pautados pela historicidade. É na relação de exterioridade, de impulso intencional da consciência, que o homem constitui a si mesmo enquanto um ser do mundo. Nesse sentido, "o projeto de pensar a ordem humana é um si mesmo ético" (SILVA, 2003, p. 15). É o próprio pensamento,

juntamente com a questão da liberdade, que configuram a ética como sendo um movimento da ordem do humano.

Isso justifica, ao menos de modo preliminar, o lugar da ética no pensamento de Sartre. E esse lugar não é um capítulo de seu pensamento porque o projeto de pensar a ordem humana é em si mesmo ético. Daí porque talvez se possa dizer que não há uma só afirmação em toda a obra de Sartre que não possua ressonância ética. A ética configura a base intencional de tudo que ele escreveu. E isso não se deve apenas ao fato de que o homem é um ser histórico ou um ser que só age historicamente (SILVA, 2003, p.16).

A partir dessas questões preliminares e tendo em mente a efetivação da comunhão entre as obras filosóficas e as obras literárias de Sartre, passa-se à análise da questão ética presente no seu pensamento. Muito embora essa questão da ética seja discutida em vários artigos e obras que evidenciam o pensamento do filósofo francês, essa problemática ainda carece de investigações e, portanto, pode contribuir significativamente com a compreensão desse tema tão caro para a contemporaneidade.

Cumprir registrar que a questão da ética está presente em quase todas as obras desenvolvidas por ele, conforme o conceito de “ressonância ética” apresentado por Franklin Leopoldo e Silva. Nesse contexto, pode-se associar ética e moral ao lembrar as palavras do próprio filósofo no fim da obra “O ser e o nada”, que nos encorajam a ressaltar a necessidade de investigação filosófica dessas questões no seu pensamento:

Mas a ontologia e a psicanálise existencial (ou a aplicação espontânea e empírica que os homens sempre fizeram dessas disciplinas) devem revelar ao agente moral que ele é o ser pelo qual os valores existem. (...) Todas essas questões, que nos remetem à reflexão pura e não cúmplice, só podem encontrar sua resposta no terreno da moral. A elas dedicaremos uma próxima obra. (SARTRE, 1997, p. 764-765)

Como não houve um encaminhamento posterior dessa discussão por parte de Sartre e, conforme ele mesmo reconhece, há uma relevância do tema para a compreensão do conjunto da sua obra, diversos filósofos e comentadores trataram da questão da ética e fizeram diversas interpretações, análises e teses ao longo dos anos. Assim, é possível inferir e analisar fenomenologicamente a questão a partir do seu pensamento em conexão com outros textos.

Sabe-se que a filosofia existencialista de Sartre foi bastante influenciada pelo método fenomenológico desenvolvido pelo filósofo alemão Edmund Husserl. Prova disso foi a obra "A transcendência do ego", que foi escrita para marcar a posição de Sartre contrária ao entendimento husserliano sobre esse assunto. De acordo com esse método fenomenológico sartriano, a fenomenologia partiria da intencionalidade da consciência e de como se dá a relação da mesma com o mundo externo.

Nesse sentido, caberia perguntar: ao se destacar o problema da ética, seria possível analisá-la enquanto um ser ou objeto transcendente a partir do método fenomenológico? Sabe-se que o primeiro movimento filosófico de Sartre foi promover a discussão sobre a existência do ego a partir da intencionalidade da consciência. Pensando a partir dessa perspectiva, seria possível, ainda, inferir que, da mesma forma que o ego transcendente, a ética pode ser tratada como um objeto ou função também transcendente? Ou mais, o ego transcendente teria alguma relação com o surgimento da ética?

Enquanto método, a fenomenologia revolucionou a psicologia empírica e a maneira como a filosofia tradicional foi tratada ao longo do século XX. Além disso, não há dúvidas que também revolucionou a literatura, o teatro, a política e, até mesmo, a ética. Sartre adotou a fenomenologia por acreditar que somente a partir dela seria possível, partindo da consciência intencional, compreender a existência humana e, acima de tudo, compreender o homem enquanto um projeto de ser.

No artigo do professor Renato Belo, há uma indagação sobre a possibilidade de se articular a filosofia e a literatura enquanto um movimento conjunto. Segundo ele, isso aconteceria porque "a filosofia seria insuficiente para configurar a totalidade da ordem humana, cuja dramaticidade escaparia a seu escopo" (BELO, 2020, p.59). Nesse mesmo sentido, poder-se-ia articular a literatura, a ética e a fenomenologia a fim de se ampliar o entendimento sobre essa questão em Sartre? Em outras palavras,

seria possível a utilização da fundamentação do ego transcendente para articular o desenvolvimento da problemática da ética em Sartre?

É sabido que a fenomenologia de Sartre parte do pressuposto de que os objetos do mundo devem ser encarados como fenômenos, ou seja, como fatos a serem compreendidos e analisados. Por mais que esses fenômenos estejam no mundo e sejam vivenciados pelos indivíduos, a consciência é a forma com que essa interação se constrói. Dessa maneira, a consciência, segundo Sartre, é esse movimento intencional feito em direção aos fenômenos e que está relacionado com a consolidação da discussão que envolve o complexo conceito de liberdade.

Conforme apresentado anteriormente, a obra "O ser e o nada" não tinha a intenção de se investigar a questão da ética. Muito pelo contrário, o objetivo da referida obra surge da vontade de Sartre de desenvolver as questões da consciência iniciadas a partir das discussões feitas em "A transcendência do ego". Entretanto, faz-se oportuno destacar que, fundamentalmente, o problema da ética e, sobretudo, da alteridade, tem início nessa importante obra.

Ao pensar no desenvolvimento do conceito de consciência na obra de 1943, há que se destacar que na última parte da referida obra o filósofo francês reconhece a importância e a necessidade de se discutir mais profundamente a questão da intersubjetividade, isto é, da maneira como as consciências se encontram no mundo. Portanto, Sartre evidencia o seu compromisso intelectual com a ética e a moral ao afirmar que ambas devem ser investigadas a partir da aplicação do método fenomenológico.

A fenomenologia do ego transcendente

O primeiro contato de Sartre com o método fenomenológico proposto por Husserl é narrado no anedótico encontro que Sartre e Simone de Beauvoir tiveram com o amigo e também filósofo Raymond Aron. A partir desse encontro, Sartre decidiu passar uma temporada em Berlim a fim de estudar o pensamento de Husserl e, sobretudo, pesquisar o método fenomenológico e a intencionalidade da consciência que lhe permitiriam falar dos problemas filosóficos que o afligiam.

Raymond Aron passava o ano no Instituto Francês de Berlin e, enquanto preparava uma tese sobre história, estudava Husserl. Quando veio a Paris, falou com Sartre. Passamos uma noite juntos no *Bec de Gaz*, na Rua Montparnasse; pedimos a especialidade da casa: coquetéis de abricó. Aron apontou para seu copo: 'Estás vendo, meu camaradinho, se tu és fenomenologista, podes falar deste coquetel, e é filosofia'. Sartre empalideceu de emoção, ou quase; era exatamente o que ambicionava há anos: falar das coisas tal como as tocava, e que fosse filosofia. Aron convenceu-o de que a fenomenologia atendia exatamente a suas preocupações: ultrapassar a oposição do idealismo e do realismo, afirmar ao mesmo tempo a soberania da consciência e a presença do mundo, tal como se dá a nós (BEAUVOIR, 2010, p. 140-141).

Neste ponto, faz-se necessário esclarecer que o método fenomenológico, desenvolvido por Edmund Husserl (2001), propõe a suspensão do juízo a fim de compreender os fenômenos. Esse método é tributário do termo grego *εποχή* (*epoché*), que Husserl utiliza no sentido de "colocar entre parênteses" tudo aquilo que possa ser objeto de análise da consciência, o que constituiria a clara atitude de não aceitar nem negar uma determinada proposição ou juízo. Com a prática da *epoché*, Husserl conseguiria extrair da consciência as evidências primeiras, ou seja, aquelas verdades constituídas a partir da clareza e da pureza das ideias.

Em "A transcendência do ego", Sartre faz uma profunda análise dos motivos a partir dos quais a filosofia tradicional cometeu o erro ao apontar o eu como sendo o operador prévio da consciência. Na perspectiva combatida por Sartre, existiria uma espécie de um eu controlador e responsável pela síntese dos fenômenos apreendidos pelos sentidos. Assim, "se o conhecimento consiste em operações de síntese, o Eu transcendental é o operador mais geral dessas sínteses, o que faz que toda a unidade da experiência se remeta a ele" (SILVA, 2003, p.34).

Conforme explicitado por Frederico Moreira (2010), Sartre decide desenvolver as primeiras respostas aos problemas filosóficos da subjetividade utilizando o "Penso, logo existo", desenvolvido por Descartes. Isso não significa colocar Sartre enquanto um discípulo de Descartes. Sartre parte dessa questão por entender que somente a partir do *cogito* seria possível elaborar um arcabouço teórico que o colocasse em condições de tratar da subjetividade humana.

Partindo dos pressupostos fenomenológicos desenvolvidos por Husserl, Sartre coloca em suspensão a própria consciência e tudo aquilo que poderia ser relacionado à mesma. Segundo o pensamento do filósofo existencialista, a consciência intencional é translúcida e independe de qualquer fator intrínseco ou extrínseco para se projetar para fora de si mesma e ir ao encontro dos fenômenos e dos objetos. Conforme sustentado por Leopoldo e Silva (2003), a totalidade do psíquico aparece como produção espontânea do ego, falsidade que fica patente quando nos damos conta de que o ego é objeto passivo e não sujeito ativo.

A principal tese desenvolvida por Sartre (1994) em *A transcendência do ego* é a de que, sendo a consciência totalmente independente, não poderia existir um ego imanente e responsável pela consciência. Desse modo, o ego não está nem materialmente nem formalmente na consciência. A conclusão demonstrada ao longo dessa obra aponta que, para Sartre, o ego existe enquanto um ser transcendente que só pode ser encontrado no mundo, ou seja, fora da consciência.

A consciência purificada, livre de todo conteúdo, sem o peso que a forçavam a carregar, aparece como vazia, como um nada. Talvez “vazia” não seja um bom termo, pois sugere algo especializado sem conteúdo dentro, e trata-se aqui exatamente de, pela recusa aos conteúdos, fazê-la aparecer como pura consciência de alguma coisa, como mera intenção (MOUTINHO, 1995, p. 44).

Sartre chama essa tentativa de a consciência sair de si mesma de ser para-si, isto é, uma busca constante da consciência de se projetar para fora e constituir a si mesma. Em função da fuga empreendida pela consciência, o ego acabaria participando da espontaneidade da consciência. Além disso, cumpre registrar que em momento algum Sartre tenta negar a existência do ego. A existência desse objeto transcendente é tão certa quanto aos demais egos que constituem o mundo.

Cumpre ainda apontar que a consciência, segundo Sartre, é, antes de qualquer coisa, uma consciência irrefletida. Essa consciência é autônoma e primeira e não depende da reflexão feita em um segundo momento, ou seja, a partir de uma consciência reflexiva. Para Sartre, primeiramente existe a consciência irrefletida, a consciência intencional; e, em segundo momento, surge a consciência reflexiva, isto

é, a consciência que coloca em análise a própria consciência irrefletida e torna possível o apontamento para a tese do ego transcendente.

Por consequência, a consciência intencional daria ao ego transcendente a responsabilidade de sintetizar os estados psíquicos. É importante destacar que isso aconteceria não por uma necessidade da consciência, mas sim em função da contingência do mundo. Ao projetar-se para fora de si, a consciência instaura, acidentalmente, a função transcendente do ego e deposita nele alguns aspectos de sintetização das coisas e fenômenos. Desse modo, "assim como o mundo é o horizonte em que são percebidas todas as coisas, o Ego é o plano sintético das experiências dos estados psíquicos" (SILVA, 2003, p. 43).

Análise fenomenológica da ética: "o inferno são os outros"

A crítica da presença material do eu na consciência ainda seria destacada em função da interpretação costumeira que se fazia quanto ao sentimento nutrido pelos outros a partir de emanações fundamentadas no próprio eu. Em outras palavras, a tradição filosófica tratou de evidenciar o eu como sendo o responsável pela aproximação entre o eu e os outros. Segundo essa tese, existiria uma causa anterior à consciência que tornaria possível quaisquer sentimentos e sínteses que poderiam ser direcionadas aos outros. Tese que foi amplamente criticada por Sartre.

A tese sustentada por Sartre quanto a inexistência de um eu interno responsável pela operação da consciência parece apontar para a inexistência de um eu naturalmente ético nessa própria consciência. Se a posição daqueles que foram criticados por Sartre fosse considerada como verdadeira, talvez fosse natural dizer que o ser ético deveria passar pelo crivo do eu presente na subjetividade da consciência.

Segundo o pensamento de Sartre, a fuga da consciência em busca de um ser que a justifique conduz a própria consciência a constituir um ego que seja capaz de anunciá-la. Nesse sentido, o eu acaba se transformando em uma necessidade da própria consciência, ou seja, ela cria um ego que possa atenuar a sua própria contingência. Contudo, isso não significa dizer que esse eu faz parte da consciência. Como foi dito, segundo Sartre, ele é transcendente, está fora da consciência. É nessa

perspectiva que a questão da ética será introduzida enquanto um mecanismo que anuncia o surgimento das demais consciências, isto é, dos outros que surgem enquanto seres também subjetivos.

Ao longo da década de 1940, Sartre escreveu, além de “Entre quatro paredes” (1944), “As moscas” (1943), “A idade da razão” (1945), “Sursis” (1947), “Com a morte na alma” (1949), “Mortos sem sepultura” (1946), “A prostituta respeitosa” (1946), “Os dados estão lançados” (1947), “As mãos sujas” (1948), “A engrenagem” (1948) e “Orfeu negro” (1948). Cumpre destacar que a opção pela obra de 1944 se deu pela proximidade histórica com “O ser e o nada” e em função, como apontado anteriormente, da necessidade de se discutir fenomenologicamente a questão da ética.

Antes de qualquer coisa, faz-se mister ressaltar que a “ressonância ética” no pensamento de Jean-Paul Sartre deve ser apontada a partir do conjunto das obras escritas ao longo da sua vida. Entretanto, a fim de se produzir um recorte mais preciso e contundente, neste artigo ater-se-á tão somente à peça teatral “Entre quatro paredes”, originalmente publicada em 1944 e com o nome *Huis Clos*. Além disso, não serão abordados todos os aspectos da referida obra, mas tão somente o momento em que há o destacamento da tão comentada frase: “os infernos são os outros”.

Nas páginas do livro que compõem essa peça teatral, o filósofo existencialista francês desenvolve a questão do surgimento do outro diante da consciência do eu. Por oportuno, cumpre destacar que, em nenhum momento da obra, Sartre faz menção à questão do ego, desenvolvida, sobretudo, em “A transcendência do ego”. O livro apresenta tão somente, e de forma ficcional, o conflito entre consciência intencional e a existência de outras consciências e como essa questão se relaciona com a subjetividade diante do surgimento da intersubjetividade.

A primeira personagem do livro a aparecer é Joseph Garcin, um literato, jornalista e militante libertário do Rio de Janeiro. O jornalista é destacado como sendo um personagem adepto da misoginia, vivenciando um ambiente de trabalho cruelmente machista. Tendo morrido e, posteriormente, encaminhado ao inferno por um mordomo estranho e taciturno. Levantando uma hipótese a partir das interpretações do texto, como Garcin é o primeiro personagem a surgir, pode-se

inferir que se trata de uma primeira consciência. Essa simbologia poderia ser representada pela consciência irrefletida, ou seja, aquela consciência que se coloca diante do mundo, projetando-se no mundo e indo ao seu encontro.

Na sequência da obra ficcional, aparecem as demais personagens femininas. Estelle, moça fútil e vaidosa, socialmente favorecida e acusada de assassinar o próprio filho que teve com um amante; e Inês, funcionária dos correios, lésbica, com um posicionamento profundamente contrário aos homens e a única a reconhecer abertamente o crime ao qual fora condenada a viver no inferno.

