

ISSN Eletrônico: 1982-596X

# EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 36 . Número 76 . Jan./Abr. 2022



Educação  
e Filosofia



  
FAPEMIG

EDUFU

ISSN Eletrônico: 1982-596X



# Educação e Filosofia

---



Às casas editoras: serão feitas resenhas ou estudos críticos das obras como interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas. Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

Desde o volume 32 ano 2018 este periódico não mais faz tiragens impressas.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.36 – n.76 – jan./abr. 2022.

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

**Quadrimestral**

ISSN Eletrônico: 1982-596X

1. Educação. 2. Filosofia – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

CDU 37 + 1

Biblioteca da UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – 1 A

Cep: 38408-144 / Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais  
Financiamento de publicação.

 **Expediente de Educação e Filosofia**

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional  
ISSN Eletrônico: 1982-596X  
Volume 36 Número 76 – jan./abr. 2022

**EQUIPE EDITORIAL REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**

**Conselho Editorial:**

Antônio Joaquim Severino, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Bernadete Angelina Gatti, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Betânia Leite Ramalho, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)

Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Carlos Roberto Jamil Cury, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

David Rosenthal, University of New York (New York, USA)

Denice Bárbara Catani, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Dermeval Saviani, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Dietmar Pfeiffer, Universität Münster (Münster, Alemanha) Enrico Nuzzo, Università di Salerno (Fisciano, SA, Itália)

Fernando Luis González Rey, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (Brasília, DF, Brasil)

Fernando Rey Puente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

Justino Magalhães, Universidade de Lisboa - UL (Lisboa, Portugal)

Lucas Angioni, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Luiz Benedicto Lacerda Orlandi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Marcelo Perine, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Maria Eugênia Castanho, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)

Raúl Fornet-Betancourt, Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)

**Conselho Consultivo:**

Álvaro Luiz Montenegro Valls, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil)

Andre Luis Mota Itaparica, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira, BA, Brasil)

Anne-Marie Chartier, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), França

Antônio Bosco de Lima, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Daniel Devereux, University of Virginia, (USA), Estados Unidos da América do Norte

Decio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Décio Krause, Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil)

Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Ernani Pinheiro Chaves, Universidade Federal do Pará (Pará, PA, Brasil)

Eurize Caldas Pessanha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Campo Grande, MS, Brasil)

Fabrizio Lomonaco, Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália)

Geraldo Inácio Filho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Gonzalo Armijos Palácios, Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO, Brasil)

Hélio Rebello Cardoso Júnior, Universidade Estadual de São Paulo - UNESP (Assis, SP, Brasil)

Jairo de Araújo Lopes, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)

Janete Bolite Frant, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Jeanne-Marie Gagnebin de Bons, UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

José Claudinei Lombardi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

José Gonçalves Gondra, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Laurence Renault, Universidade de Paris - Sorbonne (Paris IV), França

Leandro Lajonquiére, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Lucíola Licínio dos Santos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

Marcelo Dascal, Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)

Marcelo Esteban Coniglio, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Marcio Chaves-Tannus, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil) (*in memoriam*)

Maria Helena Camara Bastos, Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (Porto Alegre, RS, Brasil)

Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi, Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR, Brasil)

Marta Maria Chagas de Carvalho, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Marta Maria de Araújo, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)

Newton Carneiro Affonso da Costa, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Pablo Gentili, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Ram Lakhon Pandey Vimal, Vision Research Institute (USA)

Salma Tannus Muchail, Pontífica Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Sueli Mazzilli, Universidade Católica de Santos - UNISANTOS (Santos, SP, Brasil)

Wagner Rodrigues Valente, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (São Paulo, SP, Brasil)

Walter Alexandre Carnielli, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas - UFAL (Maceió, AL, Brasil)

Wojciech Starzynski, Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

**Comitê Editorial Executivo:**

**EDITOR CHEFE:**

Marcos César Seneda, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

**EDITOR ASSOCIADO:**

Mario Borges Netto, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

**EDITOR ACADÊMICO:**

Anselmo Tadeu Ferreira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

**CURADOR DE MEDIA:**

Vanessa Matos, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

**EDITORES CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO:**

Márcio Danelon, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Romana Isabel Brázio Valente Pinho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

**EDITORES CIENTÍFICOS DE FILOSOFIA:**

Fillipa Carneiro Silveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Humberto Aparecido de O. Guido, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

**Secretaria:**

ASSESSORIA TÉCNICA:

Lilia Alves de Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

ESTAGIÁRIOS:

Cecília Lemes Silva, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Natalha Geralda Cunha, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)



### Equipe Técnica

Revisão: Comitê editorial executivo

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Template/Diagramação versão impressa: Eduardo Moraes Warpechowski (EDUFU)

Preparação/versão eletrônica: Lília Alves de Oliveira (Instituto de Filosofia/UFU)

Contatos: Página na Internet: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br)

Correio Eletrônico: [Revedfil@ufu.br](mailto:Revedfil@ufu.br)

Telefone: +55 (34) 3239-4252

Endereço:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – Sala 1 A

Cep: 38408-144 Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (editora) (34) 3239-4514 (livraria)

[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) / e-mail: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU”.

A Revista aceita permuta  
Wir bitten um Austausch  
We ask for Exchange  
On demande l'échange  
Rogamos canje



## **Missão e política editorial**

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

- I – divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;
- II – manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;
- III – aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

## **Political and editorial mission**

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

- I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;
- II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;
- III – improve exchange with other national and international institutions.

# Educação e Filosofia

---

Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação (Faculdade de Educação - FACED) e do Instituto de Filosofia (Instituto de Filosofia - IFILO). Associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Universidade Federal de Uberlândia).

---

Volume 36, Número 76 – jan./abr. – 2022

---

## SUMÁRIO

Editorial.....	23
<i>Fillipa Carneiro Silveira</i>	

### Dossiê

#### **Políticas, práticas e culturas inclusivas em contextos universitários distintos**

Apresentação.....	27
<i>Fabiane Adela Tonetto Costas</i>	
<i>Fabiane Vanessa Breitenbach</i>	
<i>Sabrina Fernandes de Castro</i>	
<i>Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</i>	

Políticas educativas e a inclusão no Ensino Superior: percepções sobre o contexto português .....	37
<i>Evelyn Santos</i>	
<i>Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza</i>	
<i>Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos</i>	
Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira .....	65
<i>Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</i>	
<i>Juliana Cavalcante De Andrade Louzada</i>	
Psicologia e Inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior .....	97
<i>Ana Paula Camilo Ciantelli</i>	
<i>Lúcia Pereira Leite</i>	
Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico- cultural .....	133
<i>Elisabeth Rossetto</i>	
<i>Jane Peruzo Iacono</i>	
Possibilidades para a aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior: uma análise a partir dos estudos de Vigotski .....	175
<i>Fabiane Vanessa Breitenbach</i>	
<i>Fabiane Adela Tonetto Costas</i>	
Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras .....	217
<i>Sueli de Fátima Fernandes</i>	

As perspectivas da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia: narrativas de professores iniciantes .....	243
<i>Glaé Corrêa Machado</i>	
<i>Andréia Mendes dos Santos</i>	
<i>Bento Selau da Silva Júnior</i>	
Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal - uma reflexão sobre a sua inclusão .....	271
<i>Francislene Cerqueira de Jesus</i>	
<i>Anabela Cruz-Santos</i>	
<i>Theresinha Guimarães Miranda</i>	
<i>Wolney Gomes Almeida</i>	
Formação Médica e Processos Inclusivos: práticas interdisciplinares de ensino balizadas pelos saberes da educação especial .....	313
<i>Amélia Rota Borges de Bastos</i>	
<i>Luciana de Souza Nunes</i>	

## **Artigos**

Da necessária adesão crítico-perspectivista de Nietzsche às ciências .....	335
<i>Robson Loureiro</i>	
<i>Adolfo Miranda Oleare</i>	
Educação como prática real de liberdade a partir de István Mészáros .....	377
<i>Leandro Assis Santos</i>	

Anísio Teixeira e Richard Morse: Triangulações inversas entre Iberismo, Brasil e Anglo-Americanismo .....405

*José Geraldo Pedrosa*

*Maria Isabel Rios de Carvalho Viana*

Críticas antiedipianas à modernidade antropocêntrica: uma metafísica canibal devoradora de homens-máquina .....445

*Luiz Carlos Santos da Silva*

“Sábios segundo a carne”: a crítica de Olavo de Carvalho aos intelectuais públicos .....481

*Leno Francisco Danner*

*Fernando Danner*

A Relação entre a Filosofia Foucaultiana e o Jornalismo: Possibilidades para pensar a “Atualidade” .....539

*David Inácio Nascimento*

O lugar da teologia paulina no pensamento de Giorgio Agamben .....561

*Oneide Perius*

## **Resenhas**

Nos degraus do cadafalso: resenha de Reflexões sobre a guilhotina, de Albert Camus .....589

*Arthur Freire Simões Pires*

## **Formas de distribuição**

Permutas nacionais .....	601
Permutas internacionais .....	605
Doações internacionais .....	611
Doações nacionais .....	613

<b>Indexação em repertórios.....</b>	<b>615</b>
--------------------------------------	------------

## **Normas**

Normas para envio de colaborações .....	619
Norms for submissions .....	625
Normes pour envoyer des collaborations. ....	631

# Educação e Filosofia

Quarterly basis journal of the School of Education (Faculdade de Educação – FACED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia – IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

---

Volume 36, Issue 76 – jan./abr. – 2022

---

## CONTENTS

Editorial .....23  
*Fillipa Carneiro Silveira*

### Dossiers

**Políticas, práticas e culturas inclusivas em contextos universitários distintos**

Presentation ..... 27  
*Fabiane Adela Tonetto Costas*  
*Fabiane Vanessa Breitenbach*  
*Sabrina Fernandes de Castro*  
*Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins*



Educational policies and inclusion in Higher Education: perceptions about the Portuguese context .....	37
<i>Evelyn Santos</i>	
<i>Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza</i>	
<i>Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos</i>	
Policy for the identification of students with SEN at a public Brazilian university .....	65
<i>Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</i>	
<i>Juliana Cavalcante De Andrade Louzada</i>	
Psychology and Inclusion: Intervention proposition of students with disability in Higher Education.....	97
<i>Ana Paula Camilo Ciantelli</i>	
<i>Lúcia Pereira Leite</i>	
Inclusion and higher education: pedagogical practices with students with disabilities/SEN in the perspective of historical-cultural psychology .....	133
<i>Elisabeth Rossetto</i>	
<i>Jane Peruzo Iacono</i>	
Possibilities for learning students with Intellectual Disabilities in Higher Education: an analysis from Vigotski's studies ...	175
<i>Fabiane Vanessa Breitenbach</i>	
<i>Fabiane Adela Tonetto Costas</i>	
Bilingual literacies of deaf students in higher education: a study with Brazilian legends .....	217
<i>Sueli de Fátima Fernandes</i>	

The perspectives of Inclusive Education in the Education course: narratives of beginning teachers .....243

*Glaé Corrêa Machado*

*Andréia Mendes dos Santos*

*Bento Selau da Silva Júnior*

Deaf students in Higher Education in Portugal - a reflection on inclusion .....271

*Francislene Cerqueira de Jesus*

*Anabela Cruz-Santos*

*Theresinha Guimarães Miranda*

*Wolney Gomes Almeida*

Medical Education and Inclusive Processes: interdisciplinary teaching practices guided by the knowledge of special education .....313

*Amélia Rota Borges de Bastos*

*Luciana de Souza Nunes*

## **Articles**

On Nietzsche's necessary critical-perspectivist adherence to the sciences.....335

*Robson Loureiro*

*Adolfo Miranda Oleare*

Education as a real practice of freedom from István Mészáros .....377

*Leandro Assis Santos*

Anísio Teixeira and Richard Morse: inverse triangulations  
between iberism, brazil and anglo-americanism .....405

*José Geraldo Pedrosa*

*Maria Isabel Rios de Carvalho Viana*

Antiedipian criticisms of anthropocentric modernity: a  
cannibalistic metaphysics devouring machine  
men.....445

*Luiz Carlos Santos da Silva*

“Wise according to the flesh”: Olavo de Carvalho’s criticism to  
public intellectuals.....481

*Leno Francisco Danner*

*Fernando Danner*

The relationship between Foucaultian Philosophy and  
Journalism: possibilities to thinking the ‘present reality’ ....539

*David Inácio Nascimento*

The place of Pauline theology in the thought of Giorgio  
Agamben .....561

*Oneide Perius*

## Reviews

On the steps of the scaffold: a review of Reflections on the  
guillotine, by Albert Camus.....589

*Arthur Freire Simões Pires*

## **Manners of distribution**

Exchanges with Brazilian periodicals .....	601
Exchanges with international periodicals .....	605
International donations.....	611
Brazilian donations .....	613

<b>Indexation in repertories .....</b>	<b>615</b>
--	------------

## **Norms**

Normas para envio de colaborações .....	619
Norms for submissions .....	625
Normes pour envoyer des collaborations. ....	631



*Fillipa Carneiro Silveira* \*

O acesso à educação de qualidade é ainda um privilégio no Brasil. Os últimos anos de governos golpistas, autoritários e autocráticos foram de desmantelo das políticas públicas e de ataque aos direitos fundamentais assegurados pela nossa Constituição. Seguindo uma orientação cada vez mais afeita à lógica de mercado neoliberal, nossos processos formativos contradizem em larga medida os princípios e diretrizes de cidadania, solidariedade e qualificação preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

Esse cenário se torna ainda mais desafiador para quem enfrenta condições mais penosas para ter garantida a instrução; pessoas portadoras de deficiência que, no Brasil, apenas a partir do ano de 2008 passaram a ser assistidas por uma Política Nacional da Educação Especial. É o que nos esclarecem Fabiane Costas, Fabiane Breitenbach, Sabrina Castro e Sandra Martin na apresentação do dossiê que abre o presente número da *Revista Educação e Filosofia*, intitulado *Políticas, práticas e culturas inclusivas em contextos universitários distintos*. As políticas de incentivo, garantias legais e instrumentos de compulsoriedade hoje existentes para favorecer o acesso de pessoas com deficiência às universidades são foco de importantes estudos para melhor ampliação dessas práticas inclusivas.

---

\* Editora científica da Revista *Educação e Filosofia*. Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. Professora no Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [fillipasilveira@gmail.com](mailto:fillipasilveira@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5054633257502667>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9270-3517>.

Nos textos reunidos no dossiê, pesquisadoras e pesquisadores oferecem um qualificado quadro de análises sobre diferentes aspectos sociais, políticos, psicológicos, histórico-culturais e pedagógicos de experiências profissionais e instrumentos de consolidação da inclusão nos contextos brasileiro e europeu. Neles, o leitor encontrará dados e análises de pesquisas, além de importantes reflexões teóricas, sobre formas efetivamente pertinentes de se pensar e de se promover uma formação em nível superior mais plural, diversificada e acessível a todas as pessoas.

Na esteira dessas reflexões sobre a educação, nossa sessão de artigos traz uma contraposição entre os nocivos efeitos da educação pautada em princípios mercadológicos à formação verdadeiramente emancipatória humana e empática preconizada por István Mészáros. Leandro Santos, em *Educação como prática real de liberdade a partir de István Mészáros*, argumenta no sentido do reposicionamento da educação escolar no Brasil para uma legítima formação humana, livre, promotora de equidades e aberta às diferenças.

Já no artigo *Anísio Teixeira e Richard Morse: triangulações inversas entre iberismo, Brasil e anglo-americanismo*, os autores fazem uma reflexão sobre educação e identidade brasileiras, reforçando o papel de Anísio Teixeira como educador expressivo de uma educação autêntica. Ante à polêmica desencadeada pelas heteronomias advindas do iberismo e do anglo-americanismo, atribuídas à nossa educação pelas teses do brasilianista Richard Morse, José Geraldo Pedrosa e Maria Isabel Viana desdobram triangulações entre as três regiões geográficas, mas reforçando o compromisso de Teixeira com a educação brasileira.

Conduzindo nosso volume ao campo da história da Filosofia, Robson Loureiro e Alfredo Oleare apresentam, em *Da necessária adesão crítico-perspectivista de Nietzsche às ciências*, uma defesa de Friedrich Nietzsche como entusiasta da produção científica ante a um senso comum acadêmico que atribui ao filósofo um posicionamento contrário a essa produção do saber. Os autores sustentam que o filósofo alemão valoriza o campo científico, mas sem cultivar de forma dogmática das ciências de seu tempo.

Em *Críticas antiedipianas à modernidade antropocêntrica: uma metafísica canibal devoradora de homens-máquina*, Luiz Carlos da Silva faz um sobrevoos a partir da antiga mitologia do Édipo Rei, voltando-se para seus efeitos na filosofia moderna de Bacon, Hobbes e Descartes. O autor faz ainda uma leitura da modernidade científica como uma forma de racionalização dos mitos criticada pelo pensamento antiedipiano de Gilles Deleuze e Felix Guattari que, por sua vez, são fonte de inspiração para uma metafísica canibal contemporânea e crítica da nossa cultura científica.

Na sequência, Lenno e Fernando Danner analisam aspectos do desserviço prestado à educação e ao pensamento brasileiros pelo autodesignado filósofo, falecido neste ano, Olavo de Carvalho. Em *Sábios segundo a carne”: a crítica de Olavo de Carvalho aos intelectuais públicos*, os autores desdobram o dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico por ele preconizado. Os autores identificam as consequências de se levar a sério sua proposta: uma teoria da inação, a interiorização impotente de um espiritualismo simplificador e sem qualquer critério objetivo, princípio estruturante ou moral, redundando numa negação de ordem abstrata.

Em *A Relação entre a Filosofia Foucaultiana e o Jornalismo: Possibilidades para pensar a “Atualidade”*, Davi Nascimento explora os aspectos produtivos do encontro entre a produção jornalística e a filosófica no pensamento de Michel Foucault, mostrando como tal correlação, expressa nas entrevistas concedidas, nas respostas aos críticos e nos debates promovidos com interlocutores, se tornou profícua e decisiva para o pensamento do filósofo.

Oneide Perius finaliza nossa sessão de artigos com uma análise sobre o pensamento contemporâneo de Giorgio Agamben acerca da teologia do apóstolo Paulo, salientando o tema do messianismo como desempenhando uma função filosófica importante no pensamento do autor italiano.

Por fim, encerrando nosso número, Arthur Pires resenha o livro *Reflexões sobre a guilhotina*, de Albert Camus, intitulada *Nos degraus do cadafalso*, em que destaca a escrita do existencialista argelino sobre o tema

da pena capital baseado tanto nas memórias como no pensamento do filósofo.

Almejando que o ano de 2002 encerre um período nefasto da nossa história, de negacionismo, descaso com o público e ataques institucionais à educação e à produção do conhecimento no Brasil, desejo a todas e todos uma excelente leitura.





## Apresentação do Dossiê

# Políticas, práticas e culturas inclusivas em contextos universitários distintos

*Fabiane Adela Tonetto Costas\**

*Fabiane Vanessa Breitenbach\*\**

*Sabrina Fernandes de Castro\*\*\**

*Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins\*\*\*\**

A afirmação de direitos e a educação formal de pessoas com deficiência é algo recente no Brasil. Esse processo vem se estabelecendo a partir de normativas que datam dos anos 1990, do século XX, que tiveram por motivação um rearranjo do capital, conduzido por organismos multilaterais<sup>1</sup>, os quais influenciaram e guiaram significativamente as políticas educacionais no contexto internacional e brasileiro.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [fabiane.costas@ufsm.br](mailto:fabiane.costas@ufsm.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3514821940003826>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-2782>.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [fabiane.breitenbach@gmail.com](mailto:fabiane.breitenbach@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7813301537181640>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6163-8225>.

\*\*\* Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [sabrinafcastro@gmail.com](mailto:sabrinafcastro@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5892665490499253>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2204-6136>.

\*\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora assistente doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: [sandra.eli@unesp.br](mailto:sandra.eli@unesp.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8471116829733774>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4247-1447>.

<sup>1</sup> ONU, Fundo Monetário Internacional- FMI, Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento ( BIRD), Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a

No Brasil, apenas mais recentemente, a partir de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva passa a orientar os sistemas, influenciando a elaboração de políticas públicas nos âmbitos do ensino nas esferas municipal, estadual, e federal. No caso dessa última instância, houve concessão de auxílios via oferta de editais de apoio ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência nas universidades federais brasileiras.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, embora houvesse esses incentivos governamentais, nos contextos universitários a presença de pessoas com deficiência na Educação Superior, ainda se constitui uma realidade que merece mais estudos, ser melhor explorada e ampliada.

Atualmente, no Brasil a garantia legal e a compulsoriedade desse acesso ocorrem sob a forma da Lei 13.409/16, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais nas universidades brasileiras. Havendo sido proposto por iniciativas pioneiras de algumas universidades, como a Universidade Federal de Santa Maria em 2007 e a Universidade Federal do Paraná em 2009, com vistas a reservar vagas para esses estudantes.

Diante desse cenário este dossiê “Políticas, práticas e culturas inclusivas **em contextos universitários distintos**”, tem por finalidade possibilitar a reflexão sobre políticas, culturas e práticas inclusivas endereçadas às pessoas com deficiência, nos espaços formativos das Universidades do Brasil e Europa.

Os trabalhos derivam de pesquisas acadêmicas realizadas por pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras com notória expertise na temática que fazem parte do Projeto de Pesquisa em Rede denominado de “Inclusão e Acessibilidade em contextos distintos”, do Programa UNIVERSAL/ CNPq (Proc. 425167/2018-6 - atual) e do PRINT/CAPES – Eixo 4. Projeto Internacional Diferença, Inclusão e Educação” - Edital PROPG 02/2019 (AUXPE Nº 88881.310517/2018-01 - Tema sociedades plurais).

---

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

As ações desenvolvidas por este grupo de pesquisadores estão em consonância com as metas do Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo (CAAyD/ AUGM <http://grupomontevideo.org/sitio/que-es-un-comite-academico/>), caracterizado como um espaço representativo de trabalho coletivo e acadêmico com o propósito de assessorar o desenvolvimento e implementação de políticas públicas institucionais de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, na Educação Superior, e com as atividades desenvolvidas na Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos (RIDDH - <http://red-universidadydiscapacidad.org/>).

Também conta com apoio da Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão da Unesp (REPADI - <https://www.acessibilidade.unesp.br/>), que promove o desenvolvimento e a disseminação de estudos, pesquisas sobre políticas, culturas e práticas inclusivas, em contextos universitários distintos.

Pretende publicizar as formas de identificação das demandas singulares desse grupo no acesso à direitos que garantam a sua plena participação na Educação Superior, sua aprendizagem e a conclusão dos cursos.

Busca, assim, traçar um panorama sobre o desenvolvimento de estratégias educacionais que priorizem processos de mobilização e a escuta de pessoas em situação de deficiência nesta etapa de ensino. Os manuscritos de origem nacional, em diálogo estreito com a produção estrangeira, derivam de produções assinadas por pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras, cuja autoria é legitimada por sua reconhecida trajetória acadêmica dos estudos da compreensão social da deficiência e dos processos de inclusão.

Das contribuições internacionais assinam conosco a proposta pesquisadores da Universidade do Minho e da Universidade de Aveiro em Portugal. Os artigos nacionais representam a produção científica de pesquisadores das seguintes universidades brasileiras: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/SP); Universidade

Federal do Paraná (UFPR/PR), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/RS) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PR).

Sua concretização contribuirá para disseminar estudos e pesquisas nacionais e internacionais acerca da construção de políticas, culturas e práticas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência, difundindo as formas de identificação das demandas singulares desse grupo no acesso à direitos que garantam a sua participação na Educação Superior e contribuindo para traçar um panorama sobre o desenvolvimento de estratégias educacionais que priorizem processos de mobilização e escuta destes sujeitos nesta etapa de ensino.