Por um lado, a obra apresenta a simbologia de Garcin como sendo a primeira consciência. Mesmo vivendo solitariamente no inferno, ele estava consigo mesmo, vivenciando a sua própria existência. Por outro lado, o surgimento de Estelle e Inês representa a aparição de outros sujeitos que se relacionam forçadamente com Garcin. Essas personagens tiram o espaço solitário e de interioridade de Garcin, submetendo-o a viver os conflitos da vida em comum. Esses seres subjetivos representam as demais consciências, as consciências que também fazem parte do mesmo mundo, que estão no mundo independentemente da consciência desse personagem.

Os conflitos constituídos em função dessa vivência inesperada e as angústias advindas da revelação das mortes das personagens fazem parte do pano de fundo da narrativa conduzida por Sartre. No entanto, é a ideia de inferno que suscita e torna possível a analogia que pode ser feita para intensificar a discussão sobre os outros e, conseqüentemente, sobre a questão da ética.

Eles previram que eu ia ficar na frente desta lareira, passando a mão nesta estátua, com todos estes olhares sobre mim. Todos estes olhares que me devoram (...). E vocês, são apenas duas? Ah, eu pensava que vocês seriam muito mais numerosas. (...) Então, é isto o inferno. Eu não poderia acreditar... Vocês se lembram: enxofre, fomalhas, grelhas... Ah! Que piada. Não precisa de nada disso: o inferno são os Outros (SARTRE, 2007, p. 125).

Em um sentido complementar, o professor Luciano Donizetti, no artigo intitulado "Filosofia, Literatura e Dramaturgia: liberdade e situação em Sartre" (2006),

levanta a questão do outro e de como o outro se relaciona com a liberdade do eu. A questão do outro e, também, o problema das liberdades sempre pareceram um equívoco para os intérpretes de Sartre. Além disso, a expressão de Sartre sobre o inferno foi bastante mal compreendida ao longo dos anos. Alguns críticos de Sartre teriam levantado a tese de que a teoria sartriana da liberdade não daria conta do surgimento do outro.

Quando Sartre relaciona o surgimento do outro com o inferno, ele está querendo dizer que essas relações com o outro são tortuosas, viciadas e que trazem conflitos para o indivíduo (DONIZETTI, 2006, p. 85-86). Desse modo, cumpre destacar que é no surgimento do outro que a manifestação da liberdade do indivíduo enquanto liberdade absoluta se torna possível. Portanto, seria no surgimento do outro que apareceriam as condições ideais para que a consciência, ao se projetar para fora, possa caracterizar a existência humana enquanto liberdade em situação.

Ao relacionar os aspectos fenomenológicos apresentados por Sartre a partir da obra *A transcendência do ego* com as questões éticas abordadas em "Entre quatro paredes", cria-se a perspectiva possível para apontar uma resposta para a necessidade de se pensar fenomenologicamente o problema da ética que surge no fim da sua obra "O ser e o nada". Desse modo, levando em consideração o que foi discutido até aqui, é no surgimento do outro que o ego transcendente, provocado pela necessidade da consciência intencional de sair de si mesma, torna possível a sintetização do movimento ético que surge a partir da relação com as demais consciências.

Considerações finais

Muito embora esses apontamentos ainda sejam questões iniciais sobre o assunto, ficou demonstrado que a preocupação primeira de Sartre foi desenvolver um método que tornasse possível a análise do problema da consciência intencional. Como consequência, e utilizando-se do método fenomenológico, o filósofo francês chegou à conclusão de que a existência do ego está condicionada a um movimento da própria consciência, ou seja, uma necessidade desenvolvida por ela mesma.

Por sua vez, o ego, diferentemente do entendimento dos filósofos criticados por Sartre, só poderia existir enquanto um ser transcendente. Nessa perspectiva, não haveria qualquer espaço para um eu interno e operador da consciência. O ego seria uma resposta criada pela necessidade de fuga empreendida pelo movimento intencional da consciência. Portanto, ele surge no mundo enquanto um desdobramento acidental da consciência.

Quando da conclusão de "O ser e o nada", Sartre aponta para a necessidade fenomenológica de se fazer uma investigação sobre a questão da moral. Nessa obra, o filósofo faz uma discussão longa sobre a consciência intencional, deixando claro o seu entendimento sobre a questão do ego transcendente – discussão iniciada ainda na obra de juventude "A transcendência do ego". Muito embora as suas ideias tenham contribuições importantes para algumas gerações e tenham sido amplamente pesquisadas, algumas questões ainda carecem de um olhar mais atencioso.

Sartre, sendo um filósofo bastante engajado com o seu contexto histórico, não poderia deixar de pensar nas próprias condições de existência dos seres humanos. Com isso, foi levado a pensar sobre os outros, ou, mais precisamente, sobre a existência de outras consciências.

Conforme analisado pelo professor Franklin Leopoldo e Silva, as obras de Sartre devem ser pensadas a partir de uma "vizinhança comunicante" e de uma "ressonância ética". Portanto, não seria justo com o pensamento de Sartre apartar a filosofia e a literatura. É na análise desses dois estilos que a questão da ética pode ser analisada a partir do existencialismo de Sartre. Não somente as obras filosóficas de Sartre apontam para a discussão sobre a ética. A literatura é uma peça fundamental para a correta compreensão e a análise desse relevante problema filosófico.

Ora, essas duas chaves de leitura apontam para a possibilidade de interligação entre as obras filosóficas e as obras literárias de Sartre. Não é possível analisar o conjunto das suas obras de uma forma isolada. Muito embora as obras sejam independentes umas das outras, não seria correto, nem mesmo honesto com o filósofo, se esse conjunto não fosse analisado como um todo que se comunica.

Além de ser uma questão muito importante para Sartre, conforme apontado por ele mesmo em "O ser e o nada", a discussão sobre a ética aponta para a liberdade, mas também para a questão da responsabilidade e do engajamento. Nesse sentido, literatura desenvolvida por ele tornou possível a abertura ideal para o desenvolvimento dos problemas relacionados com a subjetividade e, sobretudo, com a intersubjetividade. Portanto, a literatura de Sartre é a chave necessária para afirmar que é possível falar de ética no filósofo existencialista.

Diante dessas colocações, cumpre agora retomar o problema proposto no início deste artigo. É possível pensar a ética numa perspectiva fenomenológica? E, ainda, seria possível analisar a ética enquanto um fenômeno ou ser transcendente? Como foi apresentado, e segundo a crítica de Sartre feita a partir de um eu operador da consciência, a ética não estaria condicionada a uma função desse eu presente na consciência. Segundo ele, o eu é um ser do mundo e a ética, pelo que parece, estaria relacionada com esse ser transcendente.

Cumpre registrar, por oportuno, que o surgimento do outro no horizonte do mundo, enquanto outra consciência intencional, instiga o problema da vida em comum, isto é, o problema do mundo que não é mais de uma só consciência. Parte-se da consciência intencional, mas, ao longo do trajeto, descobre-se a existência de outros seres que tentam se projetar para fora de si. Esse ser que está no mundo não está mais sozinho, está na companhia de outros; e precisa viver assim.

A partir dessas questões, e tendo em mente a constituição do ego enquanto um ser do mundo, infere-se, a partir do pensamento fenomenológico de Sartre, que a ética também pode ser considerada como um ser ou fenômeno transcendente. Ela não teria nenhuma relação com a subjetividade e surgiria como desdobramento do movimento intencional da própria consciência.

Por mais que vários aspectos do pensamento ético de Sartre tenham sido levantados ao longo deste artigo, não seria possível esgotar esse assunto. Cabe, aqui, apontar a existência e a fundamentação conceitual do problema, e, quem sabe, prosseguir com a investigação mais aprofundada nas obras de Sartre, sobretudo com as obras não citadas ao longo destas páginas e, também, utilizando os filósofos mencionados pelo próprio Sartre ao longo do desenvolvimento do seu pensamento.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **A força da idade**. 2ª Edição. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BELO, Renato dos Santos. **Filosofia e literatura em Jean-Paul Sartre**: vizinhança comunicante e ressonância ética como ferramentas interpretativas. In: Revista Eleuthería, volume 05, n.º 09, 2020, p. 58-79). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/12001>

DONIZETTI, Luciano. **Filosofia, Literatura e Dramaturgia**: liberdade e situação em Sartre. Dois pontos, Curitiba, São Carlos, vol. 3, n. 2, p.83-103, 2006.

GUIMARÃES, Frederico Moreira. **Literatura de engajamento em Sartre**: um estudo de Que é a literatura? Dissertação (Mestrado em Filosofia). PUC-SP, 2010. Disponível on-line: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11841>

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas**. Introdução à fenomenologia. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

MOUTINHO, Luiz Damon. **Sartre**: Psicologia e fenomenologia. Prefácio de Bento Prado Júnior. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PERDIGÃO, Paulo. **Existência e liberdade**. Uma introdução à filosofia de Sartre. Porto Alegre: L&PM, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **A transcendência do ego**. Esboço de uma descrição fenomenológica. Tradução de Alexandre de Oliveira Carrasco. Cadernos Spinoanos (USP) XXII. São Paulo, p. 183-228, 2011.

_____. **A transcendência do ego**. Esboço de uma descrição fenomenológica. Seguida de *Consciência de si e conhecimento de si*. Tradução e Introdução de Pedro Alves. Lisboa: Colibri, 1994a.

_____. **Entre quatro paredes**. 3ª ed. Tradução de Alcione Araújo e Pedro Hussak. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **O ser e o nada**. Ensaio de ontologia fenomenológica. 13ª ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Que é literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. **Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl**: a intencionalidade. In: Situações I. Lisboa: Publicações Gurapa-América, 1968.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Ética e literatura em Sartre**: Ensaios introdutórios. São Paulo: UNESP, 2003.

SOUZA, Thana Mara de. **Sartre e a literatura engajada**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA ESTÉTICA DE KANT NO PENSAMENTO SOBRE ARTE DE BERGSON: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-16>

*Yago dos Santos Itaparica de Moraes*¹

*Geovana da Paz Monteiro*²

Introdução

O artigo a seguir procura investigar na filosofia de Henri Bergson, principalmente no seu “O riso: ensaio sobre o significado do cômico” (1900), aspectos conceituais e temáticos que possam estar consonantes com a filosofia estética de Immanuel Kant. Buscamos, portanto, indícios demonstrativos suficientes a fim de saber se há o que podemos chamar de uma influência do primeiro para com o segundo. Tomamos o texto “Analítica do belo” encontrado na “Crítica da faculdade do juízo” (1790) como principal aporte teórico. Consideramos este trabalho de cunho preliminar, pois, acredita-se haver nessa relação mais elementos a se buscar. Contudo, percebemos que esta pesquisa é suficiente para, ao menos, chegarmos na conclusão a que chegamos.

Dividimos o trabalho em capítulos e cada um contém subcapítulos os quais visam desenvolver em etapas a temática central elaborada para tema neles presentes. Segundo esses critérios o artigo está dividido em duas partes e suas respectivas subcategorias e por fim as considerações finais.

Iniciamos com as “Questões preliminares”, nesse momento tratamos de inserir um ambiente conceitual prévio ao debate central, para com isso fornecermos as ferramentas argumentativas e lógicas, metodológicas e temporais, que abrigam nossos questionamentos. Falaremos da metodologia aplicada pelos autores, com

¹ Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela UFRB. E-mail: yagoittaparica@gmail.com

² Doutora em Filosofia Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia (2014). Professora Associada 1 da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Orientou a pesquisa da qual resultou este artigo. E-mail: geovana@ufrb.edu.br

foco principalmente no trabalho de Bergson, pois neste o método aplicado contraria o que se espera da investigação bergsoniana como é vista em seus grandes escritos, trazendo características novas, como a análise de cunho social. Podemos até mesmo dizer que esse é um trabalho menor, (por seu aspecto sociológico) no conjunto das obras de Bergson.

Falaremos do teor da análise presente nesses autores. Que muito embora estejam traçando uma linha analítica, essas análises são diversas no fim das contas. Ao que tudo indica, poderíamos apontar apenas a perspectiva temporal como o ponto mais próximo entre eles nesse aspecto. Isto porque consideramos tratar de uma temporalidade usual e ordinária, física e espacial, sendo empregada em ambos os trabalhos. Em Bergson essa temporalidade é propositalmente elaborada para os fins dessa sua pesquisa, a qual cabe muito bem, diga-se de passagem, nesse tempo cosmopolita e espacial, visto que seu objeto é indica uma vida social. Kant sendo um pensador moderno, seguindo uma lógica científica moderna, traça sua investigação nesse tempo estendido, donde desvencilham-se diante de seus olhos progressivamente uma temporalidade corrida, e, diante de si discorrem os fatos a serem analisados em etapas menores, tão simples quanto possam ser, as quais mais adiante recomporão o todo da experiência.

Assim, acreditamos ser de importância capital para nossa investigação tratar de antemão sobre metodologia, que aqui quer dizer análise, e, temporalidade como a interpretamos estar presente nos autores. Para comentar alguns desses aspectos buscamos os comentários sobretudo de Deleuze, em seus trabalhos sobre os filósofos tratados neste artigo, e Howard Caygill em seu *Dicionário Kant*.

A partir do tópico segundo, adentramos com mais contundência na questão a qual temos interesse de investigar: há influência do pensamento moderno, mais precisamente da estética de Kant, na filosofia da arte de Henri Bergson? No decorrer do tópico primeiro e também no segundo, trabalhamos algumas aproximações de cunho geral, mas é nesse último que buscaremos aspectos mais específicos. Por exemplo, como a perspectiva da qualidade da experiência com a arte ou com o belo está presente nesses autores. Neste momento veremos que a abordagem dos dois é inteiramente divergente, se assim podemos falar. Se Kant é por princípio transcendentalista neste quesito, Bergson traçará uma posição mais condizente com

uma percepção qualitativa. A arte é o aprofundamento dessa percepção para ele, não haverá intercessores *a priori* que deem conta de formular esse sentimento, experienciamos diretamente com o aprimoramento da percepção do mundo. Alargamos nossos horizontes perceptíveis. Estamos falando da relação sujeito objeto, quando, em Kant, estamos tratando de um sujeito em contato com um mundo exterior, e a fundamentação desse distanciamento. Em Bergson, a distância é cada vez menor, sujeito e objeto se diluem num encontro profundo. E se as artes cômicas estão longe de ser artes puras é justo porque existe a barreira da percepção restrita da inteligência, portadora dos efeitos cômicos, dificultando a visão profunda do real.

Outro ponto, será a formulação de uma imaginação. Ela terá papel fundamental nas faculdades kantianas de modos diferentes, veremos isso. Já no trabalho sobre a comicidade de Bergson, a imaginação parece tratar de modo geral duma *subjetividade social*. Obviamente essa terminologia não está presente em Bergson, mas fica claro sua característica quando ele fala de "imaginário social", a imaginação n'*O Riso* é de tipo diferente, irmanada do sonho, seria mais próxima de um sonho sonhado por todos.

O interesse, tema do segundo subtópico da segunda parte, entra aí. Segundo ambos os filósofos, a arte ou a experiência com o belo (para Kant) dispensa interesses práticos. Mas o interesse funcionará diferentemente entre eles, Kant diz que o belo dispensa o interesse, pois ocupar-se interessadamente com algo é característica da faculdade do entendimento, então o interesse se relaciona com outra tarefa exercida pela razão. O sentimento de prazer com o belo é livre, de livre jogo entre entendimento e imaginação. Para Bergson, o interesse remete novamente à inteligência que só vislumbra agir perante o mundo de forma prática, útil, conforme as necessidades da sobrevivência. De novo, a percepção é quem dá o tom, interesse está em conformidade com percepção prática, restrita.

Finalmente, chegamos às conclusões. Tendo traçado todo esse percurso procuramos ponderar de forma justa e cautelosa tudo aquilo que conseguimos construir, chegando num posicionamento condizente com o trajeto. Nossa conclusão considera apenas uma parte dos dois trabalhos pesquisados, tornando esse trabalho preliminar, como dissemos; cabe um aprofundamento posterior, o qual deve-se desdobrar sobre a segunda parte da Crítica do juízo, a saber, a Analítica do

sublime, e outros textos bergsonianos em que eventualmente o autor trate sobre arte. De modo geral, consideramos haver influência kantiana no pensamento do filósofo francês aqui tratado, todavia, fazemos a ressalva seguinte: trata-se do tipo de influência que mais se assemelha a uma inspiração, já que o desenvolvimento de cada estudo segue caminhos particulares. No entanto, percebemos relação bastante estreita em se tratar da questão do interesse para a experiência artística, assim como a presença de temas análogos, que, ademais, prefiguram certa herança temática, fruto, talvez, da tradição do pensamento estético ocidental europeu, o qual em último caso perpassa por Kant.

Questões preliminares

Fazer a relação dos desenvolvimentos filosóficos, de um determinado aspecto que seja, entre dois autores tão distantes temporalmente, filosoficamente, e, ao menos no panorama metafísico, díspares, é, com alguma recorrência, tarefa difícil. O que buscamos no desenvolvimento deste trabalho acadêmico, contudo, é traçar pontos de contatos entre os pensadores. Nossa abordagem busca entender se há, porventura, no desenvolver do pensamento sobre a arte de Bergson em seu “Ensaio sobre o significado do cômico” (1900) e em alguns outros excertos de textos encontrados na sua obra, uma influência, ou se se quiser, um diálogo com o pensamento de Kant em se tratando de leitura estética³.

Partimos do pressuposto de estarmos lidando em ambos os filósofos com posições de cunho analítico. Isso não é de se admirar em se tratando da filosofia de Kant. Contudo, ao tratarmos do pensamento de Bergson, especificamente no seu “Ensaio sobre o significado do cômico”, notamos de igual modo o viés analítico. Ocorre, primeiramente, que o próprio objeto de estudo do autor nesse caso é da ordem dos acontecimentos sociais, e, portanto, a aplicação de métodos intuitivos é por completo dispensável, por não se tratar de manifestações da duração em seu estado mais puro, e sim de movimentos mecânicos, próximos da materialidade,

³ Neste caso, consideramos pensamento(leitura) estético(a) o modo de pensar que se debruça sobre os fenômenos da sensibilidade, aqui em específico a experiência sensível que trabalharemos se refere a uma investigação sobre a arte e como o experimentá-la acontece, tanto para Bergson quanto para Kant.

muito embora, não de uma materialidade em estado rudimentar. Em segundo lugar, há razões para acreditarmos que mesmo seu método intuitivo, não estava desenvolvido quando da publicação de "O Riso: ensaio sobre o significado do cômico", seu terceiro trabalho publicado. Sem dúvida o termo "intuição" já estava presente no seu discurso, mas uma intuição enquanto método parece não ser ainda possível nessa altura. Algo difícil de se medir, até porque Bergson não fornece em qualquer lugar as coordenadas desse método⁴.

Mas o que especificamente estaria nessa obra de Bergson que conduz nosso entendimento a pensá-la a partir de outro olhar, isto é, analiticamente? Bem, temos motivos suficientes para pensar num elemento sociológico, ou se se quiser, social, presente no tipo de abordagem empreendida pelo autor na obra supracitada. Não somos os únicos a perceber esse viés investigativo sobre o cômico, enquanto elemento fundamental do estudo sobre o riso, ancorado em análises sociais, visto que a comicidade por princípio é um fato social (BERGSON, 2018). No artigo publicado na coletânea *Lire Bergson*, pela Presses Universitaires de France, Guillaume Sibertin-Blanc em seu *Le rire comme fait social total (elements de sociologie bergsonienne)* desenvolve uma investigação pautada em explicitar essa característica de fundo presente no livro do filósofo francês, essa característica é por vezes deixada de lado por leituras mais superficiais do ensaio bergsoniano; chegando a ser por muitos mal compreendida. Logo, é de análises que o filósofo francês se utilizará para avaliar esses fatos sociais.

Finalmente, para caracterizar as convergências e divergências encontradas nas duas filosofias, correspondentes aos aspectos estéticos, como mencionado, iremos elucidar em sentido mais amplo alguns elementos metafísicos do pensar dos dois filósofos. Visto que, em última escala, cada posicionamento estético assumido por Bergson e Kant corresponde a suas abordagens no âmbito metafísico. Dito isto, consideramos oportuno interpelar os autores sobre pontos importantes para a compreensão do seu pensamento filosófico de modo sintético.

Quanto ao modo de investigar nos dois trabalhos aqui estudados, a saber, no ensaio sobre a comicidade de Bergson e nas analíticas do belo e do sublime de Kant

⁴ Para melhor compreensão sobre esse quesito ler o capítulo I: A intuição como método, do livro *Bergsonismo* de Gilles Deleuze.

encontrada na “Crítica da faculdade de julgar”, salta-nos aos olhos de imediato o método aplicado pelos dois autores. Em Bergson, temos uma investigação analítica sobre a comicidade e seus efeitos na sociedade, então, de certa forma podemos dizer que o autor francês investiga a questão partindo de análises formais do seu objeto de estudo. O que já revela algo importante para a leitura de seu texto. Isto porque a análise é somente um aspecto da investigação no pensamento de Bergson. Não corresponderia para este a totalidade do pensamento filosófico, já que a análise por si só é incapaz de adentrar na complexidade da investigação dos fenômenos da duração, que demanda um impulso mais profundo, um olhar mais detido e concentrado na busca dos verdadeiros problemas filosóficos. Sobre este ponto Deleuze (2012, p. 10) demonstra que:

Bergson distingue essencialmente três espécies de atos, os quais determinam regras do método: a primeira espécie concerne à posição e a criação de problemas; a segunda, à descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; a terceira, à apreensão do tempo real.

Essas três espécies de atos já demonstram um esforço que procede em função do tempo que dura, são atos implicados em desvendar dos fenômenos sua profundidade durativa. A própria palavra “ato” já remete ao movimento qualitativo da temporalidade intuída. Enquanto, se pensarmos a comicidade e as artes cômicas, não se tratam de atos, mas de gestos. A investigação sobre os fenômenos cômicos é a investigação sobre gestos e características sociais, o que há de engessado em nosso comportamento. O lugar do qual Bergson retira a fórmula para explicação do cômico é do puro movimento espacializado de um mecanismo sobreposto ao vivo, mecanismo que se desenvolve a partir do corpo e chega a aproximar-se cada vez mais do caráter, demonstrando a similaridade de um movimento próprio ao de organismos, os quais proliferam sucessivamente em vias de uma liberdade, muito embora distante, para o caso das artes cômicas.

No apêndice à 23ª edição, em que o autor trata da metodologia e o alcance de sua fórmula do cômico, ou seja, a fórmula que contém as regras para recriar os efeitos cômicos, fórmula essa que embora pareça limitada, funciona de modo exímio,

ela é o motor primordial, a partir do qual será possível explicar toda sorte de signos cômicos, diretamente derivados da fórmula, isto é, da imagem de um mecânico incorporado ao corpo vivo, ou frutos secundários procedentes de efeitos advindos dela. Bergson nos fornece não só um estudo de característica científica como nos dá o fio condutor para reproduzir, seja no dia a dia ou nas artes, os mesmos resultados cômicos. Só então, após manipularmos a fórmula da comicidade, teremos atingido o âmago da questão, pois, não apenas tratamos de forma vaga e ampla esse problema, mas nos inserimos em seu manancial, em suas águas, e delas podemos fazer uso, tal qual o cientista que tendo descoberto a explicação científica de determinado objeto estudado, recria seus efeitos de forma artificial. Só assim a pessoa:

[...] terá abraçado o cômico, ao invés de tê-lo incluído em um círculo mais ou menos amplo. Terá, se tiver êxito, fornecido seu modo de fabricação. Terá procedido com o rigor e a precisão do cientista, que não acredita ter avançado no conhecimento de algo apenas por ter dado a ele este ou aquele epíteto (e é sempre possível encontrar muitos que convém): é de análise que se precisa, e estamos seguros de ter analisado perfeitamente quando somos capazes de decompor. Tal é o empreendimento ao qual me dediquei. (BERGSON, 2018, p. 126).

Deduzimos disso que, no seu ensaio sobre o significado do cômico, o filósofo trabalha analiticamente a questão *social* da comicidade (um tipo de investigação que se mantém na superfície das coisas); ao estudarmos tal texto nos debruçando sobre uma temática que remete a funções antes de teor "operatório" no seio da sociedade humana. Sendo assim, a metodologia puramente analítica (espécie de análise social) é melhor empregada para tal empreitada. A qual não exigiria nada mais que a investigação dos acontecimentos dispostos e como se nos apresentariam no contexto da vida prática. Não tornando assim a tarefa mais fácil, já que uma característica importante na comicidade para Bergson é que ela é justamente desfigurada em modos de operar cada vez mais específicos e distantes da fórmula central, fórmula esta pensada por ele para elucidar o funcionamento da comicidade,

e, talvez o mais importante, a partir dela ser possível recriar os efeitos cômicos desejados, como pontuamos acima.

Neste ínterim, não é de todo absurdo fazermos a relação entre a obra de Bergson e de Kant, dois trabalhos analíticos, muito embora tipos de análises diferentes. O que nos movimenta a empreender tal façanha é justamente a terminologia de alguns conceitos presentes em ambos os trabalhos, e, sobretudo, o empenho entre os autores em distinguir a arte enquanto fenômeno desinteressado, contemplativo.

Sigamos agora pensando a partir de Kant com os juízos estéticos (restringiremos a investigação a esses juízos)⁵. Sabemos que os juízos estéticos não são juízos de conhecimento. Ou seja, é impossível conhecer a coisa que se experimenta como bela⁶, através da experiência sensível (estética); portanto, o que faz Kant é investigar o modo de funcionamento dos juízos estéticos. Sua analítica, em referindo-se à questão dos juízos estéticos, pelo menos, concerne ao modo como as faculdades, tanto do entendimento quanto da imaginação, operam a fim de fazer nascer essa experiência de prazer diante do belo e do sublime. Sua análise metafísica busca dizer do modo pelo sentimento de prazer estético acontece, em outras palavras.

No seu dicionário de verbetes de Kant, Howard Caygill elucida este ponto numa breve passagem em que diz:

A tarefa dos analíticos críticos é “descobrir através da análise todas as ações da razão que executamos em pensamento” (L p.531). Eles revelam na primeira crítica os princípios os “conceitos e princípios” da razão teórica, na segunda crítica os princípios da “razão prática pura” e, na terceira, os princípios das faculdades estética e teleológica do juízo (CAYGILL, 2000, p. 20)

No que concerne, pois, à questão do método adotado pelos filósofos, podemos assumir estarmos diante de duas abordagens analíticas bastante diferentes, como

⁵ Contudo, na “Crítica da faculdade de julgar” Kant não só investiga os juízos estéticos, mas também os teleológicos.

⁶ Considera-se aqui o belo tanto na arte quanto na natureza.

já mencionamos. Para Bergson, a busca se dá no âmbito de um rigor científico puramente, o objeto de sua pesquisa se encontra na exterioridade, no mundo sensível, e mais, na sociedade, donde pode-se observar, analiticamente, as diversas formas desse objeto apresentar-se ao pesquisador. Tendo observado, é possível traçar uma fórmula que pode explicar o funcionamento dessa coisa (a comicidade, neste caso). Não apenas isto, o método de Bergson para compreensão do cômico vai ainda mais longe, a despeito de tudo que já fora produzido de conhecimento sobre o cômico, podemos dizer dessa fórmula: ela inova em não só nos dar a conhecer a coisa investigada, mas fornece-nos as ferramentas para recriá-la. Ao modo de um perfeito conhecimento obtido por métodos científicos. Isto é possível porque a comicidade para Bergson é um produto da inteligência humana. Sendo assim ela é meramente fruto da nossa capacidade objetiva, operatória, funcional. A inteligência organiza as funções humanas para a realização e manutenção da sobrevivência⁷.

Em se tratar da metodologia em Kant, entendemos enquanto característica de sua investigação e de todo rigor empregado nos seus estudos justamente esse empenho científico. O filósofo não poupou esforços em sistematizar e aplicar em sua filosofia métodos analíticos característicos e inspirados na ciência, sobretudo na geometria, química e física. É nessa direção que aponta Caygill (2000, p. 17):

Kant combina dois sentidos de análise em sua obra, um derivado da geometria grega, o outro da física e química modernas. Ambos permanecem próximos do sentido grego original de "soltar", "desatar" ou "liberar", mas cada um envereda por caminhos diferentes. O primeiro procede "lematicamente" [isto é, de acordo com um lema, *Lehnsätze*]: parte-se do pressuposto de que uma proposição é verdadeira e procura-se uma outra verdade conhecida, da qual essa proposição possa ser deduzida. O segundo procede decompondo totalidades complexas em seus elementos.

⁷ Na sua visão cosmológica Bergson identifica duas tendências que marcariam a experiência humana e todo o real, Deleuze bem o sintetiza no seguinte trecho do seu livro *Bergsonismo*: "[...] o impulso vital dissocia-se a cada instante em dois movimentos, sendo um de distensão, que recai sobre a matéria, e outro de tensão, que se eleva na duração" (DELEUZE, 2012, p. 83). Deliberadamente as duas dimensões se superpõe, no entanto é possível fazer a distinção entre matéria e duração, o que é produto natural da matéria e o que é duração, muito embora, a rigor, as duas se prestem mútuo favor. A inteligência está a serviço da manutenção e organização da vida material, em última instância.

Podemos afirmar com base nisso que os dois textos filosóficos, partindo de modalidades analíticas diferentes, Bergson com análises sociais e Kant com análises sintéticas *a priori*, empregam uma metodologia científica (cada qual a sua maneira) em seus respectivos trabalhos. Para Kant, sua crítica "consiste no autoexame sistemático da razão a fim de determinar as fontes e o alcance de seus conceitos *a priori*" (CAYGILL, 2000, p. 230-231), ou seja, Kant pretende com sua investigação exercer o máximo que a capacidade da razão humana é capaz, sem incorrer em falsos problemas, ou melhor, problemas insolúveis. Ocorre que em Bergson, a metodologia científica é limitada por si só. Donde o fato de que a investigação sobre a comicidade e a própria comicidade têm ambas um cunho menor, rasteiro. Caberia ao exercício do filósofo analisar e empregar a inteligência, mas, sobretudo, ser capaz de fazer uso da intuição enquanto método de investigação do real (BERGSON, 2006). Pois, segundo Deleuze (2012, p. 9): "A intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia. Ele tem suas regras estritas, que constituem o que Bergson chama de 'precisão' em filosofia".

Entre Bergson e Kant: primeiras aproximações

Até o momento buscando amparar nossa argumentação num solo firme. Tendo feito algumas aproximações de cunho preliminares, invólucros do cerne ao qual pretendemos trabalhar em seguida, não obstante, importantes para fornecer uma imagem mais geral desse lugar no qual dispomos nosso pensamento. A partir desse momento investiremos nossos esforços em aproximar os dois pensadores com mais contundência.

O ponto que nos acendeu o interesse em aproximar a leitura de Bergson n^o "O riso: ensaio sobre o significado do cômico" ao pensamento de Kant em sua "Crítica da faculdade do juízo", é a proximidade conceitual ou temática que se nos apresentou a partir de alguns termos tidos no primeiro filósofo que, por seu desenvolvimento ou similaridade conceitual, remetem ao segundo. Deste modo, procuramos contrapor alguns desses aspectos a fim de perceber se, não havendo influência notável, algo

que habita a ordem da pura suposição, pois não se trata n'“O riso” de um diálogo explícito de Bergson para com Kant, como estávamos dizendo: perceber se ecos de uma filosofia moderna espreitam o pensamento de Bergson, precisamente em relação ao que ele pensa sobre arte. Temos ao nosso favor o fato de, em “O riso”, Bergson não desenvolver um tipo de pesquisa intuitiva (como o mesmo propõe que seja o ápice pesquisa filosófica), portanto não se trata de sentidos e significados compatíveis aos fenômenos da duração. Mas, de uma análise cujo significado reside na exterioridade do fenômeno, numa temporalidade social e utilitária. Sendo assim, parece-nos metodologicamente possível, ao menos se pensarmos numa perspectiva temporal, que ambos os autores apresentam seus trabalhos enquanto frutos de um tempo ordinal. E restaria saber, o “Ensaio sobre o significado do cômico” no conjunto de suas forças, é uma obra que, segundo suas problemáticas, faz jus às discussões largamente difundidas no século XX sobretudo pelo aspecto social, ou, ainda, fraqueja neste ponto e mais estaria condizente com argumentos modernos do século XVIII? Trataremos agora disto.