O primeiro texto nominado de *Políticas educativas e a inclusão no Ensino Superior: percepções sobre o contexto*, escrita por Evelyn Santos, Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza, do Centro Universitário Adventista de São Paulo, UNASP - Brasil, Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, da Universidade de Aveiro – Portugal, objetivou conhecer as percepções de colaboradores (n=90) de Instituições de Ensino Superior portuguesas sobre o papel das políticas educativas em prol da inclusão. Os dados, provenientes de um inquérito online, foram tratados sob a técnica de análise de conteúdo, com apoio do software web QDA. Os resultados evidenciaram 60 referências na categoria de-potencialidades-refletidas na garantia da efetivação do percurso acadêmico de estudantes com NEE no Ensino Superior e concretização dos seus direitos. Verificou-se que 91,7% dos participantes compreendem que as políticas educativas são importantes para o seu país, pelo que 88,2% dos colaboradores acreditam que estas políticas potenciam a inclusão e a permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior, na qual 40,7% verificaram ações de apoio e incentivo, ao nível político, em prol da inclusão em Portugal.

A pesquisa intitulada *Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira*, de Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Juliana Cavalcante De Andrade Louzada - Universidade Estadual Paulista - Unesp/ Campus Marília -

Brasil, caracterizada como segundo artigo, teve por finalidade analisar quais foram os critérios institucionais utilizados por uma universidade pública do Brasil para delinear o perfil de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior, usuários dos serviços de Educação Especial, a partir da leitura dos dados Censitários da Universidade e, de que modo tais dados comungam com as políticas educacionais inclusivas vigentes. Por conseguinte, buscou compreender como as políticas institucionais da universidade se correlacionam com as do Censo do Ensino Superior e Políticas Educacionais Inclusivas no que refere aos apoios e medidas protetivas de acesso a esta etapa de ensino à população mencionada. Os resultados demonstraram um descompasso na caracterização dos marcadores que retratam o perfil do público em relação às designações referenciadas na Lei Brasileira de Inclusão. A escassez de práticas institucionais inclusivas dirigidas a este tema, somadas à falta de clareza na compreensão sobre as demandas educacionais declaradas pelos estudantes contribuem para manter um clima de instabilidade das tratativas de respostas à permanência deste público na universidade investigada.

O terceiro artigo intitulado *Psicologia e inclusão: uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no ensino superior*, as autoras Ana Paula Camilo e Ciantelli e Lúcia Pereira Leite - Universidade Estadual Paulista - Unesp/ Campus Bauru - Brasil, buscaram analisar os efeitos de uma proposta de intervenção da área da Psicologia Escolar e Educacional, voltada para a inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário. Foram destacados os procedimentos qualitativos e suas respectivas análises, iluminando as atuações do profissional da Psicologia com o mediador e facilitador, por meio de uma análise crítica dos encontros e análise pelo núcleo de significação dos relatos obtidos nas entrevistas. Os resultados indicaram que o programa de intervenção de apoio psicológico se configurou como um local de escuta, acolhimento e voz de estudantes com deficiência na instituição. Concluíram que a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para favorecer o empoderamento de estudantes com deficiência,

seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, possibilitando uma participação mais ativa desses sujeitos no Ensino Superior.

O quarto artigo denominado *Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural*, escrito por Elisabeth Rossetto e Jane Peruzo Lacono - Universidade Estadual do Oeste do Pará/ Unoeste - Brasil, discute o processo de inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, destacando algumas questões sobre a prática pedagógica que vem sendo realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural que permite compreender como ocorre o processo de desenvolvimento do sujeito a partir do estudo dos fenômenos em sua historicidade, em um processo dialético, contemplando as dimensões da totalidade. As autoras preconizam que a educação desses alunos, está embasada numa legislação que vem se ampliando nos últimos anos, e necessita, na maioria dos casos, de algum tipo de atendimento educacional especializado como apoio e complementação do trabalho docente. As práticas pedagógicas realizadas, historicamente, na maioria das universidades ainda apresentam uma concepção de desenvolvimento humano sustentada pelo caráter biológico. Compreende-se que tais orientações são coerentes com a formação de um homem que se adequa à sociedade capitalista que preconiza por uma formação unilateral, com aquisição de competências restritas e imediatas. Como resultado, a pesquisa possibilitou sobre a importância de uma prática pedagógica inclusiva, que contribua para a construção de um sujeito crítico e consciente, que possa se apropriar do conhecimento científico e concluir seus estudos com qualidade.

O artigo intitulado *Possibilidades para a aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior: uma análise a partir dos estudos de Vigotski*. Fabiane Vanessa Breitenbach; Fabiane Adela Tonetto Costas da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, caracterizada como a quinta pesquisa, teve por finalidade analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem

dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. Foram realizadas entrevistas com servidores públicos, sendo profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, profissionais de apoio pedagógico, professores e coordenadores de cursos. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas através da técnica de Análise Textual Discursiva e fundamentadas pelos estudos de Lev Semionovitch Vigotski. Os resultados indicam que a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior está relacionada aos seguintes fatores: estratégias utilizadas pelos estudantes para a compensação da deficiência; a coletividade que também atua para compensação da deficiência, favorecendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; a mediação dos professores através da adoção de diferentes estratégias pedagógicas. Conclui-se que há possibilidades para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior desde que haja estratégias institucionais e pedagógicas e que o grau do comprometimento intelectual do estudante não impossibilite a compensação e a aprendizagem, mediada pela colaboração, na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente.

O sexto texto, cujo título refere ao *Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras*, de Sueli de Fátima Fernandes, da Universidade Federal do Paraná - UFPR/Brasil, apresenta reflexões teórico-metodológicas sobre o processo de letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior. A autora toma a enunciação do verbo visual como categoria bakhtiniana que direciona as hipóteses de leitura em português pelos estudantes surdos e ocupa centralidade na produção textual sinalizada em língua brasileira de sinais. Fez-se uso da obra do folclorista Câmara Cascudo e foram selecionadas lendas brasileiras para análise textual de elementos coesivos que operam nas estratégias de referência no texto narrativo em língua brasileira de sinais e na língua portuguesa. Como contribuições teórico-metodológicas, a pesquisa apresenta a utilização da pedagogia visual e de um roteiro que orienta a leitura com destaque aos elementos intertextuais, para textuais e textuais na produção dos sentidos do texto. Destaca-se o

videoregistro de lendas brasileiras em Libras, que contribui para a ampliação do repertório de gêneros textuais sinalizados, pesquisa e diversificação de léxico regional e composição de acervo de materiais e tecnologias em língua de sinais, para a constituição de uma cultura letrada.

Na sequência, o sétimo estudo nomeado como *As perspectivas da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia: narrativas de professores iniciantes*, de Glacé Corrêa Machado, Andréia Mendes dos Santos - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS/ Brasil, e Bento Selau da Silva Junior - Universidade Federal do Pampa - Unipampa/ Brasil, objetivou investigar quais são e como podem ser construídas as práticas pedagógicas necessárias aos futuros professores para a inclusão de alunos com deficiência. Participaram da pesquisa futuras professoras, que estão cursando os últimos semestres do curso de Pedagogia de uma universidade federal do sul do Brasil e já atuaram como estagiárias na Educação Básica. A pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou as narrativas como instrumento da coleta de dados e, a partir do processo de análise textual discursiva, identificaram-se três dimensões: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Experiência. Os resultados do estudo indicaram as experiências das professoras como novas e significativas e que o elemento principal para a transformação da educação inclusiva passa pela necessidade de formação, estudos, trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister no processo inclusivo.

*Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal: uma reflexão sobre a sua inclusão*, escrito por Francislene Cerqueira de Jesus, Anabela Cruz Santos, Theresinha Guimarães Miranda e Wolney Gomes Almeida - Universidade do Minho - Portugal, constitui a oitava pesquisa deste Dossiê, a qual objetivou analisar a inclusão destes estudantes no ensino superior português. O estudo compreende a trajetória de três estudantes surdos vinculados a duas instituições de ensino superior, e cuja comunicação se estabelece pela Língua Portuguesa. Como forma de levantamento de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas modalidades presencial e por videoconferência. Os resultados apontam



para a importância de repensar a oferta de ensino permeado pela presença da Língua Gestual Portuguesa (LGP) nas atividades acadêmicas tendo em conta as principais necessidades apontadas pelos estudantes que participaram neste estudo: a) presença do intérprete de LGP nas salas de aula; b) colaboração dos professores da educação superior; c) interações sociais na universidade e d) inclusão de estudantes surdos, o que demonstra a importância de se repensar as práticas inclusivas para estudantes universitários surdos nas Instituições onde o estudo foi realizado.





Por fim o último artigo, titulado como *Formação Médica e Processos Inclusivos: práticas interdisciplinares de ensino balizadas pelos saberes da educação especial*, texto elaborado por Amélia Rota Borges de Bastos e Luciana de Souza Nunes Universidade, da Federal do Pampa - Unipampa, Brasil, discorrem sobre práticas interdisciplinares e suas consequências para a formação dos estudantes de Medicina. Estas vêm sendo protagonizadas entre o Curso de Medicina e o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências de uma universidade federal da região Sul do Brasil. Dentre estas práticas estão a produção de pranchas em Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) para apoio ao diagnóstico do COVID-19 em pacientes com deficiência; materiais instrucionais acessíveis sobre temas envolvendo a pandemia da COVID 19; curso de CAA para estudantes da área da saúde e formação de profissionais dos serviços de saúde para o atendimento de usuários com deficiência. A motivação dessa pesquisa deveu-se a ser a acessibilidade tema transversal à formação dos egressos desta universidade, se fazendo presente tanto no projeto institucional da universidade quanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. No entanto, embora tal intencionalidade constar nos documentos institucionais, a materialização de tal temática - para além da garantia dos requisitos legais de acessibilidade presentes nos instrumentos de avaliação do ensino superior - se mostra incipiente. No curso de Medicina, apesar do tema da diversidade e, da garantia de equidade sem qualquer tipo de distinção no atendimento da rede básica, compor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos futuros

médicos, a discussão sobre a temática da deficiência é recente, sendo atualmente impulsionada pela demanda de recursos para este público, em específico, na atenção básica de saúde, em função da pandemia da COVID-19. Portanto, investigou-se o impacto destas práticas e suas decorrências para a formação dos estudantes de Medicina.

Diante do exposto, espera-se que a reunião destes textos permita ampliar a reflexão sobre o debate político, teórico e metodológico de boas práticas formativas a estudantes que, por várias décadas, permaneceram à margem do contexto universitário.

Aproveitamos para desejar a todos, boa leitura!

Apoios:

	 C A P E S P r I n t Programa de Internacionalização PPGE-FFC-Unesp	 Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO <b>AÑOS</b> Comité Académico Accesibilidad y Discapacidad – CAAyD
	 UFSM	Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos 





## Políticas educativas e a inclusão no Ensino Superior: percepções sobre o contexto português<sup>1</sup>

*Evelyn Santos\**

*Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza\*\**

*Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos\*\*\**

**Resumo:** A inclusão no Ensino Superior é uma premissa de âmbito social, educacional e político. Muitos passos têm sido trilhados para que os discursos sobre equidade e igualdade possam ser proferidos e perspectivados, reconhecendo que o ajustamento dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) precede-se de inúmeros fatores, entre eles, das políticas educativas. Para possibilitar algumas reflexões, o presente estudo, de natureza qualitativa, objetivou conhecer as percepções de colaboradores (n=85) de Instituições de Ensino Superior portuguesas sobre o papel das políticas educativas em prol da inclusão. Os dados, provenientes de um questionário *online*, foram tratados sob a técnica de análise de conteúdo, com apoio do *software* webQDA. Os resultados evidenciaram 60 referências na categoria de potencialidades, refletidas na garantia da efetivação do percurso académico de estudantes com NEE no Ensino Superior e concretização dos seus direitos. Verificou-se que 91,7% dos participantes compreendem que as políticas educativas são importantes para o seu país, pelo

---

<sup>1</sup> Fomento: Este trabalho é financiado por fundos portugueses através da FCT, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019, com a referência SFRH/BD/124543/2016.

\* Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro (UA). E-mail: [evelynsantos@ua.pt](mailto:evelynsantos@ua.pt). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0858711228075235>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5050-0810>.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro (UA). Professora no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). E-mail: [dayneri@ua.pt](mailto:dayneri@ua.pt). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2230252759495740>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3294-8624>.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro (UA). Professora Associada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA). E-mail: [psantos@ua.pt](mailto:psantos@ua.pt). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7898-8731>.

que 88,2% dos colaboradores acreditam que estas políticas potenciam a inclusão e a permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior, na qual 40,7% verificaram ações de apoio e incentivo, ao nível político, em prol da inclusão em Portugal.

**Palavras-chave:** Políticas Educativas; Inclusão; Ensino Superior; Portugal; Necessidades Educativas Especiais

### **Educational policies and inclusion in Higher Education: perceptions about the Portuguese context**

**Abstract:** Inclusion in Higher Education is a social, educational and political premise. Many steps have been taken so that the discourses on equity and equality can be delivered and envisaged, recognizing that the adjustment of students with Special Educational Needs (SEN) is preceded by numerous factors, among them, educational policies. To enable some reflections, the present study, of a qualitative nature, aimed to know the perceptions of employees (n = 85) of Portuguese Higher Education Institutions about the role of educational policies on behalf of inclusion. The data, from an online survey, were treated using the content analysis technique, with the support of the webQDA software. The results revealed 60 references in the potentialities category, reflected in the guarantee of the effectiveness of the academic path of students with SEN in Higher Education and the realization of their rights. It was found that 91.7% of participants understand that educational policies are important for their country, so 88.2% of employees believe that these policies enhance the inclusion and permanence of students with SEN in Higher Education, in which 40.7% verified support and incentive actions, at the political level, in favor of inclusion in Portugal.

**Keywords:** Educational Policies; Inclusion; Higher Education; Portugal; Special Educational Needs

### **Políticas educativas e inclusión en la educación superior: percepciones sobre el contexto portugués**

**Resumen:** La inclusión en la Educación Superior es una premisa en el marco social, educativo y político. Se han dado muchos pasos para que los discursos sobre equidad e igualdad puedan ser pronunciados y verificados, reconociendo que la adaptación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) está precedida por numerosos factores, entre ellos, las políticas educativas. Para posibilitar algunas reflexiones, el presente estudio, de carácter cualitativo,

tuvo como objetivo conocer las percepciones de los colaboradores (n = 85) de las Instituciones de Educación Superior portuguesas sobre la función de las políticas educativas a favor de la inclusión. Los datos, provenientes de una encuesta online, fueron tratados mediante la técnica de análisis de contenido, con el apoyo del software webQDA. Los resultados evidenciaron 60 referencias en la categoría de potencialidades, reflejadas en la garantía de la efectividad de la trayectoria académica de los estudiantes con NEE en la Educación Superior y la realización de sus derechos. Se constató que el 91,7% de los participantes entiende que las políticas educativas son importantes para su país, por lo que el 88,2% de los empleados cree que estas políticas potencian la inclusión y permanencia de los estudiantes con NEE en la Educación Superior, en la que el 40,7% verificó acciones de apoyo e incentivo, a nivel político, a favor de la inclusión en Portugal.

**Palabras clave:** Políticas Educativas; Inclusión; Educación Superior; Portugal; Necesidades Educativas Especiales

## Introdução

A luta pela efetivação dos direitos de igualdade e equidade tem reforçado a necessidade da verificação de estratégias de combate à desigualdade, que potenciem a inclusão dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior português (SANTOS, 2014). A atenção ao percurso dos estudantes é parte fundamental no processo de inclusão e este compõe-se do acesso, ingresso, permanência e saída, tendo em conta o caminho percorrido por cada um destes sujeitos, dos significados das experiências vivenciadas ao longo do percurso académico (PORTES & CARVALHO, 2007), bem como dos suportes necessários para potenciar a igualdade de oportunidades dentro e fora das salas de aulas.

Ao revisitar a literatura científica nacional e internacional, torna-se perceptível a constatação de que os esforços em prol da educação inclusiva têm se centrado, maioritariamente, na educação básica. Algumas iniciativas são percebidas no Ensino Superior, porém são por vezes isoladas e insuficientes no sentido de proporcionar apoio (PACHECO & COSTAS, 2005). Inclusive é possível atentar para a escassez de estudos que, com rigor, apontem reflexões sobre a prática da inclusão no Ensino

Superior, apontando potencialidades, desafios, necessidades e possibilidades, dificultando assim, dentre outros motivos, a formulação e a garantia de políticas educativas que contemplem ações e estratégias para a garantia da inclusão nas instituições de ensino (DUARTE ET. AL., 2013).

Neste entorno, Rodrigues (2004, p. 1) reitera que

o fato do acesso ao Ensino Superior estar cada vez mais possível para mais jovens, o fato da formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma formação profissional e emprego e ainda ao fato das instituições de ensino superior (IES) integrarem o ensino público, implica que atualmente se equacione o caráter inclusivo da universidade sobretudo para jovens com condições de deficiência.

Assim, urge a preocupação frente à esta realidade, visto que uma elevada parcela dos jovens com NEE acabam por desistir quando atingem este nível de escolarização. Esse fator deve-se muitas vezes aos ambientes acadêmicos pouco estimuladores ou excessivamente exigentes e excludentes (PACHECO & COSTAS, 2005) que refletem a falta de políticas educativas como apoio para a garantia da acessibilidade de materiais, espaços, currículos e atitudes.

Contudo, é possível constatar que as leis não são o fim por si só no que toca à temática da inclusão, mas as políticas educacionais possuem o ‘poder’ de apoiar legalmente os estudantes, determinando que as barreiras arquitetônicas e culturais não sejam realidade, que qualquer estudante tenha à sua disposição suportes quer sejam físicos, materiais ou pessoais e que haja incentivo à capacitação dos docentes (SANTOS, 2014).

A expansão da escolaridade obrigatória, os reflexos das diretrizes políticas mundiais em prol da educação inclusiva, a atenção às políticas educativas nacionais, a difusão da informação sobre as NEE, a maior dedicação à formação dos profissionais e professores, aumento da consciencialização dos desejos e possibilidades dos estudantes e das suas famílias, bem como a seguridade dos direitos humanos, têm proporcionado

um maior e, pode-se dizer, melhor suporte às pessoas com NEE (GLAT & PLETSCHE, 2010).

Numa perspectiva longitudinal e adentrando algumas pautas e diretrizes legais mundiais, é possível revisitar declarações como a dos Direitos Humanos, de Salamanca, de Jomtien, de Lisboa de maneira a informar, elucidar e assegurar os direitos e os pressupostos da inclusão como uma realidade cada vez mais assente na comunidade acadêmica e nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois as políticas educativas são transversais e da responsabilidade de todos (SILVA, 2006). Sendo assim, a luta pela elaboração e garantia das diretrizes e suporte legal, também deve ser coletiva.

A inclusão tem representado um desafio desde o ensino primário até o Ensino Superior. No entanto, dados estatísticos provenientes da Direção-Geral de estatística da Educação e Ciência (DGEEC) e do Instituto Nacional de Estatística (INE), ambos órgãos de referência no contexto português, apontam que o número de estudantes com NEE a frequentar o Ensino Superior tem vindo a crescer nos últimos anos.

Tal como refere Barbosa (2002, p. 9-19)

ao propor a abertura de uma política educacional, como objeto do sistema de educação superior e com prioridade à ótica do acesso e da inclusão, cremos que possibilitará um ensino de qualidade para todos, com o fim de satisfazer demandas existentes de pessoas com necessidades especiais e os pertencentes a grupos culturais e socialmente diferentes.

Mesmo diante da realidade da necessidade de grandes mudanças e investimento, o aumento da frequência de estudantes com NEE a ingressar para o Ensino Superior pode ser considerado como um êxito para a educação inclusiva em Portugal. Este fenómeno está provavelmente e positivamente interligado à uma maior elucidação das informações relacionadas com as estruturas das IES, bem como à criação de projetos individuais de orientação para os estudantes (SANTELICES ET AL., 2020).



A expansão do Ensino Superior tem se refletido no aumento das possibilidades e de oportunidades para um maior número de estudantes, pois “é justo que as portas das IES sejam abertas a todos” (MAZZONI, TORRES & ANDRADE, 2001, P. 125). No entanto, o processo e as configurações de transição e de permanência ainda se apresentam deveras supressivas para alguns grupos, pois acesso facilitado não tem a ver com sucesso possibilitado.

A escassez de respaldo político voltado para o Ensino Superior ao nível nacional ainda tem dificultado o percurso acadêmico de estudantes com NEE. As políticas inclusivas possibilitam uma maior expectativa de ingresso ao Ensino Superior com a garantia das acessibilidades necessárias desde o momento da inscrição e da concretização das provas do Exame Nacional, até a garantia de um número de vagas para estes estudantes por meio do Contingente Especial de acesso. Contudo, estes respaldos parecem não preconizar os desafios que se seguem.

Atualmente, ao nível nacional, a política que assegura o ingresso no ES dos estudantes com NEE é o Contingente Especial de acesso. Esta medida, presente desde 2008, tem vindo a garantir um número de vagas para o acesso dos estudantes com NEE. O contingente especial é um apoio enquadrado no Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior e destina-se a futuros estudantes em/ou com condições pessoais especiais, como os candidatos oriundos das regiões autónomas da Madeira e dos Açores, militares em regime de contrato, emigrantes portugueses e familiares que com eles residam e candidatos com deficiência.

Como caracterização de deficiência, a Direção-Geral do Ensino Superior<sup>2</sup> define,

aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a

---

<sup>2</sup> Informações consultadas no *site*:

<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/contingente-especial-para-candidatos-com-deficiencia>

atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.

O contingente especial tem potenciado o ingresso de estudantes com NEE e desafiado as IES a “garantir o acesso, a permanência e a plena participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desse grupo social” (PLETSCH & MELO, 2017, p. 1614). As condições de acesso para jovens com NEE no Ensino Superior, tem oportunizado uma maior autonomia, bem como o desenvolvimento social e profissional dos estudantes com NEE (SKURATOVSKAYA ET AL., 2019), a partir da reorganização, diversificação e flexibilização do Ensino Superior. Contudo, tal como tem vindo a ser reiterado, a garantia do acesso não preconiza a permanência e o sucesso acadêmico destes estudantes.

No que diz respeito a permanência dos estudantes com NEE nas IES portuguesas, atualmente não é verificado clareza quanto ao amparo legal. As decisões ficam a cargo dos regimentos de cada instituição, o que por um lado possibilita um maior nível de autonomia a estas, mas por outro, não resguarda os direitos dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais. Estes ficam à mercê das políticas internas das IES, quando existentes (SANTOS, 2014; SANTOS ET AL., 2018).

Desta forma, com pouco ou nenhum aporte político para a permanência dos estudantes com NEE e para a garantia da qualidade da sua trajetória acadêmica, as IES têm criado, caso a caso, as suas próprias diretrizes sem um cariz obrigatório. As estratégias inclusivas não possuem caráter mandatário, suas definições são de natureza orientadora, já que cada IES tem autonomia política e didático-pedagógica para elaborar seus projetos de acordo com a sua realidade, consoante as suas possibilidades (SANTOS, 2014).

A presença de estudantes com NEE representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão (MOREIRA, MICHELS & COLOSSI, 2006). Os autores Llorente e Santos (2012, p. 16) referem que

as práticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior tornam-se política de inclusão se houver preocupação e ações favoráveis que possibilitem a superação de barreiras à permanência e à participação nas decisões educacionais e políticas das universidades.

Para Ainscow (2016) a exigência de espaços inclusivos repercute na exigência do ensino para todos e na apropriação de formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, possam beneficiar a todos os estudantes, formando uma sociedade mais justa e possibilitando a concretização de atitudes não discriminatórias.