Tendo nos dado conta de que o tipo de investigação proposta por Bergson no seu ensaio sobre o cômico comunica-se em bom grau com os modos de investigação que tornar-se-iam quase predominantes no século XX são o mote de seu discurso, resta avaliar se a leitura presente nesse autor sobre as artes cômicas como artes menores (assim sendo pela presença desse solo social e interesse de coibição), o que a distanciaria da autenticidade da grande arte, não fere, segundo a avaliação a que nos propomos, a característica mais idiossincrática presente em seu estudo, a saber, sua leitura social. O que estamos a dizer é: existe esta leitura social sobre o cômico; mas, existe também o julgamento do cômico enquanto uma arte menor. Esse modo de pensar parte do pressuposto de a grande ser da ordem durativa. Portanto, teríamos uma diferença de complicação presente entre arte genuína e a comicidade, arte menor. Esta é uma leitura que se fundamenta na perspectiva bergsoniana de um tempo qualitativo, da vida vivida, experimentável. Isso, segundo pensamos, degenera o sentido da análise social, dá-se a entender que este modo de interrogar o mundo é inferior.

Justamente no século XX as análises críticas sociais ganharão notoriedade, e prestarão alto serviço à compreensão dos fenômenos da sociedade. Estes estudos

levarão em consideração os puros fatos sociais. Mas, o mesmo não procede com Bergson no ensaio supracitado. Todavia, acreditamos que é sobretudo em sua análise social e estética do cômico o ponto de maior originalidade da obra. Um modo de investigar mais sóbrio, realista, apontando já uma relação de forças presente no seio social. É essa originalidade presente no seu estudo que o distingue dos demais filósofos modernos, e faremos o serviço de demonstrar isso.

Sabemos, por fim, que as análises de cunho sociológico e social dominariam parte da cena intelectual do século XX. Sabemos ainda que Bergson é um autor metafísico, mas, como vimos, nesse seu texto publicado em livro em 1900, "O Riso", ele procederá na contramão do próprio aspecto investigativo pelo qual seria largamente conhecido. Trazendo à luz um modo de investigar raro no conjunto de sua obra. Não obstante o teor da sua pesquisa ser de âmbito social, as consequências e o julgamento, sobretudo este, perpetrado pelo filósofo acerca do cômico e da comédia não parecem seguir esse percurso. Em linhas gerais, Bergson privilegiará a arte autêntica, ou como preferimos chamar, a arte pura, a de grande expressão, a arte maior, como o drama ou a tragédia, ao invés da arte menor do palhaço e do poeta cômico. Muito embora, mesmo entre as artes cômicas, ele perceba em algumas uma certa áurea superior, todavia, sem nunca alcançar a pureza da arte do dramaturgo, ou do intérprete das obras dramáticas. Neste ínterim, estamos a averiguar os vieses mais particulares que se esgueiram atrás desta curiosa obra. Avançaremos em busca de alçar algum julgamento mais sólido sobre esse livro no mínimo curioso que é "O riso: ensaio sobre o significado do cômico".

Da qualidade da experiência estética

Os juízos de gostos não são nenhum juízo de conhecimento, referem-se ao sujeito, ao prazer ou desprazer derivado de uma experiência estética (KANT, 2016). Este é um posicionamento de Kant que por si parece inovar historicamente ao desatrelar os fenômenos estéticos da dimensão do conhecimento. Para ele a experiência com o belo, com o prazer estético, independe do conhecimento intelectual (racional) da coisa pela qual se apraz. A ordem desse tipo de sensação é puramente sensível, e não lógica ou racional. Sendo assim, nada há para retirar de

conhecimento desses modos de experienciar o mundo, senão que sentimos prazer com o que é belo e desprazer com o que não o é. A razão é quem possibilita a perfeita apreensão do que pode ser conhecido e a crítica do bom uso da razão nos fornece os ditames do que e como conhecer. Obviamente que sensibilidade e entendimento se prestam mútuo serviço, mas é sob as regulações da razão donde surgirá o conhecimento, pautado a partir de análises meticulosamente estabelecidas.

Temos a divisão do experienciar e conhecer em duas categorias, a sensível e a conhecível. A Estética transcendental trata da sensibilidade, enquanto a Lógica transcendental corresponde ao modo de proceder do entendimento. A partir da sensibilidade e da intuição sensível teremos matéria e forma sobre as quais o entendimento operará. Conhecer quer dizer, para Kant, fazer uso do entendimento a fim de lançar luz sobre aquilo que nos é oferecido pelos sentidos, o sensível. Ao passo que a experiência estética para Kant não fornece conhecimento algum do mundo, como já dissemos. Há, no entanto, o serviço prestado pela imaginação ao entendimento e, neste caso, a imaginação que é ligada à faculdade de juízos estéticos presta ao entendimento um serviço esquemático. Deleuze, em "A filosofia crítica de Kant", elucida isso ao dizer que:

[...] a imaginação *esquematiza*. Não se deve, pois, confundir, na imaginação, a síntese e o esquema. O esquema supõe a síntese. A síntese é a determinação de um certo espaço e de um certo tempo, por meio da qual a diversidade é referida ao objeto em geral conforme as categorias. Mas o esquema é uma determinação espaçotemporal que corresponde ela própria à categoria, em qualquer tempo e em qualquer lugar: ele não consiste numa imagem, mas *em relações espaçotemporais que encarnam ou realizam relações propriamente conceituais*. O esquema da imaginação é a condição sob a qual o entendimento legislador faz juízos com seus conceitos, juízos que servirão de princípios a todo conhecimento diverso. (DELEUZE, 2022, p. 28)

Muito embora a experiência com o belo, ou seja, a experiência estética independa de um interesse objetivo, ou um interesse que vise o conhecimento, é somente através da análise transcendental que saberemos como funciona o juízo de

gosto. Visto que, “o entendimento possui *a priori* leis universais da natureza sem as quais esta não seria de modo nenhum objeto de uma experiência” (KANT, 2016, p. 16-17). São essas leis o cerne da investigação nas Críticas kantianas. Ao demonstrar a função da imaginação para o conhecimento, Kant nos fornece a compreensão de determinada operação, nesse caso, a operação que visa o entendimento.

O mesmo ocorre para o juízo de gosto. Desta vez, imaginação e entendimento, os mesmos que produzem conhecimento conceitual, a partir da síntese da imaginação e sob legislação do entendimento, jogarão entre si de forma livre. Kant nos diz:

A comunicabilidade universal subjetiva do modo de representação em um juízo de gosto, visto que ela deve ocorrer sem pressupor um conceito determinado, não pode ser outra coisa senão o estado de ânimo no jogo livre da faculdade da imaginação e do entendimento (na medida em que concordam entre si, como é requerido para um *conhecimento geral*), enquanto somos conscientes de que esta relação subjetiva, conveniente ao conhecimento geral, tem de valer também para todos e conseqüentemente ser universalmente comunicável, como o é cada conhecimento determinado, que, pois, sempre se baseia naquela relação como condição subjetiva. (KANT, 2016, p. 55)

Em outras palavras, está dito acima: o juízo de gosto é universal subjetivo, independe de conceitos que o apresentem ao modo de um conhecimento, portanto, trata-se de um estado de ânimo subjetivo comunicável universalmente, isto é, a experiência de complacência com uma paisagem bela, que seja, ou uma obra de arte também bela é transmitida para todos os que as experienciem sem interesse prático. Aqui estamos diante da imaginação e do entendimento jogando livremente entre si, não mais temos um entendimento legislador e uma imaginação sintetizadora. O jogo livre presente nessa relação, possibilita a universalidade do juízo de gosto, do prazer ou desprazer na experiência estética. Esta é sua condição subjetiva, a lei de seu funcionamento. Agora vale ressaltar algo mais, o prazer ou desprazer, no belo e seu ajuizamento dão-se no objeto, isto quer dizer que ajuizamos algo enquanto belo a partir da *forma* desse algo, o belo se expressa na forma, “o juízo de gosto [...]

determina, independentemente de conceitos, o objeto com respeito à complacência e ao predicado da beleza" (KANT, 2016, p.56). É no objeto, leia-se na sua forma, portanto, donde retirar-se-á a determinação para o ajuizamento de gosto.

Mas não seria tão simples assim, a forma do objeto é o que nos é representado, portanto a determinação do belo reside na forma da conformidade a fins, ou "mas simplesmente à relação das faculdades de representação entre si, na medida em que elas são determinadas por uma representação" (KANT, 2016, p. 61). Vale lembrar tratar-se neste momento de uma representação estética. Logo,

[...] nenhuma outra coisa senão a conformidade a fins subjetiva, na representação de um objeto sem qualquer fim (objetivo ou subjetivo), conseqüentemente a simples forma da conformidade a fins *na representação*⁸, pela qual um objeto nos é *dado*, pode, na medida em que somos conscientes dela, constituir a complacência, que julgamos como comunicável universalmente sem conceitos, por conseguinte, o fundamento determinante do juízo de gosto. (KANT, 2016, p. 62)

Então, podemos dizer com base nisto, o que se confirmará no parágrafo 12 da "Crítica da faculdade do juízo" intitulado: "O juízo de gosto repousa sobre fundamentos" a priori, enfim, que o sentimento de prazer experimentável com o belo é fundamentado a prioristicamente, ou seja, o fundamento do sentimento estético de prazer ou desprazer não se estabelece na sensação ou sequer no conceito, mas na representação de uma forma bela para a consciência, em outras palavras.

Passemos agora para o lado oposto desta investigação. A experiência da arte em Bergson é em verdade contrária ao que vimos agora, ela é fruto do contato direto com o real.

Em sentido estrito, Bergson percebe que a arte, no seu estado mais puro, fornece-nos um vislumbre da realidade de forma mais autêntica e "direta". Isto porque o autor compreende enquanto modo de conhecimento do mundo não a razão restrita, a razão duramente criticada por Nietzsche em Crepúsculo dos Ídolos: a que convimos chamar de pequena razão. Bergson percebe no universo movimentos e

⁸ Itálico nosso.

sobretudo uma temporalidade, duração, que extrapola a capacidade puramente analítica humana de conhecer. É através de uma intuição que chegamos a experimentar o real enquanto temporalidade, pois a realidade está inscrita nos contornos da duração. Se temos por aqui a divisão entre matéria e espírito, duas tendências que se encontram e correspondem-se, o entendimento delas não se dará exclusivamente por vias do conhecimento analítico. Visto que o espírito e a temporalidade escapam das capacidades da razão (da inteligência) humana de apreendê-los. Seria antes preciso, necessário, um método tão rigoroso, e tão móvel, capaz de presenciar o movimento das teias que sustentam a realidade.

Muitos dos falsos problemas em filosofia acontecem justamente pelo mal emprego das questões filosóficas. A metafísica de Kant estaria fadada a incorrer em falsos problemas, pensando assim, por tornar analíticas questões da ordem da duração. Logo, o filósofo alemão pecaria por colocar seus problemas aquém demais dum vislumbre imediato no plano temporal, o qual antes se exigiria uma intuição mais profunda do real ou, o que dá no mesmo, da duração. Ocorre que também o tempo kantiano comete o comum erro, pautado pela física clássica newtoniana, de espacializar a experiência temporal, sendo assim, mantém-se distante da duração. Kant entende a intuição como uma experiência que se debruça sobre os dados da sensibilidade, e enquanto tal, atua no mundo sensível, embora ele lhe conceda, não obstante, um caráter inteligível, formal *a priori* (HOWARD, 2000). O conhecimento intuitivo distingue-se do conhecimento do entendimento. Este último funciona a partir de conceitos gerais, ou seja, "toda a nossa intuição está vinculada a um certo princípio de forma, e é somente sob essa forma que qualquer coisa pode ser "apreendida" pela mente imediatamente ou como "singular", e não concebida apenas discursivamente por meio de conceitos gerais" (Kant apud Howard, 2000, p. 202). Isto é, intuição é conhecimento imediato da sensibilidade, não do entendimento, fornece a "forma" do mundo à nossa sensibilidade, porém, em última instância, é o entendimento (conhecimento mediato) quem se valerá dos dados da intuição (conhecimento imediato), sendo capazes de produzir juízos sintéticos *a priori*. Sendo este o alcance da intuição para Kant, ela presta ao entendimento um serviço sintético preparado pela imaginação.

O artista vê profundamente o que o restante de nós ignora. Tem uma relação intimista, quase atômica com todo o resto. O produto de sua arte vem de longe e é expresso, exprimido com facilidade, mesmo quando dolorido, é “natural, inato à estrutura do sentido ou da consciência, e que se manifesta de imediato por um modo virginal, por assim dizer, de ver, ouvir ou pensar” (BERGSON, 2001, p. 115). Esse é o ponto crucial ao se comparar a filosofia de Kant e Bergson em questão da relação com a realidade e o conhecimento. Se a experiência estética em Kant não conduz ao entendimento da coisa experienciada, em Bergson a própria experiência artística é um vislumbre positivo do real. Muito embora, a expressão artística não comunique conhecimento analítico ou científico, ela permite que o espectador possa, através da intuição do artista, intuir ele próprio o mundo, a duração. Na sua “Introdução à filosofia da arte”, Benedito Nunes (2016, p. 64) aponta nesse sentido:

A arte é, segundo Bergson, o meio condutor da emoção, que a concentra e canaliza, para romper as barreiras comunicativas que o hábito, a inteligência e as necessidades práticas ergueram entre nós e as coisas, impedindo a percepção da plena realidade individual dos objetos. Conhecimento intuitivo, a criação e a contemplação artísticas revelam-nos, por um instante apenas, o que a inteligência, a vida de relação e a percepção ordinária ocultam.”

Do interesse para a arte

O prazer com o belo é desinteressado, diz Kant na “Crítica da faculdade do juízo”. Para ele o interesse deturparia a visão mais ingênua e primeira da coisa percebida enquanto bela, levando nossa atenção ao uso e a utilidade que dela podemos fazer. O belo deve ser contemplativo. Assim sendo, é desvinculado de interesses, a contemplação, ou ao menos, o prazer com a coisa bela, exige com prazer ligado à “forma” bela, desvinculado e livre do utilitarismo que possamos fazer dessa coisa. Um juízo de gosto deve estar desatrelado a qualquer interesse, ou será um juízo deficitário. Isto porque o juízo de gosto é estético e não de conhecimento, como sabemos. Cabem aos juízos de conhecimento interessar-se pela coisa a qual se busca conhecer. Portanto, “se a questão é se algo é belo, então não se quer saber se

a nós ou a qualquer um importa ou sequer possa importar algo da existência da coisa, e sim como a ajuizamos na simples contemplação (intuição ou reflexão)" (KANT, 2016, p. 40).

Bergson (2018) atribuirá características bastante similares às de Kant nesse quesito. Segundo ele, a fruição sobre um objeto de arte genuína está intrinsecamente ligada ao desinteresse utilitário do mesmo. A arte é a desatenção à vida prática e comum, ao interesse de operar perante as necessidades. Portanto, a arte, diga-se a coisa bela (beleza, graça e harmonia, prazer, sentimento, drama etc., estão para Bergson como parte da visão artística do mundo), é desprovida de caráter útil, em se pensando o mundo da inteligência, ou seja, da aptidão de operar segundo as necessidades da sobrevivência.