Envoltos neste panorama e diante das lacunas encontradas e das carências representadas pelas políticas educativas, acredita-se que refletir sobre os possíveis caminhos e alinhar novas rotas seja uma necessidade presente perante o cenário e contexto português e entre tantos outros que poderão se assemelhar. Tal como revelam Rocha e Miranda (2009), é preciso ver o investimento no Ensino Superior inclusivo como benefício social e político e não como um simples serviço ou gasto suplementar. Desta forma, importa reforçar a premissa de que as políticas inclusivas são primordiais e necessárias não só para a garantia de acesso, mas como suporte fundamental para garantir a qualidade, autonomia e o direito de permanência e saída dos jovens com NEE.

## **Opções Metodológicas**

Este estudo, de cariz qualitativo, debruça-se na prerrogativa da busca por descrições detalhadas de situações, pessoas e interações, averiguando o que faz sentido na realidade e como faz sentido para os sujeitos investigados (AMADO, 2017) visando proporcionar uma maior aproximação a um novo contexto, objetivando perceber a realidade de possibilidades e desafios inclusivos apoiados pelas políticas educativas, descritas por colaboradores de Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas, indagados por meio de um questionário *online*, possibilitando que, mesmo à distância, os participantes pudessem atribuir significado às

suas vivências e que as suas experiências fossem entendidas nas suas próprias definições (MAY, 2001).

## Procedimentos

A elaboração do questionário *online* - “Perspetivas de inclusão educativa” foi ancorada pela bibliografia científica, sendo composto por questões fechadas, abertas e escala de *likert*, centrando-se numa caracterização pessoal, profissional e sociodemográfica junto das principais prerrogativas sobre a inclusão, abarcadas empírica e teoricamente.

A razão para a elaboração desta nova ferramenta de recolha de dados deu-se pela verificação da falta de um instrumento que pudesse ser um meio favorável para a obtenção das informações pretendidas sobre a inclusão no Ensino Superior e que atentasse para as frequências das respostas e ‘justificativas’, a partir do sentido dado pelos participantes, às mesmas.

A ideia de um questionário *online* surgiu pelo desejo de promover a complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento compreensivo (MINAYO & COSTA, 2018) e a necessidade de envolver um grande grupo de participantes, de regiões distintas do país, na qual a participação virtual seria mais acessível que a presencial e o instrumento *online*, neste caso, mais favorável que o questionário impresso.

A recolha de dados procedeu-se com a criação de uma base de dados com as informações fornecidas pelos *sites* do Ministério da Educação, da Direção-Geral do Ensino Superior e do Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. De forma a serem contempladas as diferentes realidades de IES do país, a recolha de dados seguiu-se com o envio do *link* do questionário *online*, por e-mail a todos os contatos conseguidos, da apresentação do estudo, consentimento livre e esclarecido e termos éticos, assegurando o anonimato e a utilização dos dados para fins únicos da investigação. Importa ressaltar que as

questões do questionário *online* estiveram sujeitas a uma validação externa.

Foram enviados e-mails com o *link* para o Inquérito *online*, para 168 IES, entre públicas, privadas e politécnicos, do continente e das ilhas de Portugal. Após a definição e extensão de três diferentes prazos, consideraram-se 85 respostas.

### Técnicas de recolha e análise dos dados

A estrutura das questões do questionário *online* foi sistematizada com perguntas abertas, fechadas e escala de *likert*. No entanto, contemplando os objetivos do presente estudo, os dados provenientes das questões fechadas e a escala de *likert* do questionário *online* para caracterização do público-alvo, foram analisadas a partir de uma abordagem descritiva, com recursos do próprio *google forms* e auxílio do Excel.

O tratamento dos dados provenientes das perguntas abertas foi abarcado pela técnica de análise de conteúdo, com apoio do *software* de análise qualitativa webQDA. A análise de conteúdo permite cumprir com as exigências e o rigor metodológico de um trabalho científico, dando-lhe uma descoberta profundidade, que nem sempre se procede de forma facilitada (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2017), viabilizando ao investigador a possibilidade da flexibilidade de modo a fazer inferências interpretativas com os dados expressos, mesmo a partir de uma técnica considerada metódica e exigente (AMADO, 2017).

### Público-Alvo

Participaram deste estudo 85 colaboradores de IES, sendo 56 mulheres e 29 homens que exerciam diferentes funções em IES portuguesas. Importa ressaltar que não houve um controle sobre o número de participantes de cada IES ou a duplicação de participantes em

determinada instituição, visto que elas não foram identificadas e o objetivo era uma percepção ampla e não individualizada.

Os critérios de inclusão para a participação foram definidos desde o momento do envio do questionário *online*. A delimitação foi que as IES deveriam ser portuguesas. De acordo com a realidade do questionário anónimo, não foram delimitados fatores de exclusão por idade, sexo, ou qualquer variável sociodemográfica dos participantes, sequer pela caracterização da instituição. Contudo, um questionário foi excluído, devido a duplicidade de preenchimento.

Tal como referido e de maneira a contemplar as diferentes realidades de IES do país, foram enviados e-mails com o *link* do questionário *online*, para 168 IES, entre públicas, privadas e politécnicos, do continente e das ilhas de Portugal.

## **Apresentação e discussão dos dados**

### Caracterização do contexto e dos participantes

De forma a averiguar algumas das experiências relacionadas às políticas educativas e a inclusão no Ensino Superior em Portugal, entre os itens analisados, provenientes dos dados do questionário *online*, serão descritas as principais percepções dos colaboradores de IES, de acordo com as suas diferentes vivências e contextos referentes à inclusão.

No âmbito dos resultados provenientes do questionário “Perspetivas de inclusão educativa” e de maneira a configurar uma caracterização do contexto e dos participantes, importa destacar que o grupo foi composto maioritariamente por mulheres, numa percentagem de 66% (n=56) e 34% (n=29) dos participantes do sexo masculino. As idades eram compreendidas entre os 20 e os 79 anos, na qual 34% apresentavam idades entre 50-59 anos.

Os participantes constituíam um grupo de sujeitos heterogéneo quanto às funções que exerciam nas IES, a saber: Docentes (n=44),

Responsáveis por Gabinetes de Apoio aos alunos (n=14), Diretores de IES (n=13), Diretores de Curso (n=10), Diretores de Departamentos (n=3), Psicóloga no Gabinete de Apoio ao Estudante (n=1).

Conforme os dados da Tabela 1, dentre os participantes, 75,3% eram colaboradores de IES públicas, os demais faziam parte do regime privado (23,5%) e de fundação (1,2%).

**Tabela 1** - Caracterização dos participantes: colaboradores das IES

VARIÁVEIS	N=	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	29	34
Feminino	56	66
<b>Regime da IES</b>		
Pública	64	75,3
Privada	20	23,5
Fundação	1	1,2
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

No que concerne às experiências dos sujeitos inquiridos, conforme os dados provenientes da Tabela 2, a maioria dos colaboradores das IES participantes possuía experiência no âmbito da inclusão (60%). No entanto, 61% não possuíam formação especializada e exerciam as suas funções, maioritariamente, há mais de 10 anos (56,5%).

**Tabela 2** - Caracterização das experiências dos participantes: colaboradores das IES

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>FREQUÊNCIA ABSOLUTA N=</b>	<b>%</b>
<b>Há quantos anos exerce a função</b>		
<b>Menos de 1 ano</b>	3	3,5
<b>de 1 a 5 anos</b>	18	21,2
<b>de 5 a 10 anos</b>	16	18,8
<b>Mais de 10 anos</b>	48	56,5
<b>Possui Experiência no âmbito da Inclusão</b>		
<b>sim</b>	51	60
<b>não</b>	34	40
<b>Possui formação especializada</b>		
<b>sim</b>	24	28,2
<b>não</b>	61	71,8
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

Estes resultados vêm ao encontro da literatura científica, na qual alguns gestores referenciaram possuir pouco preparo pessoal no atendimento aos estudantes com NEE, exemplificando ainda que as instituições que representavam não dispunham de acessibilidades eficientes e compatíveis com as propostas e necessidades inclusivas preconizadas (PEREIRA ET AL., 2011).



Uma das possíveis causas apontadas prende-se com o fato de que o reflexo da falta de políticas de inclusão no Ensino Superior tem evidenciado diversas lacunas neste nível de ensino. A ausência de investimento e prerrogativas que incentivem iniciativas de formação e sensibilização, tem sido um desafio (SANTOS & FUMES, 2009). A necessidade da formação docente é percebida em diversos contextos de IES como um dos maiores obstáculos para a inclusão. Esta realidade apregoa uma preocupação concreta devido ao despreparo dos professores (PACHECO & COSTAS, 2005).

Neste intuito, Glat e Pletsch (2004) descrevem que os professores que possuem formação desenvolvem uma postura diferente em sala de aula. Eles vão construindo as suas práticas e a sua base de conhecimento focando no aluno que atendem e nas suas especificidades, diminuindo a ênfase na NEE do estudante, mas valorizando as suas potencialidades.

### Políticas educativas e inclusão no Ensino Superior

A realidade atual do panorama inclusivo em Portugal tem reforçado as premissas quanto a equidade de oportunidade para estudantes com NEE. A articulação que prima pela garantia do direito à inclusão e a participação social tem sido um dos motes, não só no âmbito da escolaridade obrigatória, mas também, na transição e acesso ao Ensino Superior. Contudo, é perceptível que o simples acesso a uma IES não garante o sucesso, a inclusão e a permanência destes estudantes. É preciso refletir sobre as competências pessoais, sociais e educativas adquiridas por estes jovens, as acessibilidades e oportunidades providenciadas pelas IES, o suporte e motivação dedicado pelas famílias e o aporte das políticas educativas para a efetivação dos direitos destes sujeitos.

Neste contexto, os dados que aqui se seguem foram levantados a partir das vivências de colaboradores de IES ao nível nacional, pois acredita-se que estes acompanham de forma ativa as experiências dos estudantes, a realidade das suas necessidades, dos suportes e acessibilidades presentes nas instituições de ensino, a luta por mudanças,

conjugação das verbas e da conscientização dos direitos e deveres em prol da inclusão, dentro e fora das salas de aula. Assim, a partir dos relatos analisados, torna-se possível conhecer uma pequena parcela deste contexto vasto e cheio de particularidades que é o universo da inclusão no Ensino Superior.

Quanto aos resultados da dimensão de análise “Perspetivas sobre as políticas para a inclusão” abordando as opiniões dos participantes por meio de três questões numa escala de *likert* de cinco valores, os resultados permitiram verificar que a partir da realidade de Portugal, os colaboradores das IES possuíam opiniões bem divididas quanto a *percepção de ações de apoio e incentivo ao nível político em prol da Inclusão no Ensino Superior*, sendo que, na totalidade, 37 participantes acreditavam nestas ações (35 acreditavam e 2 acreditavam muito), 40 não acreditavam (12 não acreditavam e 28 acreditavam pouco) e não discordavam nem concordavam com esta afirmação.

Os colaboradores de IES ainda revelaram que, em suma, acreditavam ou acreditavam muito (n=78) que o *suporte das políticas educativas em prol da Inclusão no Ensino Superior era ou poderia ser importante para o seu país*, além de acreditarem (n=42), bem como acreditarem muito (n=33) que *as políticas educativas podem ou poderiam potenciar a Inclusão e a permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior*.

As respostas provenientes de uma questão aberta propiciaram uma reflexão mais aprofundada sobre as justificativas das políticas influenciarem, ou não, à inclusão e a permanência de estudantes com NEE em Portugal. Esta questão, com resposta de caráter não obrigatório, possibilitou a verificação de 68 unidades de texto (refs) que foram analisadas, codificadas e retratadas em duas categorias (cf Figura 1): (i) **“potencialidades / expetativas de efetivação”** que poderiam se refletir na garantia da efetivação do percurso acadêmico dos estudantes com NEE no Ensino Superior (60 refs) e (ii) **“fragilidades”** (8 refs), que muitas vezes poderão ser convertidas em desafios e impeditivos.

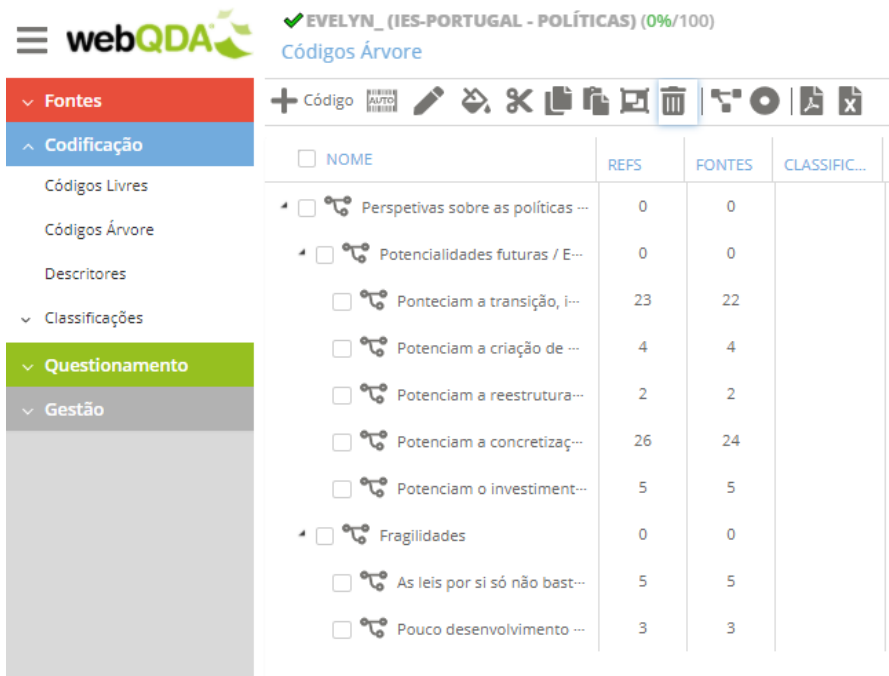


Figura 1 - Árvore de categorias de análise, Fonte: webQDA

Os dados da Tabela 3 evidenciaram um total de 60 referências (refs) relacionadas com a **categoria (i) “potencialidades / expetativas de efetivação das políticas educativas”**, que foram ramificadas em 5 subcategorias de análise tais como: “potenciam a transição, inclusão e permanência” (23 refs), a “concretização dos direitos / equidade das pessoas com NEE” (26 refs), de entre outros benefícios revelados nas demais subcategorias.

**Tabela 3** – Categoria: Potencialidades / expetativas de efetivação

<b>CATEGORIA (i) Potencialidades / expetativas de efetivação das políticas educativas</b>		<b>REFS</b>
<b>subcategorias</b>	<i>Potenciam a transição, inclusão e permanência no ES</i>	23
	<i>Potenciam a criação de políticas internas nas IES</i>	4
	<i>Potenciam a reestruturação da acessibilidade física/estrutural</i>	2
	<i>Potenciam a concretização dos direitos / equidade das pessoas com NEE</i>	26
	<i>Potenciam o investimento financeiro em prol da inclusão</i>	5
<b>TOTAL</b>		<b>60</b>

De acordo com os relatos apontados pelos participantes, algumas descrições foram destacadas para elucidação e exemplificação sobre as subcategorias mais referenciadas:

A existência de políticas educativas nacionais dirigidas à inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior pode mobilizar as IES a encararem de outro modo as suas políticas e práticas influências as culturas. Isso já é notório com desenvolvimento de algumas iniciativas governamentais que influenciaram a criação de novos gabinetes de apoio a este grupo estudantil (I4);

promovem uma sociedade mais inclusiva e equitativa (II6);

as políticas educativas devem defender as especificidades dos diferentes públicos (I26);

se forem políticas promotoras de apoio às famílias e aos estudantes acredito que poderão ver ultrapassados alguns dos obstáculos que colocam estes estudantes em desvantagem, nomeadamente no quadro

financeiro, por exemplo, transporte e mobilidade dos estudantes, acesso a software disponível na instituição e em casa, etc (I20);

Porque vão permitir que muitos jovens possam frequentar e acabar a sua formação nas IES em equidade (I35);

Porque "obrigam" que o Ensino Superior se organize no sentido de ter respostas para os estudantes com NEE (I17);

As políticas educativas devem promover a igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso no contexto académico independentemente do nível de ensino. Se durante a escolaridade obrigatória existem leis que obrigam ao apoio por parte das escolas porque é que quando os estudantes passam para o Ensino Superior essas leis não existem. É fundamental que se implementem políticas que verdadeiramente permitam a inclusão destes alunos no Ensino Superior(I3);

Havendo uma base política seria mais fácil transformar os acessos por ex. ou tomar outras medidas mais efetivas na integração de alunos com NEE (I37).

A categoria **(ii) “fragilidades” (8 refs)** apresentada na Tabela 4, permitiu a elucidação de alguns entraves das políticas educativas a partir dos resultados de duas subcategorias de análise, na qual os participantes observaram que “as leis por si só não bastam” (5 refs) e a percepção de “pouco desenvolvimento / falta de enquadramento legal e financiamento” (3 refs) das políticas educativas para a efetivação da inclusão no Ensino Superior em Portugal.

**Tabela 4 - Categoria: Fragilidades**

<b>CATEGORIA (ii) FRAGILIDADES</b>		<b>REFS</b>
<b>subcategorias</b>	<i>As leis por si só não bastam</i>	5
	<i>Pouco desenvolvimento / falta de enquadramento legal e financiamento</i>	3
<b>TOTAL</b>		<b>8</b>

Estas afirmações foram verificadas a partir das falas dos participantes, na qual são apresentadas a seguir:

Não se altera por políticas, mas sim por comportamentos (I66);

Mais do que as políticas educativas, as atitudes e a postura dos diversos profissionais é que vão fazendo a diferença (I51);

Porque o existir uma política nacional para a inclusão no Ensino Superior não garante que aquela se reflita quer na política quer na prática interna das instituições de ES. Talvez se fossem avaliadas quanto a este parâmetro o assunto fosse levado mais a sério (I42);

A adoção de medidas que favoreçam as condições necessárias ao prosseguimento dos estudos de alunos com NEE não deveria estar dependente de razões meramente financeiras (I36);

A falta de enquadramento legal, em alguns casos, não permite, por exemplo, propor adequações curriculares ou alteração nos planos de estudo (I7);

Sobretudo a nível dos apoios financeiros às IES, que, atualmente, são inexistentes para esta área (I43);

Acredito pouco pois ainda há poucos alunos com NEE no Ensino Superior e essas políticas estão pouco desenvolvidas (I79).

De acordo com Pereira et al. (2006, p. 713)

as IES precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e de apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência destes estudantes, pois, contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais.

Ademais, a garantia da verificação das políticas educativas no Ensino Superior poderá influenciar e impactar a inclusão dos estudantes com NEE através dos seus contributos, de maneira a apoiar legalmente os estudantes com NEE (SANTOS, 2014), evidenciar o poder e o dever em atender as especificidades dos grupos menos favorecidos e colmatar eventuais desigualdades (PEREIRA, 2008), possibilitando a conjugação de medidas políticas e orçamentais para a promoção das condições necessárias para a inclusão nos estabelecimentos de ensino (AINSCOW, 2016), consolidar os princípios da dignidade e dos direitos humanos (UNESCO, 1998), garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos dos jovens com NEE (SANTELICES, ET AL., 2020), compreender as necessidades educativas dos estudantes com NEE (MAZZONI, TORRES & ANDRADE, 2001) garantindo que as barreiras arquitetônicas e culturais sejam ultrapassadas (SANTOS, 2014) propugnando a eliminação dos obstáculos (BARBOSA, 2002).

Tal como reiterado pelos resultados da categoria (i) potencialidades/expetativas de efetivação das políticas educativas, seus contributos poderão ser verificados como uma maneira de promover a inclusão, prevenir o isolamento ou a segregação (ONU, 1989; ONU, 2006), estabelecer processos e metodologias inclusivas, criar condições

que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o Ensino Superior de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou desvantagens sociais prévias conforme a Lei de Bases do Sistema de ensino português - Lei nº 46/86, art. 12º, n.º 4, garantindo um número de vagas para o acesso de estudantes com NEE para o Ensino Superior, bem como fundamentando os direitos de igualdade e as responsabilidades das pessoas com deficiência (MAZZONI, TORRES & ANDRADE, 2001).

As fragilidades elencadas pelos colaboradores das IES poderão ser colmatadas com o rigor do trabalho, da reflexão e da compreensão do aporte e suporte político em Portugal. Assim, as políticas educativas poderão ser analisadas e inspecionadas para garantir a premissa da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, desde o nível básico até o Ensino Superior (UNESCO, 1994), atribuindo recursos e suporte financeiro - como bolsas de estudo - para a frequência de estudantes com NEE no Ensino Superior.

A partir das proposições das políticas educativas será possível incentivar o avanço dos estudos científicos sobre inclusão no Ensino Superior (PLETSCH & MELO, 2017), promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo de acordo com a Lei de Bases do Sistema de Ensino Português - Lei nº 46/86, art. 2º, n.º 1 e 2, fomentar o investimento das IES nas políticas internas e garantir a igualdade formal e a igualdade material, com equidade efetiva, real e concreta (PEREIRA, 2008).

A atenção aos constructos e às potencialidades das políticas educativas poderão dar espaço às utopias e deixarão de ser meras leis e passarão a ampliar as acessibilidades no Ensino Superior (PLETSCH & MELO, 2017), definindo estratégias inclusivas de natureza orientadora (SANTOS, 2014) incentivando a criação de gabinetes de apoio e a elaboração de ações de suporte aos estudantes com NEE, buscando garantir o acesso à educação, formação, emprego, cultura, lazer e a aprendizagem ao longo da vida segundo a Lei de Bases do Sistema de



Ensino Português - Lei n.º 38/2004, bem como providenciando os recursos para que qualquer estudante tenha à sua disposição os suportes necessários, quer sejam físicos, materiais ou pessoais (SANTOS, 2014) para a sua trajetória pessoal e acadêmica.

Somente assim será possível garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação e incentivar a capacitação dos docentes (SANTOS, 2014) e da comunidade acadêmica (MAZZONI, TORRES & ANDRADE, 2001). E com a confirmação e apoio de um respaldo legal que assegure as condições inclusivas necessárias, será possível reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos (UNESCO, 1990), garantir a qualidade da educação (AINSCOW, 2016), influenciar a reflexão, informação e a discussão sobre a inclusão no Ensino Superior, providenciar os investimentos financeiros necessários (PLETSCH & MELO, 2017) como verbas para apoiar as IES na contratação de intérpretes de língua gestual (MANENTE, RODRIGUES & PALAMIN, 2007) e o financiamento de programas de apoio aos pais nos estabelecimentos de ensino, com orçamentos específicos para estas iniciativas (CARNEY-HALL, 2008).

Debruçados neste contexto, nos inúmeros desafios, fragilidades, mas principalmente potencialidades referidas, Santelices, et al. (2020) reforçam que um aporte legal nacional é fundamental para aumentar e de facto garantir o acesso, a permanência e a saída dos estudantes com NEE no Ensino Superior, possibilitando a real e efetiva inclusão no Ensino Superior.

### **Considerações finais**

Os marcos internacionais têm assinalado, auxiliado e refletido o percurso da averiguação dos direitos das pessoas com NEE e a efetivação da inclusão em todos os níveis de ensino. Os passos trilhados foram essenciais para que hoje fosse possível desfrutar da realidade da inclusão no Ensino Superior português.

No entanto, consoante a contextualização realizada, verificou-se que muitos são os desafios e expectativas quanto a efetivação de uma educação para todos. A partir das diferentes trajetórias e das singularidades das experiências vivenciadas pelos colaboradores de IES, foi possível conhecer um pouco sobre as suas percepções quanto as fragilidades e as potencialidades das políticas educativas, percebendo inclusive, algumas justificativas para tal.

Os resultados apontaram as potencialidades e a necessidade da concretização do suporte político para a inclusão em Portugal, visto que este poderá assegurar alguns meios primordiais para garantir não só o acesso dos estudantes, mas a sua permanência nas IES. Assim, os resultados aqui apresentados reiteram que somente em conjuntura com o fortalecimento das políticas, o acesso, a inclusão e a permanência dos estudantes com NEE poderão estar salvaguardados, pois estes estudantes ainda encontram muitas adversidades e obstáculos na trajetória acadêmica, bem como os seus familiares e as IES que fazem parte do seu percurso.