É nesse sentido que as artes cômicas carecem de valores artísticos, pois estão ligadas a uma função social inerente ao lugar ocupado por ela na sociedade, a saber, o de função reguladora, oculta em toda forma de comicidade. A intuição artística padece se houver interesses que regulem a experiência. A arte, portanto, é da ordem, também no filósofo francês, de uma contemplação totalmente desinteressada da coisa em si, ou seja, a expressão artística em questão (uma tragédia, ou um drama teatral que seja) para ser intuída em sua complexidade deve ser condizente ao olhar mais puro e inocente que se possa ter. Sem qualquer viés operatório, cabível à função da inteligência. Aqui o entendimento kantiano e a inteligência bergsoniana parecem assumir um papel similar. O artista é a pessoa capaz de desvincular-se da ordinária visão do cotidiano e espreitar a profundidade duma experiência autêntica da duração. O desenlace da vida comum é necessário, pois:

É entre generalidades e signos que nos movemos, como em um campo fechado, no qual nossa força se mede utilmente com outras forças; e, fascinados pela ação, atraídos por ela, vivemos, com vistas ao nosso maior proveito, no terreno por ela escolhido, em uma zona intermediária entre as coisas e nós, exterior às coisas, exterior também a nós mesmos. Mas, de quando em quando, por distração, a natureza suscita almas mais desprendidas da vida. Não falo desse desprendimento desejado, raciocinado, sistemático, que é a obra da reflexão e da filosofia. Falo de um desprendimento natural, inato à estrutura dos sentidos e da

consciência, e que se manifesta imediatamente em um modo algo virginal de ver, de ouvir e pensar. Se esse desprendimento fosse completo, se a alma não mais aderisse à ação por nenhuma de suas percepções, ela seria a alma de um artista como o mundo jamais viu. (BERGSON, 2018, p. 104)

Algo semelhante disse Kant, para ele a arte bela é a arte do gênio. Bem, o que seria o gênio senão isto, um ser adaptado pela natureza, com dons extraordinários que estão acima em muito da medianidade. O artista de Bergson está distante de tudo aquilo que podemos distinguir de arte cotidianamente, se há artistas como ele o pensou ser as habilidades de um artista, esses são de longe uma minoria surpreendente. Como o gênio. Segundo Kant:

Gênio é o talento (dom natural) que dá a regra à arte. Já que o próprio talento enquanto faculdade produtiva inata do artista pertence à natureza, também se poderia expressar assim: *gênio* é a inata disposição de ânimo (*ingenium*) pela qual a natureza dá a regra à arte. (KANT, 2016, p. 163)

No quesito acerca do interesse, Bergson está muito próximo do pensamento de Kant se consideramos a necessidade do desinteresse para a experiência estética com a arte. Podemos dizer até mesmo que as únicas divergências se apresentam no fato de Bergson entender o interesse enquanto uma função que se desenvolve para a utilização prática da vida e da sobrevivência, até mesmo do conhecimento científico. Distanciando-se ao reconhecer o real enquanto fruto de não apenas análises e investigações, e sim, sobretudo, de uma visão mais profunda e intuitiva. Se para o francês o interesse aponta no máximo para o conhecimento científico e a vida comum, em Kant é justamente o interesse que reside por trás do entendimento e do conhecimento humano. O interesse enquanto conceito kantiano remete a funções fundamentais em vista do conhecimento, para as faculdades *a priori* ele exercerá função essencial, aparecendo quando necessário e desaparecendo quando a atividade requer uma reflexão não utilitária, como é para o juízo de gosto. O interesse para Bergson, remete quase sempre à inteligência humana, o uso desse

termo para este filósofo é sempre despojado de significações profundas, o que remete a pensar justo nesse exercício mais superficial das nossas funções.

Mais um ponto aparentemente em comum diz respeito ao agradável. Segundo Kant, o agradável é o que apraz aos sentidos na sensação (KANT, 2016). Isto quer dizer que o prazer com o belo é mais do que apenas uma satisfação sensível e agradável, o sentimento de prazer no belo é mais profundo. É preciso notar que nem toda complacência é um prazer. Existem graus de complacência. O agradável é um grau menor que o prazer⁹. O agradável não revela nenhum conhecimento sobre o objeto, mas só agrada aquilo no qual temos algum interesse. O sentimento de agrado, deleite, é também subjetivo. O agradável está para a comicidade, assim como o prazer está para a arte pura.

Tudo que o cômico na arte pode nos fornecer é certa leveza e agradabilidade, uma complacência que não chega a parecer com o prazer da arte como pensado por Kant. A comicidade valida-se na sutileza e necessita de superfícies estáveis, “a indiferença é seu ambiente natural. Não há maior inimigo do riso que a emoção” (BERGSON, 2018, p.38). Donde concluímos que o riso fornece algo menor que grandes sentimentos e fortes emoções; se a sociedade se interessa em produzir com o riso um efeito social, em troca disto, com o riso cômico e a comicidade ela nos beneficia através do bem estar adquiridos a partir da agradável sensação de rir.

Considerações finais

É interessante notar que tanto o pensamento estético de Kant quanto o pensamento de Bergson sobre arte, ainda são profundamente ligados a um sistema filosófico e dependentes de uma teoria do conhecimento (muito embora os juízos estéticos, ou o sentimento de prazer independam do conhecimento precisamente, no caso do primeiro). Vemos que Kant mobiliza todo um sistema de conceitos e análises que remontam à sua metafísica, há por trás de sua estética um discurso sobre o modo de como se dá o sentimento de prazer ou desprazer, isto pressupõe um

⁹ A divisão em graus de maior ou menor é uma das relações que se podem fazer entre Kant e Bergson, quanto ao deleite estético.

entendimento presente nas duas críticas precedentes, embora não seja em absoluto necessário tê-los para a leitura da Crítica do Juízo. As Críticas se complementam.

Retomaremos agora as questões postas no tópico 1.1, sobre se há influência de Kant em Bergson. Chegamos ao prévio entendimento de que entre os autores, a respeito da experiência estética, levando em consideração sobretudo o primeiro livro da "Crítica da faculdade do juízo", analítica do belo, e o livro "O Riso: ensaio sobre o significado do cômico", há pontos de contato. Sobretudo acerca do interesse para a experiência do belo e da arte bela para Kant, e da arte autêntica em Bergson. Ambos compreendem a necessidade de haver desinteresse em função da experiência estética com a arte e o belo, seja na natureza ou nas obras artísticas.

Kant entende que a arte bela, as belas artes, é domínio do gênio. Por sua vez, Bergson crê na experiência artística mais pura como fruto de uma consciência destituída da visão prática e utilitária de mundo, característica altamente incomum e rara. Ambos os autores conferem à natureza a responsabilidade por criar esses tipos.

A qualidade da experiência estética em Kant remete à subjetividade reflexiva, prazer ou desprazer com o belo ocorrente em virtude de um ajuizamento que se dá antes *a priori*: o juízo de gosto. Segundo Bergson, essa experiência profunda com a arte é a dilatação da percepção. Isto é, conquanto nos dispersamos do olhar enviesado da vida em sociedade, e nos aproximamos de uma experiência cada vez mais simplificada da vida e direta de se ver e sentir, é que estamos cada vez mais próximos de nos tornarmos aptos à arte.

A intuição entre ambos os filósofos difere em completo. Exceto, se pensarmos que ela é um lançar-se sobre o mundo da percepção sensível. Contudo, tratando-se da função, a intuição bergsoniana é mais ampla e difícil de atingir, embora seja uma ação simples. Em Kant é uma ação simples que necessita de complexas relações de desenvolvimento.

Sabemos que o tema da imaginação está presente nos autores, e se a imaginação é para o filósofo alemão uma categoria na faculdade de juízo que fornece até mesmo serviços ao entendimento, e, no juízo de gosto entra em livre jogo com o mesmo entendimento para produzir um sentimento de prazer, no filósofo francês a imaginação, como está presente no seu ensaio, não passa de um imaginário social.

Ela é parente da lógica dos sonhos, um devaneio que se estende por todos nós, e cria imagens comuns, signos compreendidos por toda a comunidade.

Mas sobretudo, cada pensamento descansa sobre uma temporalidade que se distingue radicalmente. O ponto máximo da divergência entre os filósofos está presente nisso. Temos um tempo qualitativo da duração em Bergson, e um tempo espacializado característico da física newtoniana por parte de Kant. O que se desenrola na metodologia de cada um. Kant usa a análise sistemática buscando uma investigação transcendental. Bergson usa em seu ensaio a análise de cunho social, logo, uma analítica fundada na exterioridade dos fenômenos, um tipo de método que está abaixo do alcance considerado de uma intuição, enquanto método.

Mas, cabe ressaltar algo mais. Kant em seu estudo trabalhou brevemente a questão do riso, a qual pôde definir da seguinte forma: "o riso é *um afeto resultante da súbita transformação de uma tensa experiência em nada*" (KANT, 2016, p. 193). Obviamente, essa premissa está longe de se aproximar do que pensou Bergson, que chegou mesmo a citá-lo em seu ensaio, fazendo a seguinte ressalva: "[...] é preciso fazer certas restrições à fórmula, pois há muitos esforços inúteis que não fazem rir" (BERGSON, 2018, p.74), a propósito, certamente Bergson leu a terceira crítica kantiana, onde se localiza o trecho comentado. Efetivamente, a posição posta por Kant nessa sua formulação, não diz, em absoluto, sobre a comicidade, ou seja, sua característica principal, ser fenômeno da vida social, cujo principal objetivo remete à restrição dos corpos que se comportam como máquinas. Contudo, ele vai adiante, e chega a transmitir a ideia de que o riso ocorre no exterior da pessoa, no corpo. Para ele o riso transmite uma descarga energética que produziria um bem estar momentâneo; ele chega a produzir uma teoria sobre os efeitos energéticos da descarga produzida pelo riso em nossos órgãos, a seguir nos diz:

[...] se se admite que a todos os nossos pensamentos ao mesmo tempo se liga harmonicamente algum movimento nos órgãos do corpo, compreender-se-á razoavelmente como àquela súbita transposição do ânimo, ora a um ponto de vista, ora a outro, para contemplar seu objeto pode corresponder uma recíproca tensão e distensão das partes elásticas de nossas vísceras, que se comunica ao diafragma (idêntica à que sentem pessoas que têm cócegas), de modo que o

pulmão expele o ar a intervalos rapidamente sucessivos e assim efetua um movimento favorável à saúde, o qual somente, e não aquilo que ocorre no ânimo, é a verdadeira causa do deleite em um pensamento que no fundo não representa nada. (KANT, 2016, p. 195)

É certo pensar que o riso tem efeito sobre o corpo, neste quesito os filósofos se comunicam, é fato que o riso é também uma transposição de ânimo, todavia, aqui vemos Kant pensando o riso a partir da premissa fisiológica. Se Bergson vem a falar de tensão e distensão não é em função dos órgãos que ele lançará foco, tratar-se-á, de modo especial, duma tensão e distensão na vida social, isto é, equilíbrio entre uma e outra, o que a sociedade deseja de nós é elasticidade suficiente para contornar as dificuldades do cotidiano.

Tendo pautado esses aspectos, talvez ainda iniciais, chegamos à conclusão de que, se há em Bergson uma influência de Kant, esta procede mais pela forma do que o conteúdo da filosofia kantiana. Queremos dizer com isso que alguns aspectos formais, temáticos, presentes em Kant estão presentes nos textos de Bergson, mas isso só demonstra o quanto o filósofo francês é inserido numa tradição do pensamento ocidental e estético, a qual resgata quase espontaneamente conceitos presentes não somente no pensamento de Kant. Todavia, temos um forte indício presente no texto de Bergson, a citação comentada que o mesmo traz de Kant; sem sombra de dúvidas o filósofo francês leu Kant. Não deixando de ser influenciado por ele em muitos aspectos, mesmo que estes sejam mais formais e menos conteudistas. Em pontos mais próximos, noutros, em radical oposição. Sobretudo, podemos dizer que essa influência existe, contudo, é sutil e sofisticada, independe das consequências perpetradas por aquele de quem se tira a inspiração.

Bergson traz n' "O riso", cabe ressaltar, o diálogo (e inova ao fazê-lo) entre uma arte rasteira e menor em "quase" oposição à arte autêntica, pura (romântica?). Este sentido de arte será aos poucos abandonado por uma leitura cada vez mais material e objetiva da arte, historicamente. A arte se torna expressão de uma sociedade, de um momento histórico, de uma vanguarda. O jeito pelo qual Bergson lê a comicidade, concomitantemente, passa a ser mais apropriado para lidar com as novas formas de manifestações. O modernismo na arte inaugura novos métodos e leituras, novos

conceitos e práticas. Em 1900 o “Ensaio sobre o significado do cômico” de Henri Bergson, pautava uma relação entre essas duas tendências. E se se põe do lado de uma arte pura em seu julgamento de qualidade, ele expressa na forma como lida com a comicidade e o cômico um lugar novo de pensar; presente nesse quase opúsculo, desconsiderado, por sua singeleza, é obra imprescindível ao pensamento sobre arte e sociedade.

Finalmente, consideramos o ensaio de Bergson uma obra de seu tempo, com aspectos de pensamentos passados e ar fresco de um novo século. Por seu teor social, sua metodologia, por suas movimentações internas, fluxos e linhas, imagens e signos, trata-se neste caso, não só de um trabalho historicamente ponderado, mas original na leitura do que é a comicidade, tanto na sociedade quanto na vida e na arte. Nesse ensaio Bergson vislumbra o lado mecânico das relações interpessoais, as exigências que resvalam sobre nós e estabelecem regras de condutas, regidas por um imaginário nascido no centro da vida em comum. Tão enraizados que é possível através de uma fórmula, repetir como em uma linha de montagem seus passos, reproduzir seus gestos e efeitos nascidos destes compassos mecanizados e deles fazer nascer aparentados modos de comicidade, e assim, ininterruptamente.

Bergson antevê, nesse seu breve estudo, zonas de exercício de forças que se solidificam, encruam, seja por rigidez ou elasticidade excessiva, donde surge a necessidade de uma vazão, a personagem cômica é essa linha de fuga que faz emergir o riso. Este que surge para punir as pequenas transgressões que impedem o fluxo ininterrupto da vida social, ou melhor, o riso nos assalta quando nos distraímos e passamos a ser um perigo à ordem, ao equilíbrio cada vez mais tênue. Mas o riso não escolhe lado, do déspota ao ancião o riso não distingue alvo. Se nos simpatizamos materialmente com a personagem cômica, e em muitos casos nos regozijamos ao rir dela, quase sempre é preciso ter cautela, apesar de inspirar sensações agradáveis, pode espreitar nas sombras do cômico muita impertinência e até maldade, pois, “o riso não é nada benevolente. Quase sempre responde o mal com o mal” (BERGSON, 2018, p. 121).

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre o significado do cômico** / Henri Bergson; tradução e notas Maria Adriana Camargo Cappello; introdução de Débora Cristina Morato Pinto. – São Paulo: Edipro, 2018.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente: ensaios e conferências** / Henri Bergson; tradução Bento Prado Neto. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant** / Howard Caygill; tradução, Álvaro Cabral; revisão técnica, Valério Rohden. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo** / Gilles Deleuze; tradução de Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **A filosofia crítica de kant** / Gilles Deleuze; tradução Fernando Scheibe. -- 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica** / Gilles Deleuze; tradução de Peter Pál Pelbard. – São Paulo: Editora 34, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1993.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte** / Benedito Nunes. – São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SIBERTIN-BLANC, Guillaume. Le rire comme fait social total (éléments de sociologie bergsonienne). *In*: Frédéric Worms, Camille Riquier (Org.). **Lire Bergson**. Paris: Puf, 2011. p. 61-80.

CARNAP, QUINE E AS RAÍZES DO DEBATE ENTRE AS TESES DO EXCEPCIONALISMO E ANTI-EXCEPCIONALISMO LÓGICO



<https://doi.org/10.36592/9786554600743-17>

*Matheus Marques Rodrigues da Costa*¹

*Rafael dos Reis Ferreira*²

Introdução

Uma concepção sobre a natureza da Lógica vem ganhando adeptos e atraindo atenção na epistemologia da Lógica. Trata-se da tese de que a Lógica não é diferente das ciências empíricas.

A concepção em questão é chamada de “anti-excepcionalismo”. Uma caracterização dessa tese pode ser colocada nos seguintes termos:

A lógica não é especial. Suas teorias são contínuas com a ciência; seu método contínuo com o método científico. A lógica não é *a priori*, nem suas verdades são verdades analíticas. As teorias lógicas são revisáveis e, se forem revisadas, serão revisadas da mesma forma que as teorias científicas. (HJORTLAND, 2017, p. 632)

Já o excepcionalismo consiste na tese de que a Lógica é (i) fundacional: ao menos algumas de suas proposições são conhecidas através de processos não-inferenciais; (ii) *a priori*: suas proposições são conhecidas por processos independentes da experiência. (MARTIN, 2020, p. 3)

Carnap é visto como aderindo a uma forma de excepcionalismo chamado semanticismo lógico, segundo o qual

¹ Graduado em Licenciatura plena em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA). Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Com Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: marques.matheus@aluno.ufrb.edu.br

² Docente responsável pela orientação do TCC. Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: rafaelferreira@ufrb.edu.br

[...] passamos a conhecer a verdade ou a falsidade de proposições lógicas simplesmente pela compreensão do significado de suas partes constituintes [...] proposições lógicas são necessariamente verdadeiras, isso é, apenas um produto de convenções linguísticas sobre o significado, e não do mundo. (MARTIN, 2020, p.4-5)

O excepcionalismo tem uma visão hegemônica pela sua predominância na epistemologia da Lógica, embora o pensamento de Quine, em sua defesa do anti-excepcionista, seja também bastante difundido no contexto dessa discussão.

A caracterização de Quine como o maior representante do anti-excepcionalismo, com Carnap como o maior representante do excepcionalismo, gera um debate central em Filosofia da Lógica. Segundo Finn:

Considero Quine o anti-excepcionalista por excelência, argumentando contra Carnap, que representará o excepcionalista. Pelo menos até o recente ressurgimento das tentativas de reviver o excepcionalismo carnapiano, era justo dizer no final do século 20 que o consenso era que Quine havia vencido o debate e as perspectivas de um estilo carnapiano de excepcionalismo sobre a lógica foram enterradas como um resultado. (FINN, 2019, p. 233)

No contexto dessa oposição entre Quine e Carnap temos as origens do atual anti-excepcionalismo e de todas as dificuldades envolvidas na sua caracterização. O anti-excepcionalismo atual, defendido por autores como Costa & Arenhart (2018), Martin & Hjortland (2021), Payette & Wyatt (2019), Read (2019), Russell (2015), Williamson (2017), Woods (2019), recupera parte da caracterização da natureza da Lógica conforme proposta por Quine.

De particular interesse para os anti-excepcionalistas é a tese de Quine de que a Lógica é revisável assim como qualquer ciência natural. Há aqui uma conexão de diferentes temas permeando a própria ideia de anti-excepcionalismo: a falha do caráter *a priori* da Lógica, o uso de evidência *a posteriori* para se garantir o conhecimento lógico, e a possibilidade de se revisar a Lógica nos mesmos termos que a ciência natural.

Diante disso, a questão que investigamos nesse artigo é: como a origem do debate entre as teses excepcionalista e anti-excepcionalistas pode trazer contribuições para o debate sobre a natureza da Lógica?

O nosso objetivo será, então, revisitar a origem de teses anti-excepcionalistas no debate entre Quine e Carnap, dado que na literatura sobre o tema eles aparecem em lados opostos, com posições nitidamente demarcadas. Essa oposição de argumentos destas concepções torna-se relevante por aprofundar o debate sobre a natureza da Lógica, em especial sobre a epistemologia e a ontologia da Lógica.

Veremos também como a crítica de Quine à distinção entre analítico e sintético se encontra também no cerne da disputa dele com Carnap sobre ontologia da Lógica. Fazer esse retorno aos desacordos entre Quine e Carnap pode ser, também, de alguma ajuda na formulação do anti-excepcionalismo, como também pode nos permitir ter uma imagem de como a Lógica pode ser vista como não se diferenciando das ciências empíricas em alguns aspectos.

Carnap em resumo

Uma das obras centrais Carnap é o livro "A estrutura lógica do mundo" (*Der logische Aufbau der Welt*), publicada em 1928, que chamaremos de "Aufbau". O *Aufbau* é inspirado na obra de Russell intitulada "Nosso Conhecimento do Mundo Externo como um Campo para Método Científico em Filosofia" (*Our Knowledge of the External World as a Field for Scientific Method in Philosophy*), publicada em 1914.

No *Aufbau* Carnap afirma que o estudo da Lógica se torna o estudo central da Filosofia. Em uma relação de comparação, o autor afirma que assim como a Matemática fornece o método para a Física, a Lógica fornece o método de pesquisa para a Filosofia. Carnap procurava, nesse sentido, na Lógica um sistema que pudesse dar ordem não apenas às ciências, mas à Filosofia.

Em 1950 Carnap publicou o artigo "Empirismo, Semântica e Ontologia" (*Empiricism, Semantics, and Ontology*) (ESO). Carnap escreveu ESO em resposta a empiristas críticos que objetaram que ele se referia a objetos abstratos sem ter mostrado que eles "realmente existem". Carnap argumenta que esses empiristas "negligenciam a distinção fundamental" entre atribuições ordinárias e filosóficas da

existência. Com isso, Carnap desenvolve uma distinção entre questões internas e externas para resolver o problema de entidades abstratas.

No ESO Carnap distingue entre questões de existência, que são resolvidas por regras linguísticas, questões de evidências empíricas (questões internas) e questões de existência não tão resolvidas e feitas apenas por filósofos (questões externas). Carnap diferencia, então, três tipos de questões de existência dependendo se estamos preocupados com a perspectiva do metafísico ou com a reinterpretação prática de Carnap:

(i) questões internas: sobre a existência ou realidade de um determinado tipo de entidade, perguntado após a adoção de um quadro linguístico; (ii) questões externas: sobre a existência ou realidade de um determinado tipo de entidade, perguntado antes da adoção de um quadro linguístico; (iii) questões externas sobre se é ou não aconselhável adotar um determinado referencial linguístico.

O projeto de Carnap consiste em encontrar uma maneira de lidar com questões como "Existem realmente números?", "Existem coisas como propriedades?", etc. Carnap propõe que essas perguntas são equivocadas porque não percebem uma distinção crucial entre estruturas internas e externas.

Segundo Carnap, perguntas surgem dentro de uma estrutura particular, isto é, dentro de um quadro linguístico. A pergunta "Existe um primo entre 6 e 9?", por exemplo, surge no quadro de Matemática. A resposta para a pergunta é claramente decidível, dada a regras do quadro adotado como referencial linguístico. A pergunta "O número 7 é uma entidade real?", no entanto, não é definível dentro da estrutura da Matemática e, portanto, uma pergunta externa.

Questões de existência sobre números e coisas físicas devem ser vistas como perguntas externas feitas antes da adoção de qualquer estrutura de um quadro linguístico qualquer. Questões ordinárias da existência, com relação, por exemplo, a números ou as coisas físicas, argumenta Carnap (CARNAP, 1988. p. 114), devem ser vistas como questões internas aos quadros linguísticos, contendo as regras para o nosso uso dos conceitos "número" e "coisa física".

Estas últimas questões são as questões que os empiristas tinham em mente quando questionaram se Carnap está justificado em usar uma estrutura que quantifica sobre objetos abstratos sem ter mostrado que eles realmente existem.

Segundo Carnap (CARNAP, 1950, p. 207), porém, tais questões externas não têm sentido. Seu argumento é semelhante ao desenvolvido em seus primeiros trabalhos, como o próprio conceito de "realidade". Sobre isso, diz o autor:

O conceito de realidade que ocorre em [...] questões internas é um conceito empírico, científico e não metafísico. Reconhecer algo como uma coisa ou evento real significa ter sucesso incorporando-o ao sistema de coisas [...] de acordo com as regras da estrutura. De dessas questões devemos distinguir a questão externa da realidade do mundo das coisas em si. Em contraste com as questões anteriores, esta questão é [...] formulada de forma errada. Ser real no sentido científico significa ser um elemento do sistema; portanto, este conceito não pode ser significativamente aplicado ao próprio sistema. (CARNAP, 1950, p. 207)

Carnap rejeita essa abordagem de questões ontológicas e, em vez disso, sustenta que "[...] a introdução das novas formas de falar não precisa de nenhuma justificativa teórica" (CARNAP, 1950, p. 214). Nesta visão, não somos obrigados a estabelecer a existência de um determinado tipo de objeto antes de adotar um quadro que postula objetos do tipo.

Os conceitos, segundo Carnap, só fazem sentido na medida em que são especificadas as regras para seu uso, dentro de um quadro linguístico determinado. Como resultado, o próprio conceito de "realidade" só fará sentido dentro de uma estrutura linguística e, portanto, os filósofos falham "[...] em dar à questão externa e as respostas possíveis a qualquer conteúdo cognitivo". (CARNAP, 1950, p. 209)

Como as questões externas não são significativas quando interpretadas como teóricas, Carnap propõe que devemos vê-los como questões práticas, como questões "[...] de decisão prática sobre a estrutura da nossa língua" (CARNAP, 1950, p. 207). Isto é, em vez de perguntar se uma certa entidade *x* realmente existe, devemos nos perguntar se é ou não útil adotar uma ou outra estrutura relacionada a *x*, questão que será norteadada por critérios pragmáticos. De acordo com Carnap:

[...] a introdução de [uma] estrutura é legítima em qualquer caso. Seja ou não esta introdução é aconselhável para certos propósitos é uma questão prática de

engenharia linguística, a ser decidida com base na conveniência, produtividade, simplicidade e coisas do gênero. (CARNAP, 1963, p. 66)

Com isso, embora Carnap considere questões externas desprovidas de conteúdo cognitivo, tais perguntas ainda podem receber um significado reinterpretando-as ou, mais exatamente, substituindo-as por questões práticas relativas à escolha de certas formas de linguagem. A distinção interno-externo de Carnap, em suma, torna-se uma distinção entre o teórico e prático quando questões externas são reinterpretadas como questões sobre se ou não adotar uma determinada estrutura.

Assim, o problema que Carnap tem com questões externas é que, sem uma estrutura, não há como decidir sobre a resposta para a pergunta. Para Carnap, as questões externas são meramente pragmáticas em torno da pergunta de qual quadro linguístico adotar. Adotar uma estrutura linguística é uma decisão pragmática sobre a adoção ou não de uma estrutura linguística específica para um determinado propósito. Como essa adoção é uma decisão, ela não é verdadeira. Não pode ser julgado como verdadeiro ou falso, mas sim como sendo mais ou menos conveniente, frutífero, propício ao objetivo para o qual a linguagem é pretendida.

Agora, alguém pode se perguntar se fazer um julgamento do tipo “adotar a estrutura X é frutífera para alcançar o objetivo Y” é apto para a verdade. A resposta carnapiana a esse quebra-cabeça seria descartar a questão. Afinal, a partir de que quadro estou fazendo a pergunta sobre a existência de propriedades normativas?

Parece que não temos como resolver essa pergunta. A questão, segundo Carnap, torna-se uma pseudoquestão. A menos que tenhamos uma maneira baseada em princípios de resolver o que constituem uma resposta a tal pergunta, não estamos fazendo uma pergunta que poderia ter uma resposta.

No entanto, podemos nos sentir desconfortáveis em descartar as questões de quais são nossos compromissos ontológicos em adotar o quadro pragmático. Para isso, Carnap formula o que ele chama de “princípio de tolerância” no livro “A sintaxe lógica da linguagem” (*The Logical Syntax of Language*) (1934):

Na lógica, não há moral. Cada um tem a liberdade de construir o seu próprio sistema lógico, ou seja, sua própria forma de linguagem, como ele deseja. Tudo o que é exigido de é que, se ele deseja discuti-lo, deve expor seus métodos claramente, e dar regras sintáticas em vez de argumentos filosóficos. (CARNAP,1937, p. 52)

É justamente nesse contexto que surge o princípio da tolerância. Uma vez formulada uma metalinguagem sintática, é possível perceber que as três soluções propostas consistem meramente em formulações de diferentes linguagens. O logicismo, o formalismo e o intuicionismo consistem em três maneiras diferentes de formular uma linguagem, isto é, de estipular um conjunto de símbolos junto com algumas regras para sua manipulação.

Assim, este princípio não oferece uma solução para o problema da fundação da Matemática, mas representa uma dissolução do problema. Deve-se entender as soluções propostas como sugestões para construir uma linguagem. Depois disso, resta investigar e avaliar as consequências que segue de cada estrutura linguística.

De forma esquemática, o objetivo de Carnap com sua sintaxe geral e seu princípio de tolerância é pôr fim a qualquer discussão sobre a justificação, ou "verdade" de uma lógica. Segundo o filósofo alemão, é justamente essa busca justificativa que, por um lado, inviabiliza investigações sobre inúmeros linguagens diferentes da Lógica Clássica e, por outro, cria diversas pseudo-problemas sobre o assunto. Apenas neste sentido é possível entender o projeto de Carnap como solução para os fundamentos da Matemática.

A solução, portanto, não consiste em uma síntese entre formalismo, logicismo e intuicionismo, mas da possibilidade de estabelecer uma estrutura linguística sobre a qual cada proposta pode ser formulada, suas vantagens, bem como suas desvantagens, podem ser exploradas.

O princípio da tolerância se aplica, então, a estruturas linguísticas de seleção da mesma forma que se aplica a estruturas de primeira ordem?' Em outras palavras, se a estrutura linguística selecionada está baseada na teoria da decisão, isso é apenas uma entre outras multiplicidades de estruturas (de segundo nível) com nada além de razões pragmáticas para escolher entre eles? À primeira vista, parece que

esta é uma suposição que devemos fazer se quisermos mantenha-se fiel ao espírito carnapiano.

O problema com essa suposição, no entanto, é que parece conduzir a uma regressão infinita. Chegamos a ela pelo seguinte raciocínio: as próprias seleções de estrutura devem ser realizadas de acordo com os princípios estabelecido por um quadro de seleção linguística. Existe apenas uma estrutura linguística de seleção? Não, a estrutura linguística de seleção, que estamos assumindo, está sujeita ao princípio da tolerância.

Assim, a própria estrutura linguística de seleção é selecionada entre vários candidatos a estruturas linguísticas possíveis, cuja escolha está sustentada em fundamentos pragmáticos. Mas, certamente, o processo de seleção de nossa estrutura linguística de seleção também deve estar sujeito a certas normas de racionalidade. De onde vêm essas normas? Elas devem, por sua vez, ser fornecidos por um quadro linguístico, um quadro linguístico de seleção para selecionar estruturas de seleção. A seguir, veremos as principais críticas que Quine tece sobre Carnap.

Quine acerca de Carnap

Há uma lista de pares de conceitos opostos que foram usados por Quine e Carnap, como analítico/sintético, lógico/factual, lógico/descritivo, *a priori/a posteriori*, interno/externo, necessário/contingente, que, de certa forma ou outra, foram todos equiparados à distinção analítica/sintética geral. Não faremos analisaremos aqui todas essas diferenças, mas analisaremos a distinção analítica/sintética geral que envolve o pensamento desses dois filósofos.

A fim de evitar confusão de terminologia, queremos dar uma caracterização mais precisa da distinção analítico-sintético como será usada nesse artigo, e que está de acordo com pelo menos uma das caracterizações mais precisas dadas por Carnap. Apresentaremos também outros comentários de Quine acerca de Carnap, como seu comentário acerca do princípio da tolerância de Carnap.