A realidade atual do panorama inclusivo português tem procurado garantir o direito à equidade de oportunidade para estudantes com NEE. A articulação que prima pela garantia do direito à inclusão e a participação social tem sido um dos motes, não só no âmbito da escolaridade obrigatória, mas na transição e acesso ao Ensino Superior. Contudo, é perceptível que o simples acesso a uma IES não garante o sucesso e a inclusão destes estudantes. É preciso refletir sobre as competências pessoais, sociais e educativas adquiridas por estes jovens, as acessibilidades e oportunidades providenciadas pelas IES, o suporte e motivação dedicado pelas famílias e o incentivo das políticas educativas.

Desta forma, preconiza-se que o direcionamento e a garantia do respaldo legal influenciam a discussão e a prática inclusiva, entre a complexidade e a riqueza desta temática. E, após décadas das primeiras iniciativas inclusivas no ES em Portugal, importa revisitar os documentos institucionais, reforçar os discursos sobre as práticas inclusivas, investir na organização dos espaços e das necessidades nacionais em prol da inclusão,

conhecendo as principais estratégias que estão sendo implementadas, além dos principais desafios e fragilidades.

Estes desafios ainda são frequentes na esfera nacional e centram-se, principalmente, na defasagem de um enquadramento legislativo, na falta de financiamento para as IES, na avaliação institucional e acreditação de cursos e de estratégias de ligação entre o ensino secundário e o ES. Portanto, de entre possibilidades, fragilidades e desafios, constata-se que as medidas legais são imperativas para a sustentação das ações e práticas educativas, para estabelecer processos e metodologias e, de sobremaneira, para ressaltar a importância da diversidade no Ensino Superior.

## Referências

- AINSCOW, Mel. Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol 51, no 2, 2016, pp. 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>.
- BARBOSA, Marcelo Mello. A inclusão e a diversidade no Ensino Superior. *Revista Educação & Mudança*, vol. 9, no 10, 2002, pp. 2-16. <https://docplayer.com.br/55639363-A-inclusao-e-a-diversidade-no-ensino-superior.html>
- CARNEY-HALL, Karla. Understanding Current Trends in Family Involvement. *New Directions for Student Services*, vol 122, 2008, pp. 3-14. <http://dx.doi.org/10.1002/ss.271>
- DUARTE, Vera, FERNANDES, Lúcia Jardim, POCINHO, Margarida, ANDRADE, Célia, TEIXEIRA, Frederico, NÓBREGA, Marisa & CORREIA, Lisandra. Qualidade de vida em famílias com filhos deficientes. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho, 2013, pp. 5497-5511.
- GLAT, Regina & PLETSCHE, Márcia. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, vol. 10, no 29, 2004, pp. 3-8. <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127410002.pdf>
- GLAT, Regina & PLETSCHE, Márcia. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e

a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, vol. 23, no 38, 2010, pp. 345-356. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

LLORENT, Vicente & SANTOS, Mônica Pereira. Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, vol 20, no 1, 2012, pp. 7-24. <http://hdl.handle.net/10396/15006>

MANENTE, Milena Valelongo, RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim & PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol 13, n 1, 2007, pp. 27-42. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100003>

MAY, Tim. *Pesquisa Social: Questões, métodos e processos*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MAZZONI, Alberto Angel, TORRES, Elisabeth Fátima & ANDRADE, José Marcos Bastos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Acta Scientiarum*, vol 23, no 1, 2001, pp. 121-126. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v23i0.2751>

MOREIRA, Hélvio Feliciano, MICHELS, Luciano Rhinow & COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o Ensino Superior. *Revista Escritos sobre Educação*, vol 5, no 1, 2006, pp. 19-25. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432006000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100004)

ONU. *Convenção internacional sobre os direitos da criança* da Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 44/25). Nova York, 20 de novembro de 1989. <https://www.un.org/>

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 13 de dezembro de 2006. <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>

PACHECO, Renata Vaz & COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista do Centro de Educação*, vol. 27, 2005, pp. 1-11. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

PEREIRA, Marilú Mourão. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, vol 10, 2008, pp. 19-38. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567>

PEREIRA, Anabela, MOTTA, Elisa Decq, VAZ, António Luzio, PINTO, Carolina, BERNARDINO, Olga, MELO, Ana Carvalhal, FERREIRA, Joana, RODRIGUES, Maria João, MEDEIROS, Augusto & LOPES, Pedro Nuno. Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, vol 24, no 1, 2006, p. 51-59. <https://doi.org/10.14417/ap.152>

PLETSCH, Márcia Denise & MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol 12, no 3, 2017, pp. 1610-1627. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 2017.

ROCHA, Telma Brito & MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, vol 22, no 34, 2009, pp. 197-212.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

RODRIGUES, David. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista do Centro de Educação*, vol 23, 2004, pp. 1-5. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

SANTELICES, Maria Veronica, ZARHIC, Magdalena, HORND, Catherine, CATALÁNA, Ximena & IBÁÑEZE, Alicia. Information sources and transition to Higher Education: Students, teachers and school counselors' perspectives. *International Journal of Educational Research*, vol. 103, 2020, pp. 1 – 17.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101617>

SANTOS, Evelyn Michelini Fortes. Ingresso e permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior: Um estudo qualitativo. *Dissertação de mestrado não publicada*. Universidade de Aveiro, Portugal, 2014.

<http://hdl.handle.net/10773/14358>

SANTOS, Evelyn, VAGOS, Paula, NERI DE SOUZA, Dayse, RAMOS, Isabel, CASTRO, Lisneti & LOMEO, Roselane. Inclusion of Students with Special Educational Needs: The Case of a Portuguese Public University. Conference proceedings. *New perspectives in science education 7th Editions*. Limena: LibreriaUniversitaria, 2018, pp. 256-261. <https://conference.pixel-online.net/NPSE/files/npse/ed0007/FP/4520-SEDP3013-FP-NPSE7.pdf>

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães & FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Reflexões de universitários com deficiência sobre a prática e a formação docente no Ensino Superior de Maceió. *Atas do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, 2009, pp. 2648-2656.

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/317.pdf>

SKURATOVSKAYA, Marina, VOLODINA, Inna, KOBRINA, Larisa & NADEZHDA, Manohina. Socio-psychological barriers in higher inclusive education. *SHS Web of Conferences*, vol 70, 2019, pp. 1-6.

<https://doi.org/10.1051/shsconf/20197010012>

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais* - Conferência UNESCO. Salamanca: UNESCO, 1994.


UNESCO. *Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI* - Conferência UNESCO. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. Adopted by World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, 5–9 March, Jomtien, Thailand, 1990.

Data de registro: 16/04/2021

Data de aceite: 01/12/2021



 **Política de identificação de estudantes em  
situação de deficiência em uma universidade pública  
brasileira<sup>1</sup>**

*Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins\**  
*Juliana Cavalcante De Andrade Louzada\*\**

**Resumo:** A partir da disseminação das políticas educacionais inclusivas observa-se um aumento de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior, elegíveis aos serviços de Educação Especial, no Brasil. Este artigo objetiva analisar os critérios institucionais utilizados para delinear o perfil desses universitários nos dados Censitários da Universidade e, de que modo tais dados comungam com as políticas educacionais inclusivas vigentes. Por conseguinte, buscará compreender como as políticas institucionais da universidade se correlacionam com as do Censo do Ensino Superior e Políticas Educacionais Inclusivas no que refere aos apoios e medidas protetivas de acesso e participação dos estudantes a esta etapa de ensino à população mencionada. Trata-se de um estudo documental balizado na descrição do perfil de universitários da graduação e de pós-graduação, de uma universidade pública paulista no a) anuário

---

<sup>1</sup> Os dados retratados neste artigo integram os estudos vinculadas aos projetos financiados pelo Chamada Programa Universal MCTIC/CNPq (Proc. 425167/2018-6) e PRINT/CAPES – Eixo 4. Projeto Internacional Diferença, Inclusão e Educação - Edital PROPG 02/2019 (AUXPE Nº 88881.310517/2018-01 - Tema sociedades plurais).

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora assistente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: [sandra.eli@unesp.br](mailto:sandra.eli@unesp.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8471116829733774>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4247-1447>.

\*\* Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: [ju\\_louzada@hotmail.com](mailto:ju_louzada@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6556827728945903>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8713-8963>.



institucional, b) formulário de identificação de matrícula de estudantes e, c) das designações desta população, descrita no Censo do INEP. Os resultados demonstraram um descompasso na caracterização dos marcadores que retratam o perfil do público em relação as designações referenciadas na Lei Brasileira de Inclusão. A escassez de práticas institucionais inclusivas dirigidas a este tema, somadas a falta de clareza na compreensão sobre as demandas educacionais específicas, declaradas pelos estudantes contribuem para manter um clima de instabilidade das tratativas de respostas à permanência deste público na universidade investigada.

**Palavra-chave:** Acessibilidade; Deficiência; Ensino Superior; Políticas Educacionais Inclusivas

### **Policy for the identification of students with SEN at a public Brazilian university**

**Abstract:** From the dissemination of inclusive educational policies, there is an increase in enrollment of students with Special Educational Needs (SEN) in Higher Education, users of Special Education services, in Brazil. The article aims to analyze the institutional criteria used to delineate the profile of these university students in the University's Census data and how these data are in line with the current inclusive educational policies. Therefore, it will seek to understand how the university's institutional policies correlate with those of the Higher Education Census and Inclusive Educational Policies regarding support and protective measures to access this stage of education for the population mentioned. This is a documentary study based on the description of the profile of undergraduate and graduate students, of a public university in São Paulo in a) institutional yearbook, b) student enrollment identification form, and c) the designations of this population, described in the INEP Census. The results demonstrated a disparity in the characterization of the markers that portray the public's profile in relation to the designations referenced in the Brazilian Inclusion Law. The shortage of inclusive institutional practices aimed at this theme, added to the lack of clarity in understanding about the specific educational demands, declared by students at the time contribute to maintaining a climate of instability in the treatment of responses to the permanence of this public in the investigated university.

**Key-words:** Accessibility; Disability; Higher Education; Inclusive Educational Policies

## **Política para la identificación de estudiantes con NEE en una universidad pública brasileña**

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo analizar los criterios institucionales utilizados para delinear el perfil de estos estudiantes universitarios en los datos del Censo de la Universidad y cómo estos datos están en línea con las políticas educativas inclusivas vigentes. Por lo tanto, le interesará comprender cómo las políticas institucionales de la universidad se correlacionan con las del Censo de Educación Superior y las Políticas Educativas Inclusivas en cuanto a medidas de apoyo y protección para el acceso a esta etapa educativa para la población mencionada. Se trata de un estudio documental basado en la descripción del perfil de estudiantes de grado y posgrado, de una universidad pública de São Paulo en a) anuario institucional y b) formulario de identificación de matrícula y, c) las designaciones de esta población, descritas en Censo del INEP. Los resultados demostraron un desajuste en la caracterización de los marcadores que retratan el perfil del público en relación a las designaciones referenciadas en la Ley de Inclusión brasileña. La escasez de prácticas institucionales inclusivas dirigidas a esta temática, sumada a la falta de claridad en la comprensión de las demandas educativas específicas, declaradas por los estudiantes al momento de su ingreso y / o matrícula, contribuyen a mantener un clima de inestabilidad en el tratamiento de respuestas a la permanencia de este público en la universidad investigada.

**Palabra-claves:** Accesibilidad; Deficiencia; Enseñanza Superior; Políticas Educativas Inclusivas

## **Políticas Educacionais Inclusivas na Educação Superior e desafios na contemporaneidade**

Na atualidade é possível identificar uma série de normativas e políticas educacionais inclusivas orientadas ao funcionamento e organização da Educação Brasileira. Avanços mais visíveis são notados na educação básica nas últimas décadas, o que tem contribuído para que grupos populacionais em situações de vulnerabilidade social, econômica e cultural usufruam das mesmas condições e de oportunidades que a maioria dos estudantes brasileiros para o ingresso na Educação Superior. Dentro desse grupo encontram-se aqueles que se reconhecem/identificam em

situação de deficiência<sup>1</sup>, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo – TEA, considerados elegíveis para os Serviços da Educação Especial (BRASIL, 2008a, 2008b, 2015), e que podem por algum período do processo acadêmico apresentar Necessidades Educacionais Específicas - NEE.

Entende-se por NEE aquelas decorrentes das interações dos estudantes com e/ou sem deficiência, que restringem e/ou impedem a sua participação na vida acadêmica. Estas necessidades podem ser de caráter permanente ou temporário e que, demandam apoio institucional específico de recursos e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade. A adoção da expressão NEE decorre das políticas educacionais inclusivas que possibilitaram alargar a compreensão de que as vulnerabilidades e exclusões vivenciadas pelos estudantes com e/ou sem deficiência, desvelam o quanto esta população se sente submetida a situações de violência e exclusão nos ambientes de ensino sobretudo, no contexto universitário.

Esta visão coaduna com os estudos de pesquisadores (COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004; LEITE, MARTINS, 2012; VILARONGA et al 2021; MARTINS, 2022)<sup>2</sup> que referem sobre o percurso educacional dos estudantes com necessidades educacionais específicas e, buscam se afastar de visões organicistas e explicativas dos processos de ensino e aprendizagem para incorporar a relação do estudante

---

<sup>1</sup> Para a Profa. Dra Isabel Maior - militante, atuante e defensora de pautas identitárias em favor do reconhecimento dos direitos ao exercício de cidadania dos que se situam na experiência da deficiência como sendo por definição a “[...] soma de oportunidades perdidas” (Sic). Para saber mais, ver live em <https://www.youtube.com/watch?v=A1eNcjB-Lag&t=2452s>

<sup>2</sup> As autoras optaram pela utilização do termo “Necessidade Educacional Especifica - NEE” por abranger reflexões de diferentes campos do conhecimento (educação, filosofia, psicologia, entre outras) que permitem dialogar com modelos teóricos e explicativos das formas de opressão e exclusão social atribuídas às situações concretas e objetivas da organização dos sistemas educacionais, nos contextos investigados.

em circunstâncias que os colocam no limite da exclusão e ainda, rechaçam os que usam esta terminologia, como sinônimo de deficiência.

A esse respeito, cabe destacar que se optou por utilizar a expressão “em situação de deficiência” por compreender que as experiências humana se materializam em contextos políticos, sociais, econômicos diversos, na qual as singularidades e subjetividades dos sujeitos se revelam. Portanto, implica sobretudo reconhecer que a deficiência se constitui a partir das múltiplas determinações num campo de dominação e de resistência dos discursos hegemônicos (oficiais) e contra hegemônicos, em torno das condições materiais e concretas de desenvolvimento biopsicossocial desta pessoa em sociedade.

Portanto, esse estudo se afasta de concepções que buscam situar a deficiência a partir de categorias, classificações e denominações fixas de normalidade/anormalidade, fundamentadas numa visão abstrata e a-histórica de sujeito, sustentadas em conceitos fechados e premissas estruturadas numa lógica determinista da diferença, porém se próxima dos que à estudam a partir de diferentes campos teóricos do conhecimento - filosofia, antropologia, ciências sociais, direitos humanos, educação entre outras (LEITE, MARTINS, 2012; PICCOLO, 2014; SEDA, 2017; GESSER et al, 2020; CIANTELLI et al 2021; PAZ et al, 2021; CANTERO et al 2021; MARTINS, CIANTELLI e AGUIAR, 2022; ).

Contrárias as visões reducionistas de sujeitos a fatores que prescrevem a hereditariedade e o ambiente, imprescindíveis ao seu desenvolvimento, o texto assume a interseccionalidade para problematizar as múltiplas experiências de opressão e exclusão das pessoas em situação da deficiência, na universidade.

Simpatizantes ao modelo social do fenômeno da deficiência, tais constructos coadunam com as pautas identitárias, linguísticas, etno-raciais, de gênero, de classe, entre outras que atuam em favor da manutenção das Políticas Afirmativas e em defesa de uma sociedade, mais justa e igualitária para todos.

Assim, estudar as formas de manifestação da subjetividade humana, convoca a todos a considerar o lugar que o sujeito ocupa nesta

sociedade, como: mulher, criança, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, pretas, populações sem documento, grupos indígenas, grupos linguísticos minoritários, entre outros. Olhar para formas combinadas de estigmas e opressão que vivem tais grupos e/ou sujeitos, implica assumir que as desigualdades não se aplicam a todos em sociedade, mas apenas aos vulneráveis às mudanças do mundo globalizado, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas (COLLINS, 2021, p. 33).

Ao discorrerem sobre as visões reducionistas da compreensão da deficiência, Moreira e Del Mouro (2021) apresentam considerações sobre como adolescentes e crianças em situação de deficiência foram expostos a violência social, no contexto familiar e educacional. A partir de perspectivas mais interseccionalizadas revelam que as agressões, maus-tratos sofridos estavam relacionados ao grau de escolaridade, gênero, raça-cor, idade e condição econômica, em que as situações observadas envolviam formas complexas de reconhecimento dos modos de existir e, que estes podem se estender por todo o percurso de vida.

Assim, inúmeros são os desafios à grupos populacionais em situação de vulnerabilidade em ambientes que preponderam a desinformação e o preconceito acerca das condições de existência daqueles que se reconhecem ou não, nesta situação. É possível afirmar que, a deficiência vivida nos contextos universitários, tende se agravar ou não, em razão das formas de exclusão social

no alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Portanto, não se trata de assumir neste texto, uma visão fechada e encerrada da deficiência em si mesma, mas significa reconhecer a importância de apreendê-la na potência descritiva do termo, no encontro com o outro, a partir das experiências dos que vivem esta situação ou não. Evidentemente, adotar essa compreensão implica assumir que

“[...] no es igual o equivalente la situación de una persona ciega que la de otra sorda, o la de quien tiene movilidad reducida, o bien la de quienes tienen padecimientos mentales o limitaciones intelectuales congénitas. El propósito de buscar un término que agrupe a todos tiene un objetivo de afirmación de una condición estigmatizada y muchas veces ignorada por la sociedad. También otorga mayor visibilidad y potencia a los reclamos del conjunto”. (SEDA, 2017, p. 25).

Assim posto, a terminologia adotada neste artigo sempre assumirá um caráter de inconclusibilidade, visto que é na inter-relação do [...] "estar juntos" nas múltiplas e diversas práticas sociais emergentes é que a "deficiência" se produz nas afetações imediatas de exterioridade e subvertem o sentido” [de estar nesta situação], a partir de aspectos político, cultural e econômico, em que os sujeitos se organizam socialmente (JACOBO E TAPIA, 2021, p. 15 – tradução das autoras).

Diante do exposto, o artigo tem por finalidade investigar como as políticas institucionais de uma universidade pública se correlacionam com do Censo do Ensino Superior (INEP, 2021) e com as Políticas Educacionais Inclusivas (BRASIL, 2008a; 2015), voltadas a esse nível de ensino. Pretende investigar como os critérios institucionais adotados para delinear o perfil desses universitários nos dados Censitários da Universidade comungam com as políticas educacionais inclusivas vigentes.

Corroborando com as considerações de Jacobo e Tapia espera-se que a leitura deste texto permita posicionar [...] “a diferença em outro lugar, interrogando a deficiência e escutando as formas de ser e estar no mundo” e de [...] “produzir políticas que contribuam para transformação

social” e seja capaz de transgredir o modelo da realidade econômica, política e social que propõe o sistema” (2021, p. 15 – tradução das autoras), no caso deste estudo: o educacional.

## **O percurso metodológico na identificação das normativas institucionais**

O Censo da Educação Superior no Brasil (INEP, 2021) tem por finalidade reunir um conjunto de informações sobre o funcionamento dos cursos e serviços prestados por Instituições de Ensino Superior, bem como traçar o perfil dos que estudam e/ou atuam na universidade. Mais recentemente, os indicadores do índice de estudantes com deficiência constituem-se com um dado obrigatório no referido Censo. Além disso os indicadores de matrícula têm por responsabilidade traçar indicativos sobre o funcionamento universitário, como por exemplo de uso da biblioteca, de suas condições de acesso e organização de materiais, além de meios disponibilizados para pesquisa acadêmica. Tais recomendações censitárias envolvem ainda o levantamento de dados da descrição do perfil socioeconômico e instrucional de funcionários, estudantes e professores da universidade.

Esta pesquisa se desenvolveu em um campus da universidade selecionada para esse estudo, localizada no interior do estado de São Paulo, cujas unidades estão distribuídas por 33 faculdades e institutos, em 23 municípios, oferecendo 169 opções de cursos de graduação (com mais de 46 mil alunos) e, sustentam centenas de Programas de Pós-Graduação, entre Mestrado e Doutorado; com reitoria sediada em São Paulo – SP.

Trata-se de um estudo documental sobre as formas de registro e de identificação do perfil de universitários que se declararam, no ato da realização da matrícula, no Sistema da Graduação e Pós-graduação da universidade (SisGrad e SisPG), em situação de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superlotação, considerados público elegíveis aos serviços da educação especial nas políticas

educacionais inclusivas. A escolha deste tema se deu em razão da importância de as instituições de ensino superior revistarem as formas e concepções da deficiência adotadas em suas políticas públicas institucionais. De modo geral, sabemos que elas revelam dados da (in)visibilidade das pessoas em situação de deficiência, nos espaços formativos naturalizada pela meritocracia como forma de alcançá-los.

Assim, integraram o conjunto de formulários e/ou de documentos para compor os materiais produzidos nesse estudo: a) Modelo do Formulário censitário do cadastro de estudantes do “Sistema de Graduação – SisGrad; b) Modelo do Formulário censitário do cadastro de estudantes do “Sistema de Pós-Graduação – SisPG”, c) Planilha de Sinopse Estatística do Censo do INEP (INEP, 2021); d) Anuário Estatístico da Instituição Investigada.

#### *Da estrutura e funcionamento do trabalho de identificação dos estudantes com NEE*

A partir da recomendação do Censo o levantamento de universitários elegíveis aos serviços da educação especial na graduação é realizado no formulário de matrícula, no “Sistema de Graduação – SisGrad” da universidade em questão, via autodeclaração conforme recomenda o Censo da Educação Superior, seguida da descrição da identificação das Necessidades Educacionais Específicas (NEE) para ingresso e permanência no curso.

Apoiada nas políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o formulário explicita considerar pessoas em situação de deficiência como sendo



“[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2015). “[...] Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são caracterizados como aqueles que apresentam



alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008).

Desse modo, a identificação do perfil se caracteriza na instituição das situações mencionadas, a partir do preenchimento de alternativas múltiplas, nas quais o respondente identifica-se ou não como segmento do público em questão. Ao mover o mouse sobre a alternativa das condições do perfil amostral no formulário (cegueira, deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, altas habilidades/superdotação, transtorno global do desenvolvimento), visualiza, na sequência, uma breve revisão conceitual das condições citadas, conforme referidas pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2021). Ao clicar na alternativa selecionada, antes de seguir para o item subsequente, um fragmento textual é visualizado com exemplos de recursos e/ou situações os quais poderiam vivenciar os que tinham se declarado na condição mencionada. Tais fragmentos objetivavam referir possibilidades de barreiras e/ou necessidades por eles enfrentadas na universidade, de modo a confirmar o campo selecionado em sua autodeclaração. Para os casos em que há necessidade de assinalar duas condições sugeridas, o respondente é orientado a preencher o campo “deficiência múltipla”, seguido de um espaço para relatá-las (Figura 1).

**Figura 1.** Print ilustrativo do Formulário do Sistema de Graduação – SisGrad no momento de preenchimento de informações quanto a autodeclaração da presença de alguma deficiência.