Já nos primeiros comentários de Quine sobre a Filosofia de Carnap, pode-se traçar uma adversidade contra o princípio de tolerância de Carnap. Por exemplo, no

artigo "Verdade por Convenção" (*Truth by convention*) (1935), a principal objeção de Quine não é contra o estabelecimento de regras convencionais explícitas para (uma parte da) linguagem da ciência, mas contra a aparentemente irrestrita liberdade de escolha de tais estruturas.

Entendemos que embora haja uma diferença de temperamento filosófico, sendo Carnap muito mais liberal do que Quine, não há aqui –diferença de opinião baseada em princípios entre esses autores. Também para Carnap, a escolha dos referenciais linguísticos deve ser argumentada e compatível com a prática científica normal.

A afirmação de Quine, de que todas as afirmações da ciência são revisáveis à luz de novos dados empíricos, incluindo as leis da lógica (ver, por exemplo, Quine 1953, p. 43), há muito é considerada um dos argumentos mais contundentes de Quine contra Carnap. No entanto, como vários autores enfatizaram recentemente (por exemplo, Friedman (2000), Burgess (2004) ...), o convencionalismo de Carnap já exclui a possibilidade de declarações irrevisáveis.

O princípio da tolerância de Carnap, expresso com mais força no livro "A sintaxe lógica da linguagem" (1943), como já citado, de que "Na lógica, não há moral. Cada um tem a liberdade de construir sua própria lógica, ou seja, sua própria forma de lógica, como quiser." (CARNAP, 1943, p. 52), deixa espaço, como vimos, para a escolha pragmática de quadros linguísticos, desde que as regras do quadro sejam claramente definidas. Nesse sentido, é sempre possível, em algum estágio da pesquisa científica, aprovar uma nova estrutura, se houver razões pragmáticas convincentes para fazê-lo.

Nas obras "A sintaxe lógica da linguagem" (*The Logical Syntax of Language*) (1934), "Introdução à Semântica e à Formalização da Lógica" (*Introduction to Semantics and Formalization of Logic*) (1942) e "Significado e Necessidade" (*Meaning and Necessity*) (1947), Carnap analisou enunciados que eram verdadeiros ou falsos apenas em virtude do significado dos termos do enunciado, e não com base em fatos extralinguísticos. Esses enunciados foram chamadas de "L-determinadas", ou seja, "L-verdadeiras" ou "L-falsas". Carnap usa o termo "analiticidade" nesse sentido de L-determinação.

Carnap usou esse termo tanto em sistemas puramente sintáticos (1937) quanto em sistemas semânticos (1942), de modo que a *L*-determinação pode ser caracterizada por meio de regras sintáticas ou semânticas. Além disso, esse termo pode ser usado na semântica geral como um conceito abrangente e útil, em todas as estruturas linguísticas aceitáveis; ou em semântica especial, e nesse caso, adquirir um significado preciso em um quadro lógico ou linguístico particular *S*, pelo qual *L*-determinação é relativizada ao sistema *S* (*L*-determinado em *S*).

No entanto, uma vez que a noção de *L*-determinação só pode ser rigorosamente definida em um quadro linguístico particular, não há afirmações analíticas que sejam imunes à revisão; em uma nova estrutura, algumas afirmações analíticas podem ser falsas ou sem sentido (não bem formadas). Além disso, mesmo quando Carnap discuta uma noção mais geral de *L*-determinação, por exemplo, na semântica geral, ainda há espaço para revisão.

Sobre o conceito de analiticidade, Quine enfatiza, tanto no livro "Dois dogmas do empirismo" (*Two Dogmas of Empiricism*) (1951) (cf. 1953, p. 36) quanto no livro "Carnap sobre a verdade lógica" (*Carnap and Logical Truth*) (1960) (cf. 1976, p. 127), que esse conceito seja claro na linguagem natural antes que a aplicação da noção a linguagens artificiais seja viável. Por outro lado, no livro "Palavra e objeto" (*Word and Object*) (1960), Quine escreve:

O afastamento oportunista da linguagem comum em sentido estrito faz parte do comportamento linguístico comum. Alguns desvios, se persistir a necessidade de que os motiva, podem ser respeitados, tornando-se assim a linguagem comum no sentido estrito; e aqui reside um fator na evolução da linguagem. Outros são reservados para uso conforme necessário. (QUINE, 1960, p. 157)

A passagem ilustra a ambivalência que Quine faz entre linguagem comum e linguagens artificiais. No entanto, para a presente discussão, basta apontar que Quine admite que as línguas artificiais podem ser (ou se tornar) significativas (se necessário, como um novo subdomínio da linguagem comum).

No que se refere distinção entre o analítico e o *a priori*, embora para Quine essa distinção não seja problemática, é difícil dizer se Carnap aceitaria essa distinção

filosófica. O conceito de Carnap *L*-verdadeiro foi usado tanto para "verdadeiro em virtude do significado" quanto para "verdadeiro independente de fatos empíricos", que Carnap acreditava serem equivalentes. Isso é plausível em vista da teoria empírica do significado de Carnap, ou seja, o significado como verificação da testabilidade.

Observa Carnap (1950, p. 209) que a primeira classe de declarações, que podem ser *L*-determinadas, são os teoremas e contradições da Lógica de Primeira Ordem. Na maioria das estruturas linguísticas de Carnap, a Lógica de Primeira Ordem é dada como certa e seus teoremas são *L*-determinados. As declarações na Lógica de Primeira Ordem são, portanto, analíticas.

Assumidamente, em vista do princípio da tolerância, Carnap admite que se pode ter sistemas lógicos mais restritos, como o intuicionismo, em que a lei do terceiro excluído não é *L*-determinada ou o sistema de Wittgenstein não contendo identidade (CARNAP, 1937, p.16). Outro exemplo de uma estrutura lógica restrita é a Linguagem I de Carnap introduzida em *A sintaxe lógica da linguagem* (1936).

Em seu primeiro artigo crítico sobre Carnap, intitulado "Verdade por convenção" (1935), Quine questionou "[...] a convicção de que a lógica e a matemática são puramente analíticas ou convencionais", enquanto as ciências físicas estão "[...] destinadas a manter sempre um núcleo não convencional da doutrina" (QUINE, 1976, p. 77). O ponto central no argumento de Quine é que a Matemática não pode ser convencional da mesma forma que a Lógica Proposicional ou de Predicados. Para este fim, Quine dá uma explicação de como os teoremas da Lógica Proposicional podem de fato ser verdadeiros por convenção. (QUINE, 1976, p. 92-97)

Com base nos postulados de Łukasiewicz para o cálculo proposicional, Quine formula três convenções para a verdade da declaração. Uma dessas convenções, a regra de inferência do *modus ponens*, é formulada como verdadeira para qualquer expressão que produza uma verdade, $p \wedge (p \rightarrow q) \rightarrow q$. Quine conclui que todos os teoremas que podem ser derivados com base nessas regras linguísticas, tornam-se verdadeiros por convenção.

Quine argumenta (1976, 93.) no artigo "Verdade por Convenção" (1935) que este procedimento pode ser, por exemplo, adicionando às regras convencionais para

o uso de quantificadores, de modo a obter a Lógica de Primeira Ordem. Quine argumenta, ainda, no mesmo artigo, que outras regras adicionais podem ser formuladas, por exemplo, através dos postulados de Huntington em Geometria. Mas, a desvantagem é que também as convenções para partes empíricas da ciência podem ser formuladas de forma análoga. Em outras palavras, a adoção de convenções extralógicas obscurece a distinção inicial analítico/sintético.

No entanto, para Quine, não há problemas em dizer que as declarações lógicas podem ser convencionais ou analíticas. Além disso, as ressalvas formuladas de que as afirmações analíticas não são irreversíveis e devem ser fundamentadas no uso comum da linguagem natural, e não são necessariamente *a priori*.

Da mesma forma, no artigo "Dois dogmas do empirismo" (*Two dogmas of empiricism*) (1951), Quine distingue duas classes de afirmações analíticas possíveis (QUINE, 1953, p. 22-23). A primeira classe de declarações pode ser chamada de logicamente verdadeira, por exemplo, "Nenhum homem solteiro é casado". A segunda classe de declarações é baseada na sinonímia entre predicados extralógicos, por exemplo, "Nenhum solteiro é casado".

Quine conclui então que: "Nosso problema, entretanto, é a analiticidade; e aqui o maior problema reside não na primeira classe de afirmações analíticas, as verdades lógicas, mas sim na segunda classe, que depende da noção de sinonímia". (QUINE, 1953, p. 54). Novamente, para Quine, a noção de analiticidade não é problemática para declarações de Lógica de Primeira Ordem.

Em sua contribuição para o volume de Schilpp sobre Carnap, com o artigo intitulado "Carnap e a verdade lógica" (*Carnap and the logical truth*) (1960), Quine diz que a Lógica elementar não é verdadeira em virtude do significado em uma linguagem técnica, ou seja, em função das regras de formação e dedução em um sistema axiomático de Lógica de Primeira Ordem, mas já é verdadeira em virtude do significado na linguagem natural.

A Lógica elementar é, no entender de Quine, "óbvia" (QUINE, 1976, p. 111-113), pois está tão profundamente arraigada na linguagem natural que as traduções que não cumprem os teoremas lógicos e as regras de dedução lógica são consideradas traduções erradas. Quine conclui que as lógicas alternativas, como o intuicionismo, usam as partículas familiares como "e" e "todos" em outros sentidos que não os

familiares. (QUINE, 1976, p. 109; 120)

Em conclusão, nos artigos centrais de Quine sobre a noção de analiticidade de Carnap, Quine entende que os teoremas da Lógica de Primeira Ordem são sempre analíticos. A crítica de Quine a Carnap é que não se pode estender a analiticidade além da Lógica de Primeira Ordem. Antes de abordar esses argumentos, vale a pena fixar o limite preciso da Lógica de Primeira Ordem. Essa fronteira só gradualmente se cristalizou, mas acabou se tornando uma das poucas distinções muito nítidas na obra de Quine.

É digno de nota que no artigo "Verdade por Convenção" (1936), Quine usou o sistema axiomático de Łukasiewicz para a Lógica Proposicional a fim de ilustrar uma noção viável de verdade por convenção. Na década de 1930, Quine experimentou todos os tipos de sistemas axiomáticos para a Lógica. Quine contemplou várias estruturas lógicas, com diferentes (estranhas) ideias primitivas lógicas e com diferentes limites.

A quantificação não era uma ideia primitiva, mas em cada tipo na hierarquia havia uma função quantitativa 'U' (QUINE, 1990, p. 61). Na versão reformulada de "Um Sistema de Logística" (*System of Logistic*) (1934), as ideias lógicas primitivas são ordenação, concentração e abstração. Somente a partir de 1936 Quine optou pela implicação, negação e quantificação das primitivas lógicas.

Em vista dessas estruturas concorrentes, não é surpreendente que, em "Verdade por Convenção" (1935), Quine tenha escolhido o sistema axiomático mínimo, ou seja, o sistema de Lógica Proposicional, e deixado a questão sobre o limite em aberto. Já em "Carnap e a verdade lógica" (1960) ele trata a Lógica como teoria da função de verdade, a teoria da quantificação e a teoria da identidade. Mais tarde, Quine também abandonou a teoria da identidade.

Sobre a natureza da lógica

Apesar das diferenças entre essas teses defendidas Carnap e Quine, existe a ideia subjacente comum, de que podemos escolher à nossa vontade, com base em qualquer critério de seleção, que consideremos apropriado, qual conjunto de princípios lógicos usaremos para raciocinar.

O debate atual dentro da Lógica era se havia uma lógica verdadeira ou múltiplas lógicas. Entendemos que este debate foi decididamente resolvido em favor de lógicas múltiplas. Pode-se começar com um número aparentemente infinito de diferentes conjuntos de postulados e regras, e derivar sistemas lógicos subsequentes usando-esses postulados e regras.

O excepcionalismo sobre a Lógica é, como vimos, a posição que sustenta que a Lógica é *a priori* e analítica. O antiexcepcionalismo, por outro lado, sustenta que a lógica não é *a priori*, nem suas verdades são verdades analíticas. O excepcionalista considera a Lógica excepcional de alguma forma, de modo que é diferente da ciência, já o anti-excepcionalista considera a Lógica como não excepcional, de modo que é contínuo com a ciência.

Para o excepcionalismo, como resultado, as inferências lógicas não são revisáveis ou sujeito a escrutínio; nenhuma evidência empírica ou doutrina religiosa jamais poderia chamá-los de em questão.

Para o antiexcepcionalismo, as leis e inferências lógicas básicas geralmente não são estipulações ou regras constitutivas que regem os conceitos. Pode-se perfeitamente bem entender o significado de conceitos lógicos enquanto rejeita alguns das supostas “regras” que regem seu uso. Leis e inferências lógicas básicas não são normalmente justificadas *a priori*; os métodos da lógica são contínuos com os métodos teóricos da ciência e em outro lugar.

Como resultado, no antiexcepcionalismo a Lógica está sujeita a revisão com base na lógica abdutiva. considerações como simplicidade, poder explanatório, unificação, elegância e ajuste com evidência. “A lógica é, em princípio, não menos aberta à revisão do que mecânica quântica ou a teoria da relatividade”. (QUINE, 1986, p. 100)

Já na última década do século XX, Williamson afirmou o princípio então revolucionário de uma antiexcepcionalismo epistemológico da filosofia, ou seja, a ideia de que Filosofia é “[...] muito menos diferente de outras ciências da natureza e métodos do que muitos filósofos gostam de pensar” (Williamson, 2021). Em particular, não deve pressupor um tipo especial de acesso epistêmico ou um objeto específico (conteúdos conceituais *a priori* /estruturas proposicionais).

Williamson recentemente desafiou a crença amplamente difundida de que a Lógica (a Matemática e Filosofia) são diferentes, excepcionais, em ser *a priori*, em contraste com o *a posteriori* e empírico das ciências empíricas:

Muitos filósofos contemporâneos que reconhecem a metafísica como contínua com o restante da ciência ainda estão inclinados a atribuir à lógica um status mais especial. Este livro [Modal Logic as Metaphysics] é escrito na convicção contrária de que, assim como a metafísica é muito mais parecida com o resto da ciência do que se pensava, a lógica também é. (WILLIAMSON, 2013b. p. 10)

Dito de forma um pouco diferente, o autor diz que a distinção *a priori/a posteriori* é inútil e não serve para proteger a Lógica do ceticismo. Diz ele (2013, p.10) que a Filosofia e a Matemática são disciplinas de poltrona, que não devem ser conduzidas por observação ou experimento. Mas essas disciplinas não são exceções ao mecanismo normal de criação de teoria e teste de teoria. Além disso, em ambos os casos, a experiência é necessária tanto para permitir o julgamento quanto como evidência para o julgamento de suas afirmações, de forma que nenhuma delas pode ser reduzida a zero, como exige a distinção *a priori/a posteriori*.

Assim como as outras ciências, as teorias lógicas, filosóficas e matemáticas são, segundo Williamson (WILLIAMSON, 2013a. p. 11.), estabelecidas por um método abdução, comparado e testado quanto à força, poder explicativo, simplicidade, elegância e consistência. Williamson afirma então questões filosóficas não são questões linguísticas ou conceituais, pelo menos não mais do que questões teóricas nas ciências, mas são questões comuns abertas as mesmas metodologias como o resto. Williamson desafia, assim, a tese de que a Lógica, a Filosofia e a Matemática são analíticas.

A analiticidade metafísica da Lógica foi o alvo do ataque de Quine em "Dois dogmas do empirismo" (1951), de que se poderia traçar uma linha clara entre questões de significado e questões de fato. Nesta concepção, algumas verdades valem puramente em virtude do significado (verdades conceituais), outras em virtude tanto do significado quanto do fato. (Cf. WILLIAMSON, 2013a, p. 17)

Argumentamos que devemos distinguir entre dois tipos de distinções interno-externo: Quine não deve ser visto como uma tentativa de atacar essas questões. Seja como for, a diferença fundamental de opinião entre Carnap e Quine está relacionada com a possibilidade de propor critérios de identidade para entidades abstratas intensionais. Segundo Carnap, primeiro de tudo, a aceitação de um sistema linguístico de referência (um *framework*) não implica a realidade ontológica das referidas entidades

Questões sobre a existência de certas entidades dentro do quadro são respondidas de acordo com os critérios de identidade presentes dentro da própria. Para Carnap (1950, p. 206), se as questões relativas às intenções dentro de um sistema de referência – seguindo a introdução de “formas linguísticas” que se referem a essas intenções, como nos sistemas semânticos de significado e necessidade – devem ser resolvidos logicamente (enquanto em outros sistemas eles podem ser resolvidos empiricamente), então não há razão para rejeitar a referência a tais entidades.