**Dados Censo** Sessão expirada!  

**Período Letivo:** 1º sem/2015 - FC

Caro(a) aluno(a),  
Tendo em vista o desenvolvimento de políticas de apoio ao acesso e permanência de estudantes na Universidade, solicitamos que indique abaixo se possui alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Ressaltamos a importância do seu compromisso no preenchimento dos dados, pois subsidiarão a efetivação de políticas afirmativas no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes da Unesp. Tal levantamento contribuirá para promoção da Educação Inclusiva e para a remoção das barreiras de acessibilidade na Universidade, nos diferentes âmbitos – infraestrutural, metodológico, comunicacional, atitudinal, dentre outros.


De acordo com a Política Nacional da Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, “[...] consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2007).


BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2014.


Diante da definição acima, você declara em alguma destas condições?  Não  Sim


**Aluno com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação?**


**Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação**

Cegueira 

Visão Subnormal 

Surdez 


Deficiência auditiva 


Deficiência física 


Você apresenta dificuldades motoras para se locomover na universidade, faz uso de cadeira de rodas e/ou utiliza equipamentos eletrônicos adaptados (ponteira de cabeça, mouse, canetas etc) para acessar o conteúdo da web? Faz uso de sistemas de comunicação alternativa


Qual tipo possui?


---

Transtorno do Espectro Autista - TEA 

Altas habilidades / Superdotação 

Surdocegueira 

Deficiência intelectual 

Deficiência múltipla 

Você possui mais de um tipo de deficiência?

Síndromes  
Informe qual:

Outras  
Especificar:

Caso você tenha assinalado uma das alternativas descreva em ordem de prioridade qual a sua necessidade especial:

1

2

3

4

**Fonte:** Sistema de Graduação – SisGrad

Não obstante, os dados oriundos do SisPG indicam o preenchimento apenas das seguintes designações para alunos que se autodeclararam com necessidades especiais: física, visual e auditiva, sem diferenciar cegueira, baixa visão ou visão subnormal; surdez, deficiência auditiva ou surdocegueira, bem como não apresenta a possibilidade de assinalar os transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, conforme descrito em parte do formulário do SisPG da Unesp especificado na figura 2.

**Figura 2.** Print ilustrativo do Formulário do Sistema de Pós-Graduação – SisPG no momento de preenchimento de informações quanto a autodeclaração da presença de alguma deficiência.

The figure displays three sequential screenshots of the SisPG form, each showing the 'Necessidades Especiais' (Special Needs) section. Each section has three radio buttons: Física (Physical), Visual, and Auditiva (Auditory). The 'Auditiva' option is selected in all three screenshots, and a text box below it provides specific details for each category.

- AUDITIVA:** The 'Auditiva' radio button is selected. The text box contains: 'Usa aparelho', 'Não usa aparelho apesar da deficiência', 'Intérprete de sinais (línguas)', and 'Leitura labial'.
- VISUAL:** The 'Auditiva' radio button is selected. The text box contains: 'Prova em braille', 'Auxílio para leitura/escrita', and 'Prova Ampliada'.
- FISICA:** The 'Auditiva' radio button is selected. The text box contains: 'Auxílio para transcrição (membros superiores)', 'Mesa adaptada para cadeira de rodas', 'Carteira para concholo', 'Amamentação', and 'Sala no térreo'.

**Fonte:** Sistema de Pós-Graduação

Com o propósito de elucidar como tais designações adotadas para o delineamento do perfil coadunam com as do Censo do Ensino Superior (INEP, 2021) e com as Políticas Educacionais Inclusivas à população mencionada, o tópico seguinte apresentará uma amostra dos dados

censitários e quantitativo de matrícula dos estudantes da graduação, em um campus da universidade, publicizados em 2018 (BRASIL, 2019)

*Do quantitativo e perfil de universitários com NEE no campus investigado*

No levantamento dos dados institucionais 26 estudantes se declararam com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo estes usuários dos serviços da educação especial, no Sistema de Graduação da Universidade – SisGrad, em 2017<sup>3</sup>, conforme demonstrado no Quadro 1.

**Quadro 1.** Perfil de universitários da graduação da Universidade em 2017

<b>USUÁRIOS DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>		
<b>CONDIÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>CURSO</b>
<b>Surdez</b>	3	Arquivologia, Pedagogia
<b>Deficiência Física</b>	6	Arquivologia, Fisioterapia, Ciências Sociais, Filosofia
<b>Deficiência Auditiva</b>	3	Ciências Sociais, Arquivologia
<b>Baixa Visão</b>	2	Biblioteconomia, Ciências Sociais
<b>Altas habilidades/Superdotação</b>	7	Ciências Sociais, Pedagogia, Relações Internacionais, Filosofia, Biblioteconomia
<b>Deficiência Intelectual</b>	2	Biblioteconomia
<b>Deficiência Múltipla</b>	1	Terapia Ocupacional
<b>Outras especificidades</b>	2	Ciências Sociais, Fonoaudiologia
<b>TOTAL</b>	26	

**Fonte:** Dados da pesquisa

---

<sup>3</sup> As informações os dados do relatório sobre a evolução da matrícula de estudantes com NEE (período de 2017-2019), da Comissão Local de Inclusão e Acessibilidade (CLAI) da universidade, lócus de desenvolvimento do estudo, em questão.

Os dados retratados no Quadro 1 revelam a presença de estudantes matriculados nos seguintes cursos: Arquivologia, Fisioterapia, Ciências Sociais, Terapia Ocupacional, Filosofia, Pedagogia e Biblioteconomia.

Apesar de haver dúvida em relação à indicação da deficiência intelectual declarada (SDI<sup>1</sup> e SDI<sup>2</sup>)<sup>4</sup> foram mantidas no estudo como informadas pelos participantes, em razão de não haver na época da pesquisa, nenhum protocolo e/ou avaliação de verificação institucional da situação declarada pelos estudantes no SisGrad/Universidade, retratadas nos documentos analisados.

Na mesma ocasião, não havia o Serviço de Tradutor Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Português, sendo regularizada a oferta aos participantes do estudo, a partir de março de 2017.

No mesmo período, foi possível identificar 26 estudantes declarados como público elegíveis para o serviço da educação especial, no anuário estatístico da instituição. Destes, sete com condutas típicas, seis com deficiência física, cinco com deficiência auditiva, quatro com deficiência visual e três que se auto declararam na opção outras. O quadro 2 apresenta as informações do Anuário de 2018 que se refere ao período de 2017 com relação a informação auto declarada dos universitários (AUNÁRIO, 2018).

**Quadro 2.** Dados referentes a informação do Anuário Estatístico de 2018, relacionados a uma das unidades da universidade investigada (2017) – Graduação.

<b>USUÁRIOS DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>		
<b>CONDIÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>CURSO</b>
<b>Deficiência Visual</b>	4	Biblioteconomia, Ciências Sociais
<b>Deficiência Física</b>	6	Terapia Ocupacional, Ciências Sociais, Filosofia, Biblioteconomia

---

<sup>4</sup> Siglas utilizadas no estudo para referir aos sujeitos declarados em situação de deficiência intelectual – SDI<sup>1</sup> e SDI<sup>2</sup>.

<b>Deficiência Auditiva</b>	5	Ciências Sociais, Arquivologia
<b>Condutas Típicas</b>	7	Arquivologia, Ciências Sociais, Relações Internacionais, Biblioteconomia
<b>Altas habilidades/Superdotação</b>	-	-
<b>Deficiência Mental<sup>5</sup></b>	-	-
<b>Deficiência Múltipla</b>	-	-
<b>Outras especificidades</b>	3	Filosofia e Biblioteconomia
<b>TOTAL</b>	25	

**Fonte:** Dados da pesquisa

Apesar de a somatória do levantamento do quantitativo de estudantes declarados no SisGrad e no Anuário da Instituição serem muito próximos, correspondentes ao mesmo ano de ingresso em 2017, demonstrados nos Quadros 1 e 2, os dados apresentaram divergências, quando comparados à quantidade expressa para a situação de deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência múltipla e altas habilidades/superdotação. Ainda notamos discrepâncias para as designações da deficiência mental, deficiência visual, condutas típicas, além da inclusão do campo “outras”, com campo novo, para um dos formulários. Tal medida foi identificada ao passo gestão institucional deixa de informar como essas designações e o quantitativo integram os dados Censitários da instituição investigada, em seu site. Dito de outro modo, não há clareza de como os dados censitários demonstrados pelo Sisgrad e do Anuário são recolhidos e integrados, no caso do segundo, para compor o Censo da Educação Superior informada ao INEP, sendo observado divergência no quantitativo/designações adotadas e expressas no material

---

<sup>5</sup> O termo apresentado na tabela segue exatamente o que se apresenta no documento analisado, contudo, nos demais recortes do texto em que se abordam as deficiências, optou-se por utilizar a nomenclatura atual “deficiência intelectual”, conforme orienta a *American Association on Mental Retardation* - AAMR (ALMEIDA, 2004).

recolhido e analisado, situação que culminou nos propósitos de desenvolvimento deste no estudo.

Do mesmo modo, foi feito o comparativo das informações obtidas do SisPG e do Anuário no tocante aos alunos com necessidades especiais na pós-graduação, conforme descrevem os quadros 3 e 4.

**Quadro 3.** Perfil de universitários da pós-graduação da Universidade em 2017

<b>USUÁRIOS DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>		
<b>CONDIÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>CURSO</b>
<b>Deficiência Física</b>	3	Ciências Sociais, Fonoaudiologia
<b>Deficiência Auditiva</b>	1	Educação
<b>Deficiência Visual</b>	2	Educação
<b>TOTAL</b>	6	

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 4.** Dados referentes a informação do Anuário Estatístico de 2018, relacionados a uma das unidades da universidade investigada (2017) – Pós-graduação.

<b>USUÁRIOS DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>		
<b>CONDIÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>CURSO</b>
<b>Deficiência Física</b>	2	Educação e Ciências Sociais
<b>Deficiência Visual</b>	2	Educação
<b>TOTAL</b>	4	

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os dados do Quadro 4 reiteram as discordâncias observadas em relação a situação anterior em relação ao perfil dos estudantes elegíveis aos Serviços da Educação Especial adotadas pelos instrumentos analisados no âmbito dos Programas de Pós-graduação do campus investigado.

*Do formulário de identificação do perfil de universitários em situação de deficiência na sinopse estatística do CENSO/INEP*

Com base no levantamento dos formulários e nos resultados disponíveis referentes aos preenchimentos, bem como nos dados dos quadros 1, 2, 3 e 4, podemos destacar que, embora esses instrumentos estejam interligados, uma vez que os dados do SisGrad e SisPG integram o CENSO/INEP e o ANUÁRIO; há uma discordância no tocante a identificação dos estudantes elegíveis ao uso dos serviços da educação especial. Tal afirmativa fundamenta-se no modo como são indicados os campos para preenchimento da informação auto declarada referente as deficiências e/ou necessidades especiais especificadas nos instrumentos institucionais analisados.

A planilha da sinopse estatística do CENSO/INEP apresenta a seguinte informação “Matrículas de Alunos Portadores<sup>6</sup> de Necessidades Especiais nos Cursos [...]”. Quanto a distribuição por tipo de necessidade especial encontra-se as seguintes referências: Cegueira, Baixa visão, Surdez, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Deficiência Intelectual, Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Superdotação”, conforme demonstram as designações abordadas nos protocolos/formulários analisados no estudo, como síntese apresentada no quadro 5.

---

<sup>6</sup> Sabe-se que a terminologia indicada pelas políticas educacionais inclusivas tem referido a esse grupo como “pessoa com deficiência” e/ou pelas razões já explicitadas “em situação de deficiência” como adotada pelas autoras desse estudo.



**Quadro 5.** Designação do público elegível aos serviços da educação especial em cada um dos instrumentos analisados.

CENSO/INEP	SISGRAD	SISPG	ANUÁRIO
Alunos portadores de Necessidades Especiais	Aluno com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação	Necessidades Especiais	Alunos Portadores de Necessidades Especiais e Altas habilidades (pag. 13) e Com necessidades especiais (pág. 51).
Cegueira	Cegueira	Visual	Visual
Baixa visão	Visão subnormal	-	-
Surdez	Surdez	-	-
Deficiência Auditiva	Deficiência Auditiva	Auditiva	Auditiva
Deficiência Física	Deficiência Física	Física	Física
Surdocegueira	Surdocegueira	-	-
Deficiência Múltipla	Deficiência Múltipla	-	Múltipla
Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual	-	Mental
Autismo Infantil	Transtorno do Espectro Autista – TEA	-	Condutas típicas
Síndrome de Asperger	Síndromes	-	-
Síndrome de Rett	Síndromes	-	-
Transtorno Desintegrativo da Infância		-	-
Superdotação	Altas habilidades / superdotação	-	Altas Habilidades
-	Outras	-	Outras

**Fonte:** elaborado pelos autores

Sabendo-se que o preenchimento dessa planilha se dá pelas informações advindas dos sistemas SisGrad e SisPG da universidade em questão, era esperado que tais informações fossem apresentadas da mesma forma, uma vez que o SisGrad atende as recomendações da Política

Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) para caracterização de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Desse modo, algumas opções de resposta no ato do preenchimento do formulário SisGrad são semelhantes às do CENSO/INEP, porém, há divergência na terminologia quanto a “visão subnormal” (apresentada no SisGrad) enquanto o censo apresenta “baixa visão” e, “outras” que se apresenta como categoria no formulário SisGrad mas não se apresenta no censo. Além disso, na informação no SisGrad os estudantes são referidos como “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, e o censo menciona “alunos portadores de necessidades especiais”.

### **Resultados preliminares: avanços e perspectivas sobre as políticas analisadas**

O texto analisou como as políticas institucionais da universidade se correlacionam com as políticas adotadas pelo Censo do Ensino Superior e as de educação inclusiva, no que diz respeito aos marcos de delineamento do perfil dos estudantes em situação de deficiência e que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), como uma das características que constituem parte do grupo elegível aos serviços da educação especial. Os resultados demonstraram um descompasso na caracterização dos marcadores que retratam o perfil do público em relação as designações referenciadas na Lei Brasileira de Inclusão e nas Políticas educacionais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a; 2015) sob a perspectiva do modelo social da deficiência.

Apesar de as orientações institucionais do SisGrad, SisPG e ANUÁRIO desenvolverem suas coletas com base nas sugestões e indicação do CENSO/INEP (INEP, 2021), nota-se que as designações para

delinear o perfil dos universitários para algumas das situações declaradas não são coincidentes com as políticas orientadoras da elaboração desses materiais e instrumentos na unidade, *locus* desta investigação (UNESP, 2016, 2020). Tais considerações se aplicam aos dados encontrados, especialmente, nos formulários mencionados no que diz respeito às designações: visual, auditiva, física, mental, múltipla, altas habilidades, condutas típicas entre outras, conforme descrito nos Quadros 3, 4 e 5, tópico anterior.

Acredita-se que este fato decorre da complexidade que envolvem as reflexões sobre as políticas de apoio a permanência estudantil dos estudantes elegíveis aos Serviços da Educação Especial, na universidade. Apenas recentemente, a Unesp incorporou em sua agenda esse tema, com a criação da Portaria nº 69 sobre as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão da Unesp que, em seu parágrafo único recomenda

Os sistemas institucionais adotados da Universidade, a saber, Sistema de Graduação (SisGrad), Sistema de Pós-graduação (SisPG), Sistema de Recursos Humanos (SisRH) e Sistema de Gestão Ocupacional (SisGO) deverão ser colocados em articulação para compartilhamento de informações e notificações a fim de formar um banco de dados unificado acerca do público-alvo desta Política (UNESP, 2020).

Respeitadas as tratativas para os estudantes considerados elegíveis aos serviços da Educação Especial, no que diz respeito as designações adotadas nos protocolos institucionais ao público em questão, ou seja – no caso para os discentes, o documento (UNESP, 2020) recomenda que seja constituído um banco de dados de informações unificadas e compartilhadas a diferentes setores da universidade, porém deixa de especificar os critérios adotados para unificar e ou esclarecer como esses dados do perfil integram os encaminhados para o CENSO/INEP.

Ao referir sobre o tema, notamos que a universidade deixa esclarecer em que medida esta Política Institucional (UNESP, 2020) dialoga com as demandas educacionais de outros segmentos populacionais que constituem a comunidade acadêmica da universidade – para além das pessoas em situação de deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdoração, e que sejam capazes de garantir ações político-administrativas que incluam a todos e que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, cultural, social, entre outras (CIANTELLI et al 2021).

Esta revisão conceitual, conforme aponta Ciantelli et al (2021), ao tecer considerações sobre a temática na instituição investigada, alerta para a necessidade de políticas que abarquem em seus procedimentos e/ou protocolos de identificação orientação, respostas e/ou apoios específicos (de recursos de tecnologias assistiva, serviços especializados) para dirimir os obstáculos à formação educacional, de participação social, laboral e fruição de direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, no acesso à informação, à circulação com segurança, usos dos espaços e serviços ofertados a esta população, na universidade e fora dela.

Somadas a isso, alguns estudos (CIANTELLI, et al 2021; MARTINS E LOUZADA, 2022) acrescentam o fato de que essas políticas institucionais devem estar alicerçadas pelo debate transversal sobre a compreensão das singularidades de cada ser humano e das reivindicações de grupos em situações de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, cultural, étnico-racial, de gênero que lutam pela superação das desigualdades sociais, no acesso à educação.

Razões estas que demandam políticas claras sobre os apoios e respostas, no caso das discussões empreendidas neste artigo, da conclusão do processo formativo de os estudantes declarados em situação de deficiência, na universidade e, que demandam apoios e recursos de acessibilidade diferenciados para permanecer. Tais medidas devem estar em consonância com às diretrizes da Política de Permanência Estudantil -

PNAES, (BRASL, 2010) e sob orientação da Resolução nº 78 (UNESP, 2016), no caso da universidade, em estudo.

Dos aspectos mencionados, esta resolução indica por meio do Art. 1º. § IV o direito dos estudantes em situação de deficiência, mobilidade reduzida e/ou doenças graves requererem o “Auxílio Especial”, sendo este caracterizado por um auxílio financeiro aos matriculados nos cursos de graduação, em condições de vulnerabilidade socioeconômica, com renda per capita familiar de até 1,5 salário-mínimo nacional que entre outras providências visa, prioritariamente, contribuir para a redução de índices de retenção e evasão (UNESP, 2016), sendo esta administrada pela Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE).

Embora a normativa considere grupo como elegível aos apoios mencionados, deixa de explicitar como tal compromisso institucional converge com os indicadores do Artigo 12 [...] “a Universidade deverá apoiar a contratação de serviços ou de profissionais especializados na área de educação especial para viabilizar a consolidação de redes de atenção pedagógicas e de oferta do atendimento às demandas educacionais específicas aos beneficiários desta Política”, descrito na Portaria Nº 69, de 12 de fevereiro de fevereiro de 2020, que institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade, em questão.

Tais medidas embora consideradas um avanço no que confere respostas institucionais de apoio a permanência estudantil, mostram-se insuficientes para abarcar todas as demandas e necessidades educacionais específicas de uma parcela significativa da população que se faz presente na universidade.

### **Algumas considerações sobre as políticas censitárias acerca dos registros identitários da deficiência**

Para tecer os parâmetros de identificação da presença de pessoas com deficiência na Universidade, parece comum observar a utilização também de aspectos referenciais do modelo social da deficiência descritos nas normativas mencionadas (BRASIL, 2008<sup>a</sup>, 2015) e dos padrões conceituais da funcionalidade da vida dos sujeitos em contextos sociais distintos, a partir do modelo biopsicossocial da deficiência. Esta recomendação tem sido utilizada pelo uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e a Lei Brasileira de Inclusão nº13.146/15 (LBI) que por sua vez, vem subsidiando a elaboração do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado - IFBRm (BRASIL, 2020). Esse último, recomenda a utilização do modelo biopsicossocial do diagnóstico que leva em consideração três âmbitos do processo avaliativo: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação, devendo ser realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Contudo, nos parece que tais documentos ainda definem a situação da deficiência presa em marcadores de funcionamento e de desenvolvimento biológico do sujeito, a partir do trabalho com as múltiplas diferenças e determinações em que estes corpos se inscrevem em sua subjetividade, na proporção em que desloca a atenção do indivíduo a sua relação com o outro em sociedade, sem desconsiderar as condições biológicas limitantes, sobretudo iluminada pelos múltiplas determinações desta compreensão, constituída socialmente.

Posto isso, é razoável pensar que o social convoca a todos a considerar que os direitos humanos, políticos e sociais impactam e/ou modificam sobremaneira, como estas marcas incidem sobre os corpos. A deficiência e a diferença tomadas como "[...] um traço de identidade e encerrada em grupos específicos" imprime suspeitar que esta forma de constituição humana, no mínimo deve ser tratada como uma abstração." (BERBERIAN e MARTINS, 2016, p. 67), na medida em que parece ser

insuficiente para reverter o jogo no qual os jogadores foram colocados – ou seja, as pessoas com ou sem deficiência.

Cumpra considerar então, que o modelo social que nos mantinha alertas para a sobredeterminação da visão do biológico sobre o social, agora indica um risco para o protagonismo do segundo que, por sua vez parece sobredeterminar o primeiro. Assumir a deficiência no registro social da diferença, parece ocultá-la como uma etiqueta que confere ao indivíduo uma identidade de “diferente”, mas se coloca como incapaz de explicar como estas caracterizam os estigmas e/ou determinam os que se inscrevem em situação da deficiência que ao mesmo tempo incluídos, os exclui. Em outros termos, o que se vê anunciando é uma determinação abstrata sobre outra supostamente real, mas igualmente abstrata, por determinantes sobre os corpos inscritos sob signos, com um juízo igualmente negativo. (PAGNI, 2021).

Os marcadores sociais – inscrições orgânicas, codificadas biológica e psicologicamente, sobrepostas a registros sociais que representam o lugar desses códigos nos embates jurídicos e políticos de modo mais amplo e ágil aos olhos dos que discutem as políticas inclusivas, parece ser um avanço revestido do registro de quem determina, como se soubéssemos de antemão a resposta.

Por outro lado, é mister concordar que as concepções sociológicas e psicossocial, refletem compreensões mais frutíferas acerca da temática, distintas das que preponderavam o viés biológico da área médica e/ou psiquiátrica, tradicionalmente concernente à Educação Especial, com apreço a registro da deficiência e da diferença numa perspectiva mais humanizadora aos modelos explicitativos de desenvolvimento humano (CABRAL, 2017; LEITE, PLESTCH, 2017; MARTINS E LOUZADA, 2022, entre outros).

Entretanto, os efeitos destas conquistas parecem restringir-se à oferta de vaga, sem eliminar o abismo entre as políticas e a realidade educacional em si. Tal percepção endossa os discursos vazios de “[...]”

valorização da diversidade, em detrimento da homogeneidade e da segregação” (PLETSCH, 2011, p. 47), orientada para os modos insuficientes de organização das instituições de ensino, na atualidade, mormente na Educação Superior.

A escassez de práticas institucionais inclusivas dirigidas a este tema, somadas a falta de clareza na compreensão das necessidades educacionais especiais (NEE), declaradas pelos estudantes no ato do ingresso e/ou matrícula, contribuem para manter um clima de instabilidade das tratativas políticas institucionais de respostas à permanência ao público em questão na universidade pesquisada, especialmente, deixam de flertar com ações concretas para o acolhimento das diferenças como traço constitutivo da singularidade humana.

Para dirimir a ideia de “restringir-se à oferta de vaga” e se valer de informações sobre quais necessidades esses estudantes apresentam para participarem de forma efetiva do ambiente universitário, entende-se que não basta estar presencialmente nas salas e/ou nos espaços regulares de ensino: há de se lutar para que esse grupo de fato usufrua do capital cultural que circula nas instituições, nas diferentes etapas de educação que possa contribuir para que exerçam o direito de suas atividades cívicas e de pleno gozo na ocupação dos espaços que buscam por uma maior hegemonia nas disputas e/ou lutas políticas no campo jurídico e educacional, por uma sociedade mais inclusiva.

Tais perspectivas exigirão dos dirigentes institucionais e da comunidade acadêmica, reflexões mais robustas/ articuladas, capazes de reconhecer e celebrar a diferença numa perspectiva antológica da deficiência, em diálogo com outros traços constitutivos da subjetividade de gênero, sexualidade, raça, pobreza, classe que ainda os desqualificam e responsabilizam por não se enquadrarem no ideal normativo de sujeito, em sociedade. [...] “Para isso, seria necessário que o ser considerado especial fosse, por um lado, considerado cada um de nós e não o ‘meu outro’ e, por outro, como essa especialidade seria comum, cada qual poderia se afirmar



como diferente e, portanto, capaz de enriquecer as suas experiências singulares no convívio social” (PAGNI, 2017, p. 1445).

Vidas deficientes envolvem interpelar a sua associação a um dever estar aberto ao reconhecimento dos efeitos dos acidentes sobre a vida humana. Ainda nesta vida, soma-se os efeitos políticos dos acidentes a uma improvisação existencial que as façam descobrir que o imprevisto já estava determinado em sua existência pelos estados de dominação vigentes, conforme assevera Pagni (2017). Em outros termos, os [...] “efeitos causados pelos acidentes de sua deficiência” somados ao “[...] experimento de si é tão imprevisto quanto o de sua relação com outrem e, quem sabe, ainda mais imprevisível do que esta última porque determinada não somente socialmente, como também biológica e ontologicamente, por uma interveniência da vida que normatiza e constitui um modo de vida possível”, que imprimem o(s) sentido(s) de ser(em) e/ou estar(em) na situação mencionada (PAGNI, 2017, p.1445).

Discorrer sobre a compreensão da deficiência neste texto implica aceitar então que, “[...] o limiar em *que a norma é a diferença* [grifos das autoras] e, por sua vez, compreendida radicalmente como formas de vida errantes, deficientes, infames” (PAGNI, 2017, p. 1472). Em outros termos implica dizer que a deficiência se constitui pelo

[...] dever comum entre o designado deficiente e outrem, somente manifesto diante da presença daquele que convive ordinariamente com os efeitos de seus acidentes que lhe constitui que, [me] parece fecundo para ser visibilizado como mobilizador de uma força vital, inumana, que constitui o humano e que se apresenta, além de sua condição supostamente universal, como potencialmente relevante para resistir no tempo presente às formas de governo imperantes e à atual biopolítica neoliberal. (PAGNI, 2017, p. 1472).

De outra maneira, implicará contestar a presença de marcas fixas corporificadas em determinações tipificadas nas normativas políticas institucionais que orientam a educação inclusiva na atualidade. Ainda sugere questionar que todos os corpos deficientes devem se adaptar a lógica das políticas inclusivas produtivistas pela presença de todos na educação, sem de fato, considerar as possibilidades daqueles que por indiferença a sua diferença, permanecem insubmissos as práticas existentes a lógica do ensino considerado inclusivo por sua presença (PAGNI, 2017), o(s) mantém excluído(s) das esferas de produção da cultura humana, como no caso investigado, no Ensino Superior.

Significa então, admitir que o histórico da educação de pessoas em situação de deficiência está carregado de marcas da exclusão. Problematizar a educação inclusiva em uma sociedade que produz exclusão convida todos a superarem mecanismos que ainda maximizam as barreiras enfrentadas por esse público, na Educação Superior, sobretudo os que inspiram exaltar as diferenças pelo caminho da alteridade.

Somadas a isso, tais grupos seguem em luta contra as culturas hegemônicas de austeridade que não coadunam com a ampliação do acesso e garantia da equidade a todos que ingressam e/ou atuam na universidade. Dessa perspectiva, defender práticas inclusivas ancoradas na celebração das diferenças e de garantias de acessibilidade aos bens materiais produzidos na Educação Superior, constitui apoiar respostas para as múltiplas corporalidades de ser e estar no mundo, especialmente dos que vivem a situação de deficiência, em ambientes universitários.

## **Referências**

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC*, Campinas, n. 16, p. 34-48, jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Secretaria de Educação Especial. SEESP. Secretaria de Educação a Distância. SED. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental, 2007. Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_d\\_m.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_d_m.pdf)

BERBERIAN, Ana Paula; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Alteridade e(ou) identidade: a surdez como (in)diferença à singularidade. In: *GEGe - Grupo de Estudos dos Gênero do Discurso*. (Org.). Palavra e Contrapalavras: cortejando a vida na estética do cotidiano. São Carlos: Pedro & João, 2016, v. VII, p. 54-64

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e do Desporto. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 23 ago de 2020.

BRASIL. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 19 jul de 2018.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 14 de mar de 2021.

BRASIL. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada /* Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008b. p.: 164.

BRASIL. *Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, 2012b. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 mar. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2021

BRASIL, *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016* (2016, 28 de dezembro). Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado: 10 nov. 2021. Disponível:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 12 de abr de 2021.

<https://doi.org/10.26843/direitoedesenvolvimento.v7i13.298>

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos humanos. Diário Oficial da União de 10 de março de 2020 Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2020. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/z...-247019818> Acesso em: 18 maio 2020.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, n. Especial 3, p.55-70, 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>

CANTERO, Pablo Carlito; RODRÍGUEZ, Marta Hernandez; CIPRIANO, Carmen Crespo. Construyendo y entendiendo la ocupación en contextos privados de libertad: experiencias de familias con hijos en situación de discapacidad en campamentos de refugiados. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v.29, n.e2843, p.1-21, 2021. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoao2121>

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; PAGNI, P.A.; AMORIM, Letícia Mercês de; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O olhar de uma comunidade universitária sobre a acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. *Rev. Pasajes*, Mexico, pg. 01 – 25. Disponível in:

<https://revistapasajes.site/2021/06/numero-12-enero-junio-2021/>

COLL, Cesar. MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento Psicológico e Educação. *Transtorno do desenvolvimento e Necessidades educativas especiais*. Trad Fatima Murad, V. 3, Artes Medicas, 2004

COLLINS, P. H. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021

GESSER, M.; BOCK, GEISA LETÍCIA KEMPFER (Org.) ; LOPES, P. H. (Org.)

. ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: antipacitismo e emancipação social. 1. ed.

Curitiba: EDITORA CRV, 2020. v. 1. 248p

<https://doi.org/10.24824/978655868467.1>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, *Censo da educação superior – Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 de abr de 2021.

LEITE, Lucia Pereira; PLETSCHE, Marcia Denise. *Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro*. Educar em Revista, v.33, n. especial, p.87-106, 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51042>

JACOBO, Blanca Estela Zardel; TAPIA, María Cristina Hernández. El carácter de interpelación de la “Discapacidad”: Política y prácticas emergentes. *Rev. Educ. Esp.*, v. 34, Santa Maria, 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X67662>

LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. *Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola*. Cultura Acadêmica: Oficina Universitária, Marília, 2012. 143, p.

<https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-246-8>

MAIOR, Izabel. Avaliação biopsicossocial da deficiência por meio do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado. 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=A1eNcjB-Lag> Acesso em 25 de abr de 2021

MARTINS, S, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lucia Pereira; SILVA, Kele Castro.; HASHIMOTO, Marcelo. Formulário de Identificação de Estudantes com Deficiência, Transtornos e Altas Habilidades. Seção de Graduação. Faculdade de Ciências/Unesp -Obeduc/CAPES, 2014 (documento interno).

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo, NUNES, Lauren Cristine AGUIAR. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a *não palavra* como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. *Rev. Cocar*, [Ed Especial], UEPA: Pará, v. n. 11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.38116/978-65-5635-030-1/capitulo18>.

<https://doi.org/10.38116/978-65-5635-040-0/capitulo11>.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Fatima Inês Wolf de; GARROS, Danielle dos Santos Curtrim Garros; Aila Narene Dahwache Criado Rocha. Permanência de Universitários com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: desafios do Núcleo de apoio pedagógico da Unesp. In *Educação Superior, Inclusão, Acessibilidade: reflexões contemporâneas*. (Org) Melo, Ricardo Francisco V.; Erica Simony F.M. Guerra, Margareth Maciel E. D. Furtado. Campos dos Goytacazes (RJ): Econtrografia, 2021. Disponível in: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/12/e-book-Educacao-Superior->

inclusao-e-acessibilidade.pdf <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-48-4-p202-214>

MOREIRA, Laura Ceretta e DEL MOURO, Fabíola Rodrigues. Crianças e adolescentes com deficiência em situação de violência: cruzamento de conectores sociais. *Rev. Ed. Especial*, v. 34, 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X67913>  
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/onu.php>>. Acesso em 8 jul. 2008.

PAGNI, Pedro Angelo. deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1443-1474, set./dez. 2017.

<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-08>

PAGNI, Pedro Angelo. Ingovernável da deficiência, sua radicalidade ontológica e seus devires clandestinos na educação e na filosofia. *REVISTA INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE*, v. 7, p. 157-178-178,

2021. <https://doi.org/10.18764/2447-6498.v7n2p157-178>

PICCOLO, Gustavo; SILVA, S.C. *A defectologia em Vygotski: do proposto ao pensado na Educação Especial*. Revista digital. Buenos Aires - Año 19 - Nº 192 – May 2014 Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-defectologia-em-vygotski.htm> Acesso em: 05 nov 18

PLETSCH, Marcia Denise. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula* (2003-2010). Revista teias (UERJ. Online), v. 12, p. 39-55, 2011.

SCHMIDT, Carlo; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de BERNI, Clenio Perlin; SANTOS, Mônica Pereira dos; GOMES, Jacqueline de Souza; MOREIRA, Laura Ceretta. Dossiê: Deficiência e interseccionalidade: culturas, políticas e práticas educacionais em debate. *Rer. Ed. Especial*, v. 34, 2021.

<https://doi.org/10.5902/1984686X68899>

SEDA, Juan Antonio. *Discapacidad y derechos: impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Jusbaire, 2017.*

UNESP. *Anuário Estatístico*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo: Unesp, APE, 2018 Disponível em:

[https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario\\_2018.pdf](https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2018.pdf). Acesso em 10 de mar de 2021.

UNESP. *Portaria UNESP nº 69*, de 12 de fevereiro de 2020. Institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP. Disponível em:

<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=R&numero=125&ano=2019&dataDocumento=20/12/2019> Acesso em 25 de abr de 2021.

UNESP. *Resolução UNESP n° 78*, de 07 de outubro de 2016. Estabelece normas para a concessão de Auxílios de Permanência Estudantil. Disponível em:

<https://www.fc.unesp.br/Home/Administracao/Saepe/resolucao-unesp-78-16-do-08-10-pg-43-4-.pdf> Acesso em 25 de abr de 2021.

VILARONGA, RIOS Carla Ariela; SILVA, Michele Oliveira da, FRANCO, Ana Beatriz Momesso. RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *Rev. bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>

Data de registro: 16/04/2021

Data de aceite: 16/02/2022



## Psicologia e Inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior<sup>1</sup>

Ana Paula Camilo Ciantelli\*

Lúcia Pereira Leite\*\*

**Resumo:** O estudo objetivou analisar os efeitos de uma proposta de intervenção da área da Psicologia Escolar e Educacional, voltada para a inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário. Participaram quatro estudantes (três com deficiência física e um com transtorno do espectro autista), matriculados numa universidade pública brasileira. A coleta de dados ocorreu em três etapas: 1) entrevistas abertas individuais e aplicação de instrumentos; 2) intervenção grupal; 3) entrevistas individuais e reaplicação dos instrumentos. Neste texto, serão destacados os procedimentos qualitativos e suas respectivas análises, iluminando as atuações do profissional da Psicologia como mediador e facilitador, por meio de uma análise crítica dos encontros e análise pelo núcleo de significação dos relatos obtidos nas entrevistas. Pode-se dizer que o programa de intervenção de apoio psicológico se configurou como um local de escuta, acolhimento e voz de estudantes com deficiência na instituição. Conclui-se que a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para favorecer o

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida com apoio da CAPES. Recurso: 88882.432857/2019-01.

\* Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Fomento: CAPES/DS. E-mail: [aninhaciantelli@gmail.com](mailto:aninhaciantelli@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7890738569945411>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3605-6009>.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Livre-docente em Psicologia da Educação. Professora Associada do Departamento de Psico-logia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP-Bauru). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: [lucia.leite@unesp.br](mailto:lucia.leite@unesp.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3855053449114282>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2401-926X>.



empoderamento de estudantes com deficiência, seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, possibilitando uma participação mais ativa desses sujeitos no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Educação Inclusiva; Pessoas com Deficiência; Inclusão Social; Psicologia

### **Psychology and Inclusion: Intervention proposition of students with disability in Higher Education**

**Abstract:** This study's goal was to analyze the effects of an intervention proposition in the area of School and Educational Psychology, aimed at the social and educational inclusion of students with disability in the University context. Four students have participated (three of them with physical disabilities and one with Autistic Spectrum Disorders), enrolled in a Brazilian public university. Data collection occurred in three stages: 1) individual and open interviews and application of instruments; 2) group intervention; 3) individual interviews and reapplication of instruments. In this text, the qualitative procedures are highlighted along with their analysis, elucidating practices from Psychology professionals as mediators and facilitators, by means of critical analysis of the encounters and by the analysis of meaning cores of the accounts obtained during the interviews. It can be said that the intervention program for psychological support became a safe place for sharing, understanding, and as a platform for disabled students to make their voices heard throughout the institution. It was concluded that School and Educational Psychology can contribute to promote the empowerment of disabled students, as well as their personal, social, and academic development, enabling a more active participation of these students in Higher Education.

**Keywords:** Higher Education; Inclusive Education; People With Disabilities; Social Inclusion; Psychology

### **Psicología e Inclusión: Una propuesta de intervención a estudiantes con discapacidad en Educación Superior**

**Resumen:** El estudio tuvo como objetivo analizar los efectos de una propuesta de intervención en el área de Psicología Escolar y Educativa, orientada a la inclusión social y educativa de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. Participaron cuatro estudiantes (tres con discapacidad física y uno con trastorno del espectro autista), matriculados en una universidad pública brasileña. La recolección de datos se llevó a cabo en tres etapas: 1) entrevistas abiertas

individuales y aplicación de instrumentos; 2) intervención grupal; 3) entrevistas individuales y reaplicación de los instrumentos. En este texto se destacarán los procedimientos cualitativos y sus respectivos análisis, destacando el trabajo del profesional de la psicología como mediador y facilitador, a través de un análisis crítico de los encuentros y análisis por el núcleo de significado de los relatos obtenidos en las entrevistas. Se puede decir que el programa de intervención de apoyo psicológico se configuró como un lugar para escuchar, acoger y hablar a los estudiantes con discapacidad de la institución. Se concluye que la Psicología Escolar y Educativa puede contribuir a favorecer el empoderamiento de los estudiantes con discapacidad, su desarrollo personal, social y académico, posibilitando una participación más activa de estas materias en la Educación Superior.

**Palabras clave:** Educación Superior; Educación Inclusive; Personas con Deficiencia; Inclusión Social; Psicología

## 1. Introdução

*[...] eu percebo a importância de estourar essa bolha, sabe, de não ficar algo tão específico, só em quem tem deficiência, de ampliar isso pra comunidade e de poder tornar essa questão maior, principalmente cada vez mais pras pessoas com deficiência terem mais acesso, tanto na universidade, como em todos os outros âmbitos e aspectos da vida, quanto podendo dar mais vozes a elas falarem sobre isso, porque foi muito importante nós termos falado sobre isso e ganharmos cada vez mais espaços possíveis, garantindo o nosso direito [...]* (Lolla).

A “questão” de que tanto fala a estudante de Psicologia no trecho destacado diz respeito ao fenômeno da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência no Ensino Superior brasileiro. Como estudante universitária com deficiência, Lolla vai além da aparência, vai na essência do fenômeno, deseja, almeja estourar a “bolha social” que ainda segrega, exclui, estigmatiza, silencia vozes que tem o direito de serem ouvidas e de ocupar os diversos espaços sociais. Lolla sinaliza que é preciso analisar e intervir com as partes e com o todo que compõem o fenômeno, ou seja, com toda a comunidade acadêmica, compreendendo também todo o

contexto histórico, político, econômico e social dessa realidade, para que assim seja possível promover formas preventivas e interventivas, visando ao seu êxito.

Assim, amparado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, este estudo escolheu valorizar a voz dos próprios estudantes com deficiência e com eles atuar, visto que são os protagonistas envolvidos nessa trama e que sofrem o impacto direto do provimento ou não de ações inclusivas e acessíveis da universidade, capazes de interferir em sua permanência, inclusão e sucesso acadêmico. Com vistas a promover o empoderamento desses estudantes – que historicamente tiveram suas vozes silenciadas pelo discurso incapacitante das perspectivas médicas, terapêuticas e assistencialistas – como de posteriormente sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica acerca da temática da deficiência, inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, é que a proposta de intervenção psicológica do estudo foi proposta.

Ao possibilitar escuta e acolher as minorias, a Psicologia como *locus* de estudo pode favorecer interações sociais, redes de apoios, vivências acadêmicas mais positivas, suporte social, formas de acessibilidade, discussão e revisão de estigmas e preconceitos associados aqueles que se encontram na condição de deficiência e circulam pela universidade. Ainda, com vistas à reconstrução de suas identidades como “sujeitos políticos de direitos”, promovendo o autoconhecimento, a aceitação da sua deficiência, o desenvolvimento de suas potencialidades, da sua autoestima positiva, autonomia, autodeterminação, independência e a defesa dos seus direitos, tornando-os personagens ativos dentro do espaço universitário.

A partir do exposto e considerando que a permanência, bem como o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência dependem de vários fatores articulados – maneira que é acolhido pela instituição, apoios (familiares, fraternais, institucionais, etc.) recebidos, determinação pessoal, dentre outros aspectos – iremos abordar esses aspectos e as contribuições da Psicologia da Educação para a inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico.

## **1.1 Vivências acadêmicas, suporte social e concepção de deficiência**

A entrada na universidade envolve uma série de novos e complexos desafios na vida da maioria dos estudantes, como a necessidade de estabelecer novas amizades e relações interpessoais, administrar sua própria casa e seus recursos econômicos, desenvolver novos hábitos de estudo e de aprendizagem, melhorar a gestão de tempo, ter maior nível de iniciativa e autonomia, dentre outros desafios “em termos de desenvolvimento pessoal e da identidade, apelando à construção de um sentido de vida e de um sistema de valores suscetíveis de lidar com a complexidade e a decisão” (ALMEIDA, 2007, p. 206).

Tratam-se, portanto, de mudanças que abrangem não só os aspectos acadêmicos, mas também os aspectos pessoais e sociais, o que pode favorecer ou dificultar as vivências acadêmicas destes jovens e sua inclusão no ambiente universitário (ALMEIDA; SOARES, 2003). O mesmo ocorre com o ingresso do estudante com deficiência na universidade, porém, na maioria das vezes, estes jovens terão que lidar ainda com os desafios impostos pelas diferentes barreiras de acessibilidade presentes no contexto acadêmico, e com a falta de serviços de apoio disponíveis na instituição, o que conseqüentemente dificultará ainda mais sua permanência, inclusão e sucesso acadêmico. Segundo pesquisas (ALMEIDA, 2007; FERNANDES; ALMEIDA, 2007; SILVA; DORE, 2016) a ausência de uma rede de apoio (da instituição, da família, de amigos, de colegas, de professores etc.), pode dificultar ainda mais ou até mesmo tornar insuperáveis os novos desafios da academia, principalmente no caso do estudante com deficiência.

Como soluções para favorecer a permanência e a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, para além da disponibilidade de espaços, recursos, metodologias e materiais acessíveis e tecnológicos, da oferta e programa de serviços de apoio ao estudante, dos apoios (da família e comunidade acadêmica), chama atenção o oferecimento do apoio psicológico, os fatores pessoais bem desenvolvidos do próprio sujeito (autonomia, autoadvocacia, etc.) e a aceitação da sua

identidade indicado em algumas pesquisas (SANTOS, et.al. 2015; CALHEIROS; FUMES, 2016; MELERO, MORIÑA, LÓPEZ-AGUILAR, 2018).

Estes achados demonstram o quanto se faz importante trabalhar com os próprios estudantes com deficiência nas instituições. Outras pesquisas reforçam essa necessidade quando indicam que dentre as sugestões dos próprios estudantes com deficiência para sua inclusão no Ensino Superior estão: a criação de apoio psicológico ao estudante, a participação dos alunos com deficiência no planejamento de mudanças, o treinamento de habilidades sociais e emocionais aos estudantes com deficiência (BABIC; DOWLIN, 2015; ZAMPAR, 2015; FOSSEY *et al.*, 2017; OLIVATI, 2017).

Assim, questões como o estabelecimento de um sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais, a exploração de papéis sociais e sexuais, as questões de intimidade, o estabelecimento de uma filosofia de vida ou o comprometimento com determinados objetivos pessoais e profissionais são questões a serem trabalhadas na universidade, favorecendo o desenvolvimento psicossocial do estudante e sua inclusão.

Além disso, a realização e qualidade de vivências acadêmicas para além da sala de aula, através de atividades extracurriculares (participação em grupos de pesquisa, projetos de extensão, prática de esporte, vínculo com associações acadêmicas, assim como saídas, refeições com os colegas, participação em eventos, festas da universidade) devem ser estimuladas, pois além de favorecerem a adaptação e o desenvolvimento psicossocial e educacional dos estudantes, contribuem para que estes sujeitos se sintam seguros, acolhidos e pertencentes (ALMEIDA; SOARES, 2003; FERNANDES; ALMEIDA, 2007). Para o estudante com deficiência essas vivências são essenciais, pois pesquisas relatam a restrita participação desses jovens na universidade, visto que as relações com os colegas ficam limitadas aos aspectos acadêmicos (MOURA, 2013; DANTAS, 2014).

Compreendendo que a Psicologia Escolar e Educacional tem como função social oportunizar processos de humanização e o desenvolvimento

de funções psicológicas superiores, elevando o pensamento crítico dos sujeitos nos espaços educacionais e que deve se comprometer com uma prática que busque uma educação mais democrática, coletiva, equitativa e emancipatória para todos, transformando sujeitos e realidades educacionais, o psicólogo escolar é um profissional qualificado para lidar com tais demandas, independentemente do nível de ensino. Sua atuação, pode pautar-se no provimento de ações voltadas ao empoderamento<sup>1</sup> e à autoadvocacia (ou autodeterminação/autodefensoria, como traduzido no Brasil) de estudantes com deficiência, visto que pesquisas nacionais e internacionais defendem essa prática como forma de favorecer a permanência e inclusão desses sujeitos (SOARES, 2010; DANTAS, 2014; WHITE *et al.*, 2014; DANTAS, 2015; STODDEN, 2015; DIVERSA, 2015; FOSSEY *et al.*, 2017; MORIÑA; MOLINA; CORTÉS-VEGA, 2018).

O empoderamento buscado por e para as pessoas com deficiência nesse estudo visa a emancipação desses sujeitos, devendo ser compreendido como um processo – individual, grupal e político – que vai na contramão do desempoderamento historicamente vivenciado por esses sujeitos que institucionalizou, segregou, isolou, inferiorizou, oprimiu e restringiu possibilidades, oportunidades, escolhas, direitos. Trata-se de um processo de aprendizado crítico e reflexivo por parte da pessoa com deficiência que passa a desafiar sua condição de inferioridade, fortalecendo-se e conscientizando-se dos seus direitos humanos, do direito de terem suas vozes ouvidas, de se tornarem protagonistas, de terem liberdade, de poderem ter suas próprias escolhas, de se tornarem sujeitos autodeterminados, sendo capazes de e motivados coletivamente para intervir em sua realidade ainda opressora. (KLEBA; WENDAUSEN, 2009; DANTAS, 2014).

---

<sup>1</sup> A palavra empoderamento (do termo inglês *empowerment*) possui diferentes significados, devendo ser analisada à luz do contexto histórico, político, econômico e social em que o indivíduo com deficiência está inserido, bem como de acordo com suas relações sociais, visto que o fim pretendido com esse empoderamento — pode ter relação com a emancipação do sujeito ou pode — intensificar ainda mais o controle individual (DANTAS, 2014, p. 58).