A questão de aceitar ou não referências a certos tipos de entidades referidos por expressões linguísticas dentro de um quadro, abstrato ou não, também podem ser “externo” à estrutura e depender de considerações pragmáticas sobre eficiência, produtividade e simplicidade de todo o sistema de referência. Mas em qualquer caso, as questões de referência não seriam questões ontológicas e falar sobre certas entidades não comprometeria os falantes com a realidade ontológica dessas entidades.

O procedimento empírico de Carnap é baseado em observações de comportamento que permitem ao linguista determinar a intenção de um predicado. O procedimento consiste – como no caso de verificar a extensão de um predicado não apenas em questionar falantes sobre casos reais aos quais ele pode aplicar, mas também questionando-os sobre possíveis casos de sua aplicação. A determinação de extensões permite definir o grupo de objetos que são denotados pelos predicados, ou melhor, que estão dentro seu escopo.

Com base nesse escopo pode-se inferir um espectro de qualidades ou propriedades que fazem parte da intensão do predicado, considerando os limites de quais propriedades podem ser consideradas parte da intenção e quais não

permanece aberto. Carnap afirma (1955, p.40) que, além de certo grau de “vaguidade extensional”, há também um certo grau de “indefinição intensional”. Essa imprecisão se manifesta no procedimento para a pesquisa empírica determinação de intenções, naqueles momentos em que os falantes não estão dispostos nem confirmar ou refutar a atribuição de um predicado a um objeto.

O “grau de imprecisão” de um predicado torna-se evidente naqueles frases onde é atribuído a certos objetos e que não são nem afirmado nem negado pelos falantes. No entanto, pelo caráter empírico do método de determinação de intenções, nem a extensão nem o grau de imprecisão pode ser determinado absolutamente, uma vez que: a) os palestrantes podem não entender claramente as questões colocadas pelo linguista ou pode não estar claro quais fatos eles estão observando; b) o método empírico de observar se os falantes afirmam ou negam sentenças específicas é limitada pela impossibilidade de observar um comportamento linguístico do falante em relação a todas as sentenças de uma língua, isto é, é limitado por sua natureza indutiva.

Apesar desta formulação de um método behaviorista para a determinação das intenções dos predicados – o que também poderia ser aplicado em determinando as intenções de outras expressões linguísticas –, Quine persiste em sua opinião de que não temos critérios para identificar as intenções. Isso mostra que ele considera o critério de Carnap insatisfatório, embora nunca tenha publicado uma revisão mais sistemática do artigo “Significado e Sinonímia em Línguas Naturais” (*Meaning and Synonymy in Natural Languages*) (1955) de Carnap.

Considerações finais

Existem várias lógicas diferentes. Desde meados do século XX, tornou-se popular pensar que podemos escolher entre as lógicas disponíveis e usá-la como um cânone para o nosso raciocínio; em particular, pensa-se que podemos mudar a forma como raciocinamos por termos escolhido uma ou outra lógica.

Essa ideia da possibilidade de escolha de uma lógica para o desenvolvimento de um raciocínio argumenta como vimos que os princípios lógicos são convenções e, portanto, são necessariamente verdadeiros e conhecidos *a priori*. Para Carnap, a

estrutura linguística de seleção, no caso a escolha por uma determinada lógica, é selecionada entre vários candidatos a estruturas linguísticas lógicas possíveis, cuja escolha está sustentada em fundamentos pragmáticos.

Nesse sentido, o processo de seleção de nossa estrutura linguística de seleção também deve estar sujeito a certas normas de racionalidade, que devem, por sua vez, ser fornecidos por um quadro linguístico de uma lógica escolhida, um quadro linguístico de seleção para selecionar estruturas de seleção.

Quine (1951), por outro lado, afirmam que os princípios lógicos estão em pé de igualdade com as afirmações de qualquer outra área da ciência como: Física, Biologia, Química, etc. E, portanto, recebem confirmação empírica e são conhecidos *a posteriori*. Vimos que para Quine não há problemas em dizer que as declarações lógicas podem ser convencionais ou analíticas.

Além disso, Quine diz que as afirmações analíticas não são irreversíveis e devem ser fundamentadas no uso comum da linguagem natural, e não são necessariamente *a priori*. As lógicas alternativas, como o intuicionismo, por exemplo, usam as partículas familiares como “e” e “todos” em outros sentidos que não os familiares. Quine entende que os teoremas da Lógica de Primeira Ordem são sempre analíticos, mas não se pode estender a analiticidade da Lógica para além da Lógica de Primeira Ordem.

O “Empirismo, Semântica e Ontologia” (1950) de Carnap contém duas distinções internas-externas: uma entre sentido científico e absurdo metafísico e outra entre questões internas a uma estrutura e questões relativas à escolha da própria estrutura. Embora Quine descarte ambas as distinções – a primeira porque não há um critério filosoficamente poderoso de significância estrito, a última porque não há distinção estrita entre o teórico e o prático – não devemos interpretar Quine como revivendo a metafísica que foi considerada sem sentido por Carnap. Pois embora Quine não rejeite a metafísica como sem sentido, ele rejeita reivindicações de existência metafísica porque são inúteis do ponto de vista científico.

Em certo sentido, portanto, Quine e Carnap “estão jogando pelo mesmo time”. Em outro sentido, no entanto, eles não são. Pois ao borrar a “suposta fronteira entre a metafísica especulativa e a ciência natural”, Quine mostrou efetivamente que

podemos nos livrar da metafísica sem depender de um critério externo para distinguir entre o que pode e o que não pode ser dito de forma significativa.

Enquanto Carnap sempre se preocupou ativamente em desenvolver uma arma definitiva contra a metafísica tradicional, recusando-se até mesmo a usar os conceitos metafísicos tradicionais quando reinterpretados, Quine não estava especialmente preocupado com a metafísica. Quine lidou com reivindicações de existência metafísica como ele lidou com todas as declarações falsas: ele simplesmente as rejeitou por dentro.

REFERÊNCIAS

BURGESS, John P. Mathematics and bleak house. **Philosophia Mathematica**, v. 12, n. 1, p. 18-36, 2004.

CARNAP, Rudolf. Empiricism, semantics, and ontology. **Revue internationale de philosophie**, 1950.

CARNAP, Rudolf. Meaning and necessity: a study in semantics and modal logic. **University of Chicago Press**, 1988.

CARNAP, Rudolf. **Der logische aufbau der welt**. Felix Meiner Verlag, 1998.

CARNAP, Rudolf; SCHILPP, Paul Arthur. **The Philosophy of Rudolf Carnap**. Cambridge: Cambridge University Press, 1963.

CARNAP, Rudolf. Testability and meaning—continued. **Philosophy of science**, v. 4, n. 1, p. 1-60, 1937.

CARNAP, Rudolf. Meaning and synonymy in natural languages. **Philosophical studies**, v. 6, p. 33-47, 1955.

CARNAP, Rudolf. **The logical syntax of language**. Open Court Publishing, 1934.

CARNAP, Rudolf. **Introduction to semantics and formalization of logic**. Harvard University Press, 1942.

CARNAP, Rudolf. **Philosophical foundations of physics**. New York: Basic Books, 1966.

DA COSTA, Newton C. A. ARENHART, Jonas R. Becker. Full-blooded antiexceptionalism about logic. **Australasian Journal of Logic**. Article no. 3.6, 2018.

DOUVEN, Igor. 2017. **Abduction**. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Summer Edition, 2017.

DOS SANTOS, César Frederico. **Intuitions, theory choice and the ameliorative character of logical theories**. Springer. edited by Ben Martin, Maria Paola Sforza Fogliani, and Filippo Ferrari. 2021.

ERICKSON, Evelyn. **On the metaphysics of (epistemological) logical antiexceptionalism**. Principia. 2020.

FINN, S. The Adoption Problem and Anti-Exceptionalism about Logic, **The Australasian Journal of Logic**, vol. 16, no. 7. <https://doi.org/10.26686/ajl.v16i7.5916>. 2019. pp. 231-249.

FRIEDMAN, Michael. **A parting of the ways: Carnap, Cassirer, and Heidegger**. Open Court Publishing, 2000.

KELLY, M. Alspector. On quine on carnap on ontology. **Philosophical Studies**. 102: 93–122, 2001.

MADDY, Penelope. Naturalism and the a priori. In: P. Boghossian and C. Peacocke (eds.) **New Essays on the a Priori**. Oxford: Oxford Un. Press. 2000

MARTIN, Ben; HJORTLAND, Ole Thomassen. **Evidence in logic**. 2020

MARTIN, B., HJORTLAND, O. Logical Predictivism. *J Philos Logic* 50, 285–318. 2021. <https://doi.org/10.1007/s10992-020-09566-5>

QUINE, W. V. O. 'The two dogmas of empiricism'. In: **From a Logical Point of View**. 2nd Ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 20 –46. 1953

QUINE, Willard van Orman. On Carnap's view on ontology. In: **The ways of paradox and other essays**, pp.126-134. New York: Random House. 1966.

QUINE, W.V.O. **From a Logical Point of View**. Harvard University Press; second, revised, edition 1961.

QUINE, W.V.O. **De um ponto de vista lógico**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

QUINE, Willard Van Orman. Truth by convention (1935). WV Quine, **The ways of paradox**, p. 70-99, 1966.

QUINE, die von WV. Mr. Strawson on logical theory. **Mind**, v. 62, n. 248, 1953.

QUINE, Willard Van. Carnap and logical truth. **Synthese**, v. 12, p. 350-374, 1960.

QUINE, Willard. Two dogmas of empiricism. Can Theories be Refuted? **Essays on the Duhem-Quine Thesis**, 1976.

QUINE, Willard; VAN, O. Word and object: An inquiry into the linguistic mechanisms of objective reference. 1960.

QUINE, Willard Van Orman. **Pursuit of truth**. Harvard University Press, 1990.

QUINE, Willard Van Orman. **Philosophy of logic**. Harvard University Press, 1986.

WYATT, Nicole; PAYETTE, Gillman. Against logical generalism. **Synthese**, v. 198, n. Suppl 20, p. 4813-4830, 2021.

PRIEST, G. Logical disputes and the a priori. **Princípios** v.23, n.40, pp.29-57. 2016

HJORTLAND, O. T. What counts as evidence for a logical theory? **Australasian Journal of Logic** 16(7), pp.250-282. 2019.

HJORTLAND, O. T. Anti-exceptionalism about logic. **Philosophical studies** 174, pp.631-658. 2017

READ, Stephen. Anti-exceptionalism about logic. **Australasian Journal of Logic**. 2019.

ROSSBERG, M., SHAPIRO, S. Logic and science: science and logic. **Synthese**, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03076-w>

RESNIK, Michael. "Revising Logic". In: G. Priest, J.C. Beall, J.C., e B. Armour-Garb, orgs., **The Law of Non-contradiction**. Oxford: Clarendon. 2004.

TAJER, Diego. Kuhnian Anti-exceptionalism about Logic. **Manuscrito**. Williamson, Timothy. *The Philosophy of Philosophy*. Oxford: Blackwell. 2007.<http://doi.org/10.1002/9780470696675>

WILLIAMSON, Timothy. **Anti-Exceptionalism about Philosophy**. Croatian Journal of Philosophy 37. 2013a.

WILLIAMSON, Timothy. **Modal logic as metaphysics**. Oxford University Press, 2013b.

WILLIAMSON, Timothy. "Semantic Paradoxes and Abductive Methodology". In: B. Armour-Garb, org., **Reflections on the Liar**. Oxford: Oxford UP. 2017.

WILLIAMSON, Timothy. **The philosophy of philosophy**. John Wiley & Sons, 2021.

WOODS, Jack. Logical Partisanship. **Philosophical Studies** 176(5). 2018. <http://doi.org/10.1007/s11098-018-1054-2>

WOODS, Jack. Against Reflective Equilibrium for Logical Theorizing. **Australasian Journal of Logic** 16(7). 2019. <https://doi.org/10.26686/ajl.v16i7.5927>

AGRADECIMENTOS

A coleção *A filosofia orientada* foi pensada como uma obra coletiva, produto do trabalho intelectual de alunos e docentes do Curso de Licenciatura em Filosofia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). O primeiro volume foi selecionado mediante Edital para integrar a coleção *Sucesso acadêmico na graduação*, publicado em 2021 pela EDUFRB. Agradecemos, em primeiro lugar, aos professores Ricardo Henrique Resende de Andrade e Kleyson Rosário Assis pela colaboração na organização dessa primeira edição.

Corria o ano de 2020 quando decidimos participar desse Edital. Mas esse ano foi marcado por um evento inaudito que arrasou com tudo, inclusive, o que estava acima de todos. A universidade precisou se articular de alguma maneira para manter suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e assim fomos lançados no ensino remoto emergencial como alternativa para a sobrevivência. Concomitantemente à organização do primeiro volume desta coleção, foi criada uma Comissão para a Criação do Curso de Pós-graduação *lato sensu* Especialização em Filosofia, Conhecimento e Educação do CFP/UFRB, aprovado e implementado no final 2021. Agradecemos aos professores que integraram essa comissão e que logo consolidaram o Colegiado do curso, bem como ao Corpo docente que ministrou componentes e realizou atividades de orientação: Emanuel Luís Roque Soares, Fábio Falcão Oliveira, Geovana Da Paz Monteiro, Giovana Carmo Temple, Kleyson Rosário Assis, Matheus Barreto Pazos de Oliveira e Ricardo Henrique Resende De Andrade, por acreditar que era possível e necessário realizá-lo.

Não poderíamos deixar de agradecer aos professores Eniel do Espírito Santo e Adilson Gomes dos Santos, pela inestimável colaboração e incentivo para a criação desta Especialização, realizada na modalidade à distância, com todo o desafio que isso importa.

Após a conclusão do Curso, em julho de 2023, forma-se a Comissão organizadora deste segundo volume, que inicia a Coleção com o objetivo de dar nome e forma aos conteúdos resultantes da pesquisa realizada nos Cursos de Graduação

e Pós-graduação em Filosofia da UFRB. Cada volume expressa um fragmento do conjunto das investigações filosóficas aclimatadas ao recôncavo baiano. Por isso, agradecemos às autoras e autores que assinam os capítulos aqui reunidos.

Agradecemos ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Filosófica – NUPEF, na pessoa do seu coordenador, Matheus Barreto Pazos de Oliveira, por acolher as nossas propostas no âmbito institucional e ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Filosofia, em nome do seu coordenador, Thiago Rodrigo de Oliveira Costa. Registramos nosso agradecimento à Direção do CFP, ao Núcleo de Programas de Pós-Graduação e demais gestores de ensino, pesquisa e extensão pelo apoio indispensável para assegurar o êxito de nossas atividades universitárias. Nesse sentido, agradecemos de modo especial as servidoras Maria Aparecida Lima Silva e Jaqueline Andrade Brito pelo trabalho diligente e responsável.

Por fim, queremos agradecer à primeira da turma de estudantes da nossa Especialização em Filosofia, que tem sido a nossa maior inspiração, na esperança de que novas turmas possam renovar o trabalho de ensino e pesquisa que realizamos na UFRB desde 2008. Aos familiares e amigos que levou a Pandemia, dedicamos *in memoriam* esta publicação.

Pablo Enrique Abraham Zunino.

Ana Carolina Reis Pereira.

Rafael dos Reis Ferreira.

Namu Honmon Gueshu Sanpô Goho-on Shatoku no On Tameni

(Em retribuição aos débitos de gratidão)

Nam-myoho-rengue-kyo