A partir do exposto fica claro a relação dialética entre empoderamento e autoadvocacia, visto que o exercício de autoadvocacia é característica essencial para que haja empoderamento, e vice-versa. Isso ocorre, pois a partir do aprendizado da pessoa com deficiência sobre a história de seu grupo social e dos seus direitos, estes sujeitos passam a ter conhecimento da exclusão e invisibilidade presentes em sua história, a compreender as atitudes e concepções acerca da deficiência, passando a refletir e ter consciência crítica desse processo, de uma visão social da deficiência, se empoderando, reconstruindo a sua identidade como um sujeito de direitos e deveres e passando a lutar para ter voz e participação na sociedade, transformando sua realidade opressora (SOARES, 2010).

Em complementar, para Glat (2004, p. 1) a “autodefensoria é ao mesmo tempo uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional” que engloba quatro princípios fundamentais a ser exercitado: a eliminação de rótulos (de estereótipos classificatórios); a identidade própria (ressignificação da deficiência); a autonomia e a participação (para gerir sua vida e tomar decisões) e a defesa dos seus direitos (sem dependerem de outrem). Princípios esses que coadunam com a concepção social de deficiência defendido pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que compreende a deficiência como um fenômeno social, resultante das relações (políticas, econômicas, sociais, etc.) que a sociedade tem com esses sujeitos, no qual cabe a sociedade oferecer condições necessárias para que as pessoas com deficiência possam usufruir os espaços e meios comuns a todos, reconhecendo-os como cidadãos que devem ter suas vozes ouvidas e seus direitos garantidos.

O próprio ingresso no Ensino Superior pode possibilitar o empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência; para chegarem a essa etapa de ensino tiveram de superar diversas barreiras e terão de reivindicar seus direitos nesse espaço (DANTAS, 2014; MORINA; MOLINA; CORTÉS-VEGAS, 2018). Além disso, por tratar-se de um local valorizado socialmente, para muitos estudantes pode

possibilitar a oportunidade de se fortalecerem pessoalmente, ajudando-os no confronto das dificuldades diárias relacionadas à sua deficiência. Contudo, não são todos os estudantes empoderados e autoadvogados que solicitam seus direitos na universidade; pelo contrário, pesquisas relatam que grande parte deles nem se autodeclara à instituição como estudantes com deficiência, principalmente por falta de conhecimento dos seus direitos, dos serviços de apoio disponibilizados pela instituição e pelo receio dos preconceitos e estigmas que podem vir a sofrer dos futuros colegas, professores e funcionários da universidade (CABRAL, 2013; WHITE *et al.*, 2014; FOSSEY *et al.*, 2017; MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018, MORINÃ; MOLINA; CORTÉS-VEGAS, 2018).

Portanto, faz-se importante promover ações na universidade que impulsionem o empoderamento e autoadvocacia de estudantes com deficiência, como vem ocorrendo em diferentes regiões dos Estados Unidos, da Austrália e da Irlanda (CABRAL, 2013; WHITE *et al.*, 2014; DIVERSA, 2015; FOSSEY *et al.*, 2017). De forma geral, as pesquisas relatam: a realização de programas de treinamento em autoadvocacia; intervenções que visam habilidade de resolução de problemas, aquisição de conhecimentos e habilidades relacionadas aos seus direitos, como solicitar recursos e suportes acessíveis à instituição; formas de promover a compreensão da deficiência e os fatores que podem influenciar o seu desenvolvimento acadêmico; construção de uma equipe de apoio por parte do próprio estudante com deficiência que com o suporte define a agenda e conduz as discussões; existência de um grupo que sensibiliza a academia sobre temas relacionados a diversidade, no qual os estudantes com deficiência são protagonistas e serviço de orientação acadêmica, como foco em promover habilidades de advocacia e favorecer a carreira profissional. (DANTAS, 2014; SOARES, 2010).

Todavia, em conjunto com essas ações, faz-se primordial conscientizar e sensibilizar toda a comunidade acadêmica a respeito das pessoas com deficiência e seus direitos, conforme já apontado pelo Artigo 8 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).



Ao recorrermos ao processo histórico da relação da sociedade com a pessoa com deficiência até os dias atuais, quatro concepções de deficiência prevalecem: a *concepção metafísica*, iniciada na idade medieval, entendida como algo que transcende a condição humana, atrelada a causas espirituais e/ou religiosas ou a fatores sobrenaturais; a *concepção biológica*, amparado no modelo médico, a partir da idade moderna, compreende a deficiência a partir do desvio de um padrão orgânico de normalidade, decorrente de falha ou limite de mau funcionamento do organismo, culpabilizando o sujeito; a *concepção social*, que ganha força a partir da idade contemporânea, deslocando do sujeito a deficiência, e compreendendo-a como condição orgânica diferenciada, associada a fatores causais de natureza social, emocional, econômica e/ou educacional que influenciam a constituição humana, todavia para interpretá-la se faz necessário centralizar a análise no sujeito; e a *concepção histórico-cultural*, presente na idade contemporânea, que interpreta a deficiência como um fenômeno dinâmico, relacional e processual, no qual a sociedade, a partir de suas expectativas e atitudes, limita ou promove o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Trata-se de uma perspectiva que é significada historicamente no contexto de sua ocorrência, visto que decorre de uma disfunção biológica que provoca limitação, e como consequência, ocasiona uma barreira social, colocando o sujeito com deficiência em situação de desvantagem em comparação aos outros sujeitos (LEITE; LACERDA, 2018).

Essas concepções, representam as crenças, os valores, as regras, as expectativas, os conceitos, os significados que a sociedade teve e ainda tem com a deficiência, orientando atitudes a serem adotadas com estes sujeitos. Atitudes, que em sua maioria, passam a comparar, julgar, inferiorizar, estigmatizar e negar deficiência, a diferença, restringindo os espaços e identidades sociais que esses indivíduos possam ocupar e virem a ser, dividindo a sociedade em seres “normais” e em seres “desviantes”. Assim, indivíduos que fogem do padrão (estatístico, estrutural/funcional e psicossocial/ideal) estabelecido pela sociedade vigente ou dos seus pré-requisitos, acabam sofrendo estigmas, estereótipos, preconceitos, afetando

suas identidades e desenvolvimento (AMARAL, 1994; GOFFMAN, 1988).

Ademais, é preciso compreender a deficiência como uma categoria que transversaliza a identidade de cada sujeito e luta pelo seu espaço, sendo que “o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência” (DINIZ, 2007, p.77), e esse conhecimento e essa visibilidade sobre a deficiência pode ser oferecido pelo profissional psicólogo, pois, segundo Baró (1996, p. 17), “a conscientização constitui-se no horizonte primordial do que fazer psicológico”, pelo qual deve se buscar a “desalienação das pessoas e grupos, que as ajude a chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade”, reconhecendo os fatores sociais envolvidos no processo de constituição do ser.

Ações de conscientização e sensibilização a comunidade acadêmica podem favorecer a construção de redes de apoio, possibilitando maior suporte social aos estudantes com deficiência nas instituições, pois conscientes, esses atores passam a mudar suas relações com o meio a sua volta e com os outros seres humanos, transformando realidades (BARÓ, 1996). Ou seja, a comunidade acadêmica passa a compreender melhor as necessidades e os direitos do estudante com deficiência, mantendo uma relação mais próxima, de respeito as suas identidades, compartilhando vivências acadêmicas e apoiando-os quando preciso for, o que consequentemente reduz a presença das barreiras atitudinais nesse meio e os efeitos negativos gerados por outros fatores acadêmicos aos estudantes.

Evidenciado por diversas pesquisas (FERNANDES; ALMEIDA, 2007; ALMEIDA, 2007; MOURA, 2013; BABIC; DOWLIN, 2015; ZAMPAR, 2015; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018), o suporte social, através das redes sociais de apoio já existentes (família e amigos) e das novas redes (comunidade acadêmica), contribui para a redução das barreiras de acessibilidade, favorecendo trajetórias e vivências acadêmicas positivas e satisfatórias, inclusão educacional e colaborando para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico desses jovens.

Nessa direção, programas e/ou serviços específicos de apoio ao estudante com deficiência foram criados nas instituições de Ensino Superior no mundo e no Brasil, com o objetivo geral de promover a permanência e inclusão destes estudantes, contribuindo para a eliminação das diferentes barreiras de acessibilidade existentes no contexto acadêmico. Todavia, a presença desses programas e/ou serviços de apoio ainda não é uma realidade presente em várias Instituições de Ensino Superior, e mesmo estas ainda carecem de respostas inclusivas e acessíveis para oferecer a esse público, tendo em vista a falta de apoio, de investimentos financeiros e de recursos físicos e humanos por parte do governo brasileiro na universidade pública, que mantém uma posição ainda excludente, desvalorizando a diversidade existente nesse meio e o direito por uma educação superior para todos. Já a presença do psicólogo escolar no Ensino Superior ainda se faz restrita, recente e com uma atuação mais tradicional (centrada numa perspectiva mais individualizada, clínica), sendo que na maioria das vezes esses profissionais são contratados para trabalhar no setor da saúde ou de recursos humanos (CHAGAS, 2018; CIANTELLI, LEITE, 2020).

Os resultados da pesquisa de Bisinoto e Marinho-Araújo (2015), cujo objetivo foi mapear os serviços de psicologia oferecidos em 109 instituições de ensino superior brasileiras (públicas e privadas) e o trabalho dos psicólogos escolares, evidenciam as problemáticas apontadas acima, visto que 22 instituições não possuíam esse serviço e o foco dos trabalhos, em sua maioria, eram atendimentos individuais aos estudantes. Por outro lado, faz-se importante destacar que o apoio e participação de estudantes com deficiência se faz presente na prática dos psicólogos em 50 dessas instituições (57%) e em menor proporção, há também psicólogos que buscam fazer um trabalho com toda a comunidade acadêmica.

Apesar de ser em menor proporção, como retratado acima, a prática do psicólogo escolar no Ensino Superior em trabalhar com o todo, analisando os múltiplos determinantes e intervindo com os diversos atores que interferem no processo de permanência e inclusão do estudante com deficiência na universidade, por exemplo, sinalizam o rompimento de uma

lógica ideológica excludente, individualista, patologizante e naturalizante de homem (psicologia escolar tradicional), em favor de uma lógica dialética, coletiva, que passa a compreender o homem como um ser ativo, social, histórico e cultural (psicologia escolar crítica). Trata-se de uma Psicologia que visa a transformação da realidade e das relações sociais, que assumi a consciência de si e do outro a sua volta, colocando o seu saber “a serviço da construção de uma sociedade em que o bem-estar dos menos não se faça sobre o mal-estar dos mais, em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos.” (BARÓ, 1996, p. 23). Desse modo, o estudo aqui retratado visou analisar os efeitos de uma proposta de intervenção da área da Psicologia da Educação como promotora de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário.

## **2. Percurso metodológico<sup>2</sup>**

### **2.1 Participantes**

Participaram do estudo quatro estudantes matriculados na Universidade Estadual Paulista– Unesp, *campus* de Bauru: Francisco<sup>3</sup>, 22 anos, possui deficiência física e na época cursava Engenharia Mecânica; Lolla, 23 anos, possui deficiência física e cursava Psicologia; Jorge, 29 anos, possui deficiência física e cursava Ciências Biológicas; Gabriel, 19 anos, possui transtorno do espectro do autismo e cursava Engenharia Civil.

### **2.2 Procedimento de coleta de dados e instrumentos utilizados**

---

<sup>2</sup> Este texto é um recorte da tese de doutorado “Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e Portugal: Contribuições da Psicologia” (CIANTELLI, 2020) Link de acesso: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192133>.

<sup>3</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes com o intuito de se promover maior veracidade, proximidade e sentido aos sujeitos que expuseram suas vidas para aos leitores.

A pesquisa passou por diferentes etapas e utilizou de diferentes instrumentos para sua coleta de dados<sup>4</sup>.

Na primeira etapa<sup>5</sup>, foi enviado um convite e-mail a onze estudantes autodeclarados com deficiência matriculados na instituição. Devido ao pouco retorno desses estudantes, foi realizado ainda convites presenciais e telefônicos (whatsapp e/ou messenger). Aceitaram participar do estudo nove estudantes, que realizaram entrevistas abertas individuais, contando suas histórias de vida e responderam a três instrumentos: o Questionário de Vivência Acadêmica na versão reduzida - QVA-r (GRANADO, *et. al.* 2005); a Escala Concepções de Deficiência – ECD (LEITE; LACERDA, 2018) e a Escala de Percepção de Suporte Social - EPSS (SIQUEIRA, 2008).

Em um segundo momento, os estudantes foram convidados a participar de uma intervenção grupal na universidade sendo que quatro estudantes aceitaram o convite. Os encontros foram definidos para as manhãs de sextas-feiras, das 10h às 12h, no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da instituição, com duração de três meses (outubro a dezembro de 2017). O programa de intervenção grupal, composto de dez encontros reflexivos, teve como objetivo promover um local de escuta, acolhimento e voz a esses estudantes dentro da instituição universitária. Em tais momentos, foram abordados diversos temas escolhidos a partir da análise das entrevistas e dos instrumentos respondidos na primeira etapa da pesquisa e pela própria sugestão dos estudantes, solicitadas já no primeiro encontro.

Após a finalização do grupo e a realização do Fórum “Universidade (D)eficiente – Inclusão e Acessibilidade: Você se

---

<sup>4</sup> A pesquisa, cadastrada na Plataforma Brasil, teve parecer favorável pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru - 64921717.5.0000.5398 e os participantes assinaram o Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE - Res. 466/12).

<sup>5</sup> Os quatro participantes do estudo aqui retratado, participaram da primeira etapa e optou-se por apresentar apenas os dados dos encontros e entrevistas finais com os estudantes, priorizando a atuação e análise do psicólogo escolar no contexto universitário voltado à demanda de estudantes com deficiência.

importa?<sup>6</sup>”, na terceira etapa da pesquisa, realizou-se uma nova entrevista aberta individualmente com os quatro estudantes, tendo como pergunta norteadora: “Para você, o que participar do estudo te possibilitou?” e a reaplicação dos três instrumentos, a fim de avaliar se a intervenção trouxe mudanças na trajetória de vida e acadêmica desses sujeitos. As entrevistas e os encontros foram registrados através do uso de um gravador, sendo posteriormente transcritos, para melhor fidedignidade e análise dos dados coletados.

### **2.3 Procedimento de análise de dados**

Os encontros do grupo de intervenção foram descritos de acordo com os objetivos propostos e a participação e envolvimento dos estudantes em cada um deles; posteriormente realizou-se uma análise crítica geral dele.

As entrevistas foram analisadas através do núcleo de significação. Tal proposição se baseia nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, visando ao acesso aos sentidos, considerando a complexidade e profundidade dos resultados. Segundo Aguiar e Ozella (2013), as etapas para análise dos dados consistem em: 1- leitura flutuante e organização do material; 2- aglutinação dos pré-indicadores; 3- construção e análise dos núcleos de significação e 4- análise dos núcleos. Dessa maneira, foram buscados os núcleos de significação no discurso dos estudantes, no que diz respeito às contribuições do estudo para a inclusão social e educacional deles no Ensino Superior, tendo como pano de fundo o aporte da Psicologia.

## **3. Resultados e Discussões**

### **3.1 Grupo de Intervenção**

---

<sup>6</sup> Desdobramento do grupo de intervenção psicológica, teve por finalidade promover o debate sobre a importância da inclusão e da acessibilidade de pessoas com deficiência no *campus*.

De forma sintética o quadro a seguir demonstra os objetivos e resultados obtidos pelos estudantes com deficiência no grupo de intervenção.

**Tabela 1.** Cronograma, objetivo e resultados do grupo de intervenção

<b>ENCONTRO/ OBJETIVOS</b>	<b>RESULTADOS</b>
1º: Apresentar os participantes, estabelecer vínculo inicial e eleger os itens temáticos para serem discutidos nos encontros posteriores	Timidez inicial; Auxílio da pesquisadora para provocar discussões; Tópicos de interesse: direitos da PCD; Acessibilidade e recursos; formas de lidar com as barreiras atitudinais; Conhecimento sobre as deficiências e esporte e deficiência; Criação do grupo no <i>whatsApp</i> .
2º: Discutir a história da PCD e refletir sobre seus desdobramentos conforme definições e concepções de deficiência.	Maior participação e envolvimento nas discussões; Conhecimento/contato com outras PCD; Conhecimento prévio dos assuntos discutidos; visão mais social e crítica do conceito de deficiência; Espanto sobre as definições de “deficiência”; Desconhecimento da LBI; Curiosidades em relação a próteses e troca de experiências; Eleição de novos temas: lei de cotas e os desafios no mercado de trabalho.
3º: Refletir criticamente sobre as diferentes nomenclaturas e definições voltadas à PCD ao longo da história; Promover o conhecimento sobre as diferentes categorias de deficiência e suas causas.	Palavras preconceituosas para nomear a PCD; curiosidades/esclarecimentos: deficiência intelectual x doença mental; síndromes, implante coclear, deficiência visual e TEA; Conhecimentos: direito da PCD relacionado à habilitação automobilística; aspectos biológicos/genéticos da deficiência; deficiência física; Discussões: deficiência como vantagem, diagnóstico de TEA - identificação de algumas características e auxílio da colega para reflexão, dados do Censo no ES; Realização de anotações.
4º: Promover a compreensão da história do movimento político da PCD e as suas influências na construção de	Desconhecimento: movimento político das PCD, legislações e direitos; Interesses: movimento político das PCD, legislações, direitos, uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Conhecimentos e discussões: carteira de ônibus

legislações voltadas à inclusão e aos direitos da PCD no Brasil e no mundo.	para PCD, informações sobre direitos cotidianos; Reflexões: acessibilidade em suas vidas, identificação da falta de acessibilidade para além daquelas que conheciam – na universidade.
5º: Discutir e refletir sobre o conceito de acessibilidade em seus diferentes âmbitos; Promover o conhecimento e discussão das legislações de inclusão e acessibilidade no ensino superior.	Interesses: recursos de acessibilidade (tecnológicos), lazer acessível; Desconhecimento: recursos oferecidos pela própria universidade à PCD; Indignação: diferença nas legislações das universidades federais e estaduais relacionadas aos direitos da PCD, barreiras atitudinais presentes na vida da PCD; falta de acessibilidade no <i>campus</i> ; Compartilhamento e troca de experiência sobre momentos de pseudoacessibilidade vivenciados.
6º: Discutir sobre os recursos de acessibilidade que as pessoas com deficiência têm direito de usufruir no acesso e permanência no ensino superior; sobre o Enem acessível; Refletir sobre os dados do Censo e do Inep; Discutir se a Unesp é uma universidade inclusiva e acessível	Compartilhamento e interesse sobre o trabalho de prótese de mão (Francisco); Discussões e sensibilização: falta de preparo dos fiscais do Enem, desconhecimento da deficiência, invisibilidade da temática e presença das barreiras atitudinais; Desconhecimento: sobre outras PCD no <i>campus</i> , de alguns recursos acessíveis na Unesp, auxílios para a permanência estudantil no <i>campus</i> ; Não espanto sobre os dados do Censo; Reflexões sobre como poderiam favorecer a inclusão e acessibilidade na Unesp, dando sugestões para além da sua deficiência.
7º: Promover a compreensão e discussão do conceito das barreiras atitudinais historicamente, as formas práticas de lidar com elas nos diferentes contextos; Discutir a importância dos recursos e redes de apoios para lidar com estas barreiras.	Envolvimento por parte dos novos participantes do grupo nas discussões; Revolta, acolhimento e empatia por parte de todos pelas barreiras atitudinais já enfrentadas por seus parceiros; Importância da rede de apoio dos parceiros para enfrentamento das barreiras do cotidiano; Ajuda para lidar com a questão de ser um imã para histórias tristes;
8º: Promover formas práticas de lidar com as barreiras atitudinais nos diferentes contextos	Importância das redes de apoio (parceiros) para enfrentar as barreiras atitudinais; importância de disseminar informação para reduzi-las; compartilhamento de vivências de barreira



<p>sociais e discutir a importância dos recursos e redes de apoios para lidar com as barreiras atitudinais.</p>	<p>atitudinal e formas de lidar com elas; Empatia, participação e envolvimento nas discussões e dinâmicas; gratidão dos colegas por participarem dos encontros e obterem maior conhecimento.</p>
<p>9º:1ª Parte:Promover o acolhimento, a discussão e reflexão acerca do diagnóstico, dos seus desafios e a importância das redes de apoio; Promover o conhecimento da CIF e dos modelos de centros de reabilitação. 2ª: Promover a discussão e reflexão acerca do mercado de trabalho, legislações, dados estatísticos e áreas profissionais em que a PCD se destaca - esporte/artes</p>	<p>Compartilhamento de como enfrentaram seus diagnósticos e acolhimento dos colegas; Oportunidade de falarem sobre seu diagnóstico e das suas dificuldades; Todos possuem redes de apoio; Desconhecimento: da CIF e dos centros de reabilitação e da lei de cotas (Gabriel); Maior vínculo entre os estudantes, que passaram a conversar mais sobre diferentes assuntos e a brincarem mais uns com os outros; Troca de informações de Jorge e Francisco sobre esportes.</p>
<p>10º: Realizar um momento de confraternização e encerramento do grupo, promovendo uma avaliação dos participantes acerca do grupo e discussões iniciais das ações posteriores para sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre a inclusão e acessibilidade da PCD na Universidade.</p>	<p>Gratidão pelos conhecimentos compartilhados; crescimento pessoal/profissional; ampliação da rede de amizades, contato com outra PCD e vínculo entre os participantes e pesquisadora; inspiração pelo movimento histórico e político da PCD; importância da participação dos colegas no grupo; aprendizados para lidar com a deficiência; aceitação da deficiência, 1º contato com o tema; grupo como uma das coisas que mais valeram a pena na universidade; incentivo profissional; iniciativa e envolvimento de todos para realizar ações inclusivas/acessíveis para sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica.</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa

De forma geral, os encontros propostos cumpriram seu objetivo principal, proporcionando um espaço de acolhimento, escuta e voz aos

estudantes com deficiência do campus universitário que nunca antes puderam contar com uma rede de apoio nessa direção.

Em termos de frequência, Jorge foi o único estudante que participou de todos os encontros (100%), seguido de Gabriel, com oito encontros (80% de frequência), Lolla com seis encontros (60%) e Francisco com quatro encontros (40%). Apesar de ter ocorrido ausências, em sua maioria foram justificadas antecipadamente e nos encontros em que estiveram presentes houve envolvimento e interesse de todos. Além disso, os estudantes suscitavam novas discussões para além das propostas nos encontros, faziam anotações, acatavam indicações de livros, filmes e seriados sugeridos, realizavam compartilhamento de materiais sobre a temática da inclusão no grupo de *whatsApp* e até mesmo um dos encontros foi realizado novamente, a pedido do próprio estudante que faltou ao previsto originalmente.

A criação do grupo no *whatsApp*<sup>7</sup> denominado “Inclusão e acessibilidade”, cuja finalidade foi facilitar a troca de informações sobre o grupo, como avisos de mudanças de horários, de sala de atendimento, justificativa de ausência ou atraso, solicitação das tarefas a serem realizadas e também para compartilhar materiais sobre as temáticas discutidas nos encontros, mostrou-se muito interessante para o desenvolvimento da pesquisa, pois favoreceu a comunicação e troca de informações e experiências entre os participantes, além de estreitar o vínculo entre todos.

A mediação do psicólogo no grupo de intervenção foi importantíssima para auxiliar na maior participação e exposição de opiniões dos estudantes, que ao longo dos encontros passaram a solicitar temas do seu interesse para serem discutidos, a deixarem suas vozes, dúvidas e inquietações serem ouvidas e compartilhadas, contribuindo para as discussões, reflexões, conscientizações e para a formação de um vínculo

---

<sup>7</sup> Destaca-se que mesmo após a finalização da pesquisa, o grupo no *whatsApp* se manteve e as trocas e compartilhamento continuaram, em menor frequência.

de respeito, companheirismo, afeto e amizade entre todos. O papel mediador do psicólogo escolar no Ensino Superior, realizando mediações intencionais de conscientização de sujeitos adultos, favorecendo desenvolvimento profissional e pessoal é evidenciado em outras pesquisas (GONÇALVES *et. al.*, 2016; MARINHO-ARAÚJO, 2016; MOURA; FACCI, 2016).

Como relatado em outras pesquisas realizadas com estudantes com deficiência no ensino superior (CABRAL, 2013; WHITE *et al.*, 2014; FOSSEY *et al.*, 2017; MORINÃ; MOLINA; CORTÉS-VEGAS, 2018) vários desconhecimentos se fazem presentes para esses sujeitos: o desconhecimento sobre a sua e de outras deficiências – *Porque a pessoa com autismo tem dificuldades em manter contato visual? Acontece com todos? [...]*” (Gabriel); o desconhecimento ou o conhecimento parcial sobre os âmbitos de acessibilidade – *“A audiodescrição seria qual tipo de acessibilidade?”* (Francisco); sobre a história do movimento político das pessoas com deficiência – *“[...] eu não sabia, eu não fazia ideia de várias coisas que foi falado ali, das leis específicas eu não sabia, dos grupos que batalharam para isso [...]”* (Francisco), sobre legislações e de seus direitos – *“Como funcionaria quando o estudante adquire a deficiência no meio do curso, existe alguma lei que protege essa pessoa?”* (Jorge); e sobre os serviços de auxílio e permanência da instituição – *“Como funciona essa coisa de monitor?”* (Lolla).

Estes dados revelam a importância da construção de redes de apoio e suporte na própria universidade para a divulgação de informações relacionadas a temática da deficiência e acessibilidade, bem como o oferecimento de intervenções psicoeducacionais, visando favorecer a autoadvocia e o empoderamento desses jovens – sobre quem são, seu grupo social e os seus direitos –, pois quanto mais autoadvogados, conscientes e empoderados estiverem, provavelmente mais saberão lidar com as adversidades advindas da falta de acessibilidade, e passarão a reivindicar mais sobre seus direitos, o que favorecerá suas vivências acadêmicas e a sua permanência na universidade (DANTAS, 2014; SOARES, 2010). Porém, alguns estudantes possuíam conhecimentos sobre

direitos cotidianos (compra de veiculados adaptados, carteirinha de ônibus, selo para reserva de vagas, compra de próteses, lei de cotas, etc.) que foram compartilhados estreitando as relações do grupo, como estavam envolvidos de certa forma com a temática através da participação na natação paraolímpica (Jorge), de projetos na universidade sobre fabricação de próteses de mão (Francisco) e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Lolla). Portanto, são sujeitos empoderados em outras áreas da sua vida, buscando seus direitos e de seus pares.

Realça-se a admiração que os estudantes demonstraram pelo movimento político da pessoa com deficiência na luta por seus direitos humanos, feito que possivelmente os motivou a continuarem participando do grupo e a tornarem-se sujeitos mais autoadvogados e empoderados, além da apropriação de conhecimentos novos e importantes para suas vidas. Nessa direção, sobressai-se as discussões acerca das concepções de deficiência presentes na sociedade e que interferem nas suas vidas.

Os estudantes apresentavam uma visão mais social e crítica da deficiência, pelo tratamento inferiorizado e de exclusão dado no passado pela sociedade a essas pessoas, sobressaindo discussões acerca das práticas de abandono (índios), eliminação (espartanos), misticismo (cultura indiana), como da prevalência da concepção médica da deficiência. Parte do que sabiam haviam aprendido nas aulas de história na escola e no curso na universidade (Lolla e Jorge), o que evidencia que pouco se é discutido e aprofundado sobre a questão da diferença, da deficiência e dos padrões de normalidade na educação, problemática que acaba contribuindo com a presença de mitos, estereótipos, preconceitos nesses espaços. É preciso que esses temas, bem como a história e movimento político de grupos minorizados, sejam trabalhados nas instituições educacionais, como ocorreu no grupo de intervenção, para que passamos a compreender os reflexos dessas atitudes e tratamento nos dias atuais, possibilitando reflexões e mudanças de concepções. Se isso ocorresse, talvez barreiras, como: a generalização das categorias da deficiência e dificuldades; a necessidade de provar sua deficiência para alcançar os seus direitos; os rótulos inferiorizados e os julgamentos negativo dos outros sobre suas

condições – *“Mas esse é o maior problema, porque depois que você aceitou, beleza, mas as outras pessoas ainda te veem com pena, como incapaz.”* (Jorge), a necessidade de provar ao outro sua eficiência, capacidade capazes – *“Uma vez um menino disse que eu não conseguiria ser goleiro e eu pedi pra que chutasse, defendendo a bola e mostrando que podia [...] que não é só porque você é deficiente, que você não é eficiente [...]”* (Francisco), dentre outras sofridas por esses jovens poderiam ser menos recorrentes ou quem sabe, não ocorrerem. Portanto, possuir um espaço institucional em que se possa desabafar sobre essas vivências, trocar experiências com seus pares, discutir o que pode ser feito, mostra-se promissor para o trabalho de um psicólogo comprometido com o desenvolvimento e emancipação do ser humano.

Esse espaço institucional pode inclusive agregar outros atores, como os colegas dos estudantes com deficiência, como ocorreu na intervenção, no qual os estudantes podiam trazer seus colegas, mas preferiram levar seus respectivos namorados(as) ou não levaram ninguém. Todavia a participação do namorado de Lolla e namorada de Jorge foi muito produtiva ao grupo, pois propiciou a compreensão de como ambos entendiam e lidavam com a deficiência, compreendendo as necessidades do outro, através do diálogo constante e como vivenciaram e lidaram com as barreiras de acessibilidade, inclusive atitudinais, juntos: *A mulher não quis abrir a porta de deficiente para ele (no banco). Só de lembrar já me dá batadeira, ele quase caiu, constrangimento total [...] Ela falou assim, “mas eu não tenho obrigação de ver a situação dele como prioridade”* (Bella).

O caso acima retrata o desrespeito e não seguimento das legislações de acessibilidade (BRASIL, 2015), pois Jorge tinha sim prioridade tanto em ser atendido, como em utilizar a porta não giratório, visto sua condição. Obstáculos como estes, estiveram presentes no dia-a-dia da vida dos estudantes que retrataram a importância do suporte emocional e prático dos namorados(as), familiares e amigos para lidar com eles – *“[...] precisa de alguém que vai te dar a base, porque se você já vai ter que lidar com os preconceitos e não tiver ninguém para te apoiar você*

*não vai conseguir sair disso sozinho.*” (Gabriel); “[...] *ter pessoas por perto me dão um conforto, uma sensação de segurança a mais que eu sei que eu posso contar e isso é muito bom, me ajuda demais, tanto na questão emocional como na questão física, quando você precisa de alguma ajuda, sabe.* (Lolla). Vemos novamente aqui, a importância do estabelecimento de redes de apoio na instituição, oportunizando acolhimento, escuta e segurança.

As dificuldades em lidar com a deficiência, bem como a sua negação e o capacitismo (crença naturalizada de que pessoas com deficiência são inferiores, incapazes), também foram relatadas pelos estudantes, como: o não aceitar que jovens possam ter deficiência, sempre questionando ou duvidando da sua condição; o julgamento que pessoas com deficiência são pessoas tristes, revoltadas ou super-herói – “*É então, de herói também, já me falaram isso um monte de vezes e eu falo ‘não, eu só estou aqui, eu só voltei a andar, eu não fiz nada.*” (Jorge) e em inferiorizar a capacidade da pessoa com deficiência, colocando-a como coitadinha, incapaz – “[...] *uma vez na aula de anatomia, o professor estava dando lição de moral na sala e falou ‘aqui não tem ninguém faltando pé, nem mão nem braço e não sei o quê’ e aí ele nem se tocou que eu estava assim, né.*” (Jorge). Novamente vemos a dificuldade da sociedade em lidar com a diferença, sendo que os estudantes puderam compreender parte dos motivos dessas situações ocorrerem, através das explicações científicas dadas pela pesquisadora no grupo de intervenção, com base nos achados de Amaral (1994) e Goffman (1988). Juntos discutiram e propuseram maneiras de alterar essa realidade: através da realização de eventos culturais, criação de novas políticas públicas, realização de treinamentos de como lidar com pessoas com deficiência em todos os serviços, criação de campanhas de sensibilização e conscientização para que respeitem as pessoas com deficiência, etc.

Por outro lado, aponta-se a contradição e até, em certos momentos, a negação da identidade deficiente, pois em certas situações os estudantes pareciam se incluir nesse público (para conseguir tempo adicional no vestibular, entrar num emprego, conseguir auxílio financeiro, benefícios e

recursos materiais mais baratos, etc.), porém em outras não se incluíam, por possuírem, por exemplo, poucas barreiras no seu dia a dia e na universidade, se comparados a outras pessoas com deficiência – *“Eu fiquei internada, e a maioria eram casos graves assim e eu lembro até que eu me achava diferente deles, porque eu achava que eu estava muito melhor que eles, tipo, é muito raro alguém que teve lesão medular voltar a andar e eu voltei[...]”* (Lolla); ou por receio de serem tratados de modo diferente; *“Porque eu não queria ser diferente das outras pessoas, eu não queria que as outras pessoas me tratassem assim, de um modo diferente [...]”* (Gabriel). Porém, nos encontros finais, pôde-se notar mudanças nos estudantes, que passaram a ter uma maior identificação e aceitação da deficiência, assim como uma maior conscientização acerca dos seus direitos, independentemente de sua categoria de deficiência, das suas necessidades e dos diferentes espaços sociais – *“Ah, acho que a partir do momento que eu comecei a aceitar acho que mudou um pouco, sabe, para eu trabalhar melhor. Ah, eu tô conseguindo... tipo... (silêncio) me entender melhor, sem precisar ficar brigando comigo mesmo por conta disso.”* (Gabriel); *“Você está fazendo uma coisa bacana, fez com que começássemos a pensar e discutir algumas coisas que não tínhamos pensado antes e isso já é alguma coisa... nunca tinha parado para pensar nessas questões, em acessibilidade.”* (Francisco).

Em relação a acessibilidade, pode-se notar nas falas dos estudantes que acessibilidade ia além das questões físicas, tratava-se de uma questão social, de proporcionar equidade, respeito às diferenças, viabilizando, através da acessibilidade, que as pessoas com deficiência pudessem exercer suas funções, a terem maior independência, autonomia:

*existe uma figurinha, na verdade um quadrinho que são moleques de diferentes alturas atrás do muro e que mesmo colocando a caixa embaixo, ainda havia um menino que não conseguia enxergar do outro lado e que precisou de uma caixa maior para enxergar, pra mim isso é acessibilidade, cada um precisa da ajuda que precisa e não tudo igual para todos [...]* (Jorge).

Assim, os encontros propiciaram que esses sujeitos passassem a conhecer outros âmbitos de acessibilidade, a olharem mais ao seu redor, para sua realidade e a do outro, e identificassem a falta de acessibilidade para além daquelas que conheciam, principalmente em relação a universidade: *“Nunca entendi no lugar de rampa pra entrar na universidade ter uns postes que impedem a pessoa com cadeira de rodas de entrar... eu mesmo, que sou mais gordinho, tenho dificuldades em passar.”* (Francisco); *“As mesas no RU são mais espaçadas, acredito que cabe uma cadeira de rodas ali, mas não sei se a altura da mesa está adequada para isso.”* (Gabriel).

Os estudantes também passaram a analisar suas próprias vivências na universidade – *“[...]Temos uma disciplina só de projetos, mas infelizmente não vemos nada sobre acessibilidade.”* (Francisco); a retomar situações em que não foram supridas suas necessidades educacionais – *“[...] tem certas provas que eu me senti meio prejudicado quando fazia uso das muletas... eu pensei que seria uma coisa mesmo que teria que ter um ajuste ali, mas eu não me manifestei na época [...]”* (Jorge); a se colocar no lugar do outro – *“No caso de uma apresentação, existem normas para facilitar o que o professor terá que fazer para tornar sua palestra acessível a todos?”* (Jorge); a propor soluções – *“O correto seria a professora ter dado mais tempo para o Jorge fazer a prova, né?”* (Lolla); a enxergar o quê precisa ser feito para que a instituição se torne inclusiva – *“[...]o não ter acessibilidade é realmente uma barreira no dia-a-dia do deficiente e isso as vezes complica até a pessoa a passar na faculdade a querer estudar na faculdade, por isso talvez a gente tenha poucos deficientes aqui na Unesp de Bauru [...]”* (Lolla). Esse exercício permitiu que os estudantes se tornem mais empáticos, possibilitando a construção de redes de apoio entre eles, que passam a ter mais força e voz, lutando juntos para que mudanças ocorram.

Todavia, ainda houve certa resistência por parte de um dos estudantes em solicitar adaptações metodológicas à instituição, por receio de chamar atenção para si, de poder ser estigmatizado e tratado como



diferente, além do desencorajamento da burocracia que teria de enfrentar – *“Por hora não preciso desse tempo adicional, consigo me virar e fico pensando que aí teria que fazer prova talvez em outro dia ou separado da turma e não iria gostar.”* (Gabriel), fato que mostra o quanto se faz necessário trabalhar essas questões e outras que não foram abordadas em futuras intervenções. Portanto, é essencial que ações de sensibilização e conscientização sobre a temática sejam realizadas para toda a comunidade acadêmica, propiciando um ambiente mais acolhedor às diferenças, onde os professores estejam preparados e ofereçam acessibilidade metodológica aos estudantes que necessitam e os colegas respeitem a necessidade educacional deles, passando a ver como um direito, não como uma vantagem.

Por fim, no último encontro, destaca-se: o reconhecimento e valorização do trabalho realizado pela pesquisadora – *“Ah, para mim foi importante, eu vim em todos os dias (risos) [...] Valeu a pena! Na faculdade em seis e sete anos, essa foi umas das coisas que mais valeram a pena!”* (Jorge); o estabelecimento de companheirismo e amizade entre os estudantes; o despertar de novos conhecimentos, reflexões, inspirações e motivações para dividir com os outros e defender suas causas, seus direitos; a importância da temática da inclusão e acessibilidade ganhar holofotes, principalmente na universidade, através de suas vozes; o início de mudanças pessoais, bem como de transformação identitária –

*[...]o grupo foi o primeiro contato que eu tive, com essa parte mais de acessibilidade e deficiência, foi o momento que eu tive para refletir sobre, aprendi bastante com o que você passou, dos direitos que a gente tem, sobre o que cada um passa, como as pessoas podem superar isso e ser levado adiante, porque eu mesmo tinha de ir atrás dessa, é... eu decidi ignorar o que eu tenho, mas querendo ou não isso é uma parte de mim e você me ajudou a aceitar, eu acho que, sei lá, se levar o grupo adiante assim, talvez mais pessoas podem se aceitar, aceitar o outro. (Gabriel).*

Resultados que demonstram o quão benéfico foi e pode ser a realização de grupos de intervenção, como o realizado no estudo, para uma melhor trajetória de vida e inclusão universitária de estudantes com deficiência, tendo como respaldo, o trabalho do psicólogo.

### 3.2 Entrevistas com os estudantes com deficiência

A partir da análise do núcleo de significação das entrevistas, norteada pela pergunta “Para você, o que participar do estudo te possibilitou?”, foram estabelecidos quatro núcleos de significação que se configuram em unidades de análise final da pesquisa, representando o todo. Tais núcleos resultaram da articulação de nove indicadores, estabelecidos pela junção de pré-indicadores que tratavam de assuntos semelhantes relacionados entre si e agrupados em categorias maiores (indicadores), como observado a seguir.

**Quadro 1.** Núcleos de significação

Núcleos de significação	Indicadores que os compõem
Promoção de conhecimento, aprendizado e aprofundamento sobre as temáticas: inclusão, deficiência e acessibilidade	Indicador 1: Conhecimento, aprendizado e aprofundamento sobre as temáticas: inclusão, deficiência e acessibilidade
Construção de redes de apoio, afetividade e amizades entre os estudantes com deficiência	Indicador 2: Conhecimento e identificação com os pares Indicador 3: Construção de laços afetivos, amizades, redes de apoio na universidade
A representatividade do estudante com deficiência através do Fórum Universidade (D)eficiente: expectativas, troca de experiências e busca por uma universidade inclusiva	Indicador 4: Fórum como um momento de representatividade dos estudantes com deficiência no compartilhamento de suas experiências e luta pelos seus direitos na universidade Indicador 5: Surpresas, expectativas e sentimento de coletividade na realização do Fórum Indicador 6: A importância do outro: expectativas de haver pessoas interessadas e que se importam

	com o tema
Promoção de crescimento pessoal e profissional na defesa e luta pelos direitos da pessoa com deficiência	<p>Indicador 7: Crescimento pessoal e profissional</p> <p>Indicador 8: Necessidade de se promover ações inclusivas e de acessibilidade na universidade</p> <p>Indicador 9: Interesse em transmitir conhecimento e defender a causa dos direitos da pessoa com deficiência</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

No primeiro núcleo, temos que o estudo propiciou o conhecimento, aprendizado e aprofundamento sobre as temáticas inclusão, deficiência e acessibilidade: *“Foi bastante conhecimento, bastante coisa que a gente mesmo fazendo parte desse grupo a gente não corre atrás, não sabe [...]o conhecimento sobre o tema, foi o que eu mais aprendi, o que mais me acrescentou”* (Francisco); *[...] eu aprendi bastante a história da luta da pessoa com deficiência, que não foi um negócio fácil assim, não foi um negócio dado [...] esses aprendizados eu espero que fique pra sempre.”* (Gabriel).

Os relatos reafirmam os resultados dos encontros e de outras pesquisas, no qual observou-se o desconhecimento de alguns estudantes acerca da própria deficiência, das lutas históricas e movimentos políticos da pessoa com deficiência, de algumas legislações e direitos, dentro outras informações que foram disponibilizadas e discutidas no grupo. Almejava-se, com a intervenção, proporcionar maior conhecimento e aprendizado sobre temas que englobassem a inclusão, acessibilidade e deficiência, instrumentalizando esses sujeitos para o exercício da autoadvocacia e de conscientização da sua realidade. Com a mediação do psicólogo, esperava-se que, assim, esses sujeitos se tornassem mais familiarizados, pertencentes a esse grupo e conseqüentemente mais empoderados em suas trajetórias de vida e acadêmica (GONÇALVES *et. al.*, 2016; DANTAS, 2014; SOARES, 2010).

Com o segundo núcleo, identificou-se que redes de apoio, de afeto e amizades foram construídas entre os estudantes, destacando o sentimento de pertencimento, de visibilidade, de representatividade, do exercício de

autoadvocacia e empoderamento que ao lado dos seus pares, puderam discutir problemas comuns, encontrando caminhos possíveis para se ajudarem (SOARES, 2010) – “[...] além de conhecer o resto do pessoal, que eu não fazia ideia que tinha outras pessoas com deficiência na Unesp, eu nunca tinha visto e foi a amizade que a gente fez aqui [...]” (Francisco);

*os laços que eu criei, tanto com você, quanto com as pessoas com deficiência do campus, eu acho que isso foi o principal... poder compartilhar experiências em comum, com pessoas com deficiência e com pessoas que estão envolvidas na temática também, ajudou muito, foi tipo uma catarse assim sabe, terapêutico, eu me senti pertencente a um grupo que eu não sentia antes, como se eu tivesse um espaço possível de me ressaltar e sobressair na universidade, de ser alguém, de ser enxergada como alguém, como um ser humano de verdade, foi muito importante.(Lolla)*

A criação do grupo de intervenção tinha o propósito de criar essas redes de apoio, que pelas falas dos estudantes, foi alcançado, contribuindo também para o maior suporte social desses jovens, fato que foi evidenciado também com a melhora da percepção de suporte social e de integração na universidade pelos instrumentos após intervenção. Faz-se necessário destacar o relato de Lolla acima, que deixa claro o quanto a lógica capacitista ainda se faz presente na academia e na vida desses estudantes, contribuindo com a perpetuação das barreiras atitudinais, sendo tão necessário que redes de apoio e suporte sejam criadas no espaço acadêmico, tendo o psicólogo como profissional que muito pode colaborar nessa direção.

O terceiro núcleo retrata os resultados do desdobramento do grupo de intervenção, ou seja, o protagonismo e a representatividade de estudantes com deficiência nesse *campus*, através da criação e execução do Fórum, na busca por uma universidade inclusiva – “O Fórum foi bem legal também, tipo, eu não esperava ter que chegar fazer algo do tipo na faculdade, sobre o diverso, né, eu achei que o fórum foi o ponto alto mesmo [...]” (Francisco); [...]eu esperava que fosse mais gente assistir,

*porque a gente divulgou muito, né, a gente fez o que a gente pode e eu acho que isso só demonstra como a sociedade ainda precisa evoluir muito nisso [...] (Lolla).*

Por meio das falas dos estudantes, é possível notar a importância e expectativas dos estudantes em relação ao evento, que desde seu preparativo, mostram-se participativos, empenhados, motivados e empoderados para terem suas vozes ouvidas. De fato, foi a primeira vez que os estudantes com deficiência foram protagonistas de um evento na instituição a favor da inclusão e acessibilidade na universidade. Apesar da espera por mais pessoas presentes, os estudantes demonstraram conforto e alegria em saberem que a temática também é importante para outras pessoas que estão dispostas a mudar essa realidade, contribuindo com a inclusão.

O último núcleo, demonstrou que o estudo possibilitou o crescimento pessoal e profissional desses estudantes na defesa e luta pelos direitos da pessoa com deficiência – “[...] eu pude refletir sobre algumas questões, tanto pessoais, como profissionais na área, porque me ajudou a ter a certeza de que eu quero trabalhar com isso no futuro [...]” (Lolla); “[...] agora eu sei explicar pras pessoas de fora também as coisas, nesse sentido de militar nessa causa aí [...] agora eu consigo transmitir conhecimento pras outras pessoas e tentar fazer elas olharem também pra essa questão” (Jorge).

O movimento de crescimento pessoal e profissional, bem como o empoderamento e o protagonismo desses jovens foi processual e mediado pela pesquisadora, no qual oportunizou-se que suas vozes fossem ouvidas desde o início, aprofundando-as no grupo de intervenção e tendo seu ápice de representatividade e luta de seus direitos com a execução do Fórum. De forma geral, o estudo contribuiu para a transformação desses estudantes em sujeitos mais ativos, visíveis, conscientes, que ao se sentirem pertencentes e reconhecidos na sua diferença, passaram a conscientizar e sensibilizar aqueles a sua volta, para que mudanças ocorram em favor da inclusão de todos.

#### 4. Considerações Finais

Com base no movimento contínuo de inquietações relacionadas a presença e participação da pessoa com deficiência no ensino superior e como o profissional da psicologia pode mediar tal processo, assumindo uma postura crítica e compromisso social – preocupações sinalizadas na parte introdutória do texto – a intenção desta proposta foi demonstrar a prática interventiva do psicólogo escolar, num contexto educacional bastante crescente diante da presença do estudante com deficiência nesse espaço.

Sob a mediação da psicologia, a realização do grupo de intervenção aos estudantes com deficiência possibilitou o acolhimento, escuta e voz desses sujeitos, construindo uma nova rede de apoio e suporte a esses jovens e contribuindo para a ocorrência de vivências mais positivas, mudanças de concepções e maior inclusão na universidade. Foi possível confirmar ainda que intervenções como essa promoveram conhecimento e aprendizado sobre a temática inclusão, deficiência e acessibilidade ao estudantes, tornando-os mais críticos, reflexivos, autônomos e empoderados; contribuíram para que se sentissem pertencentes a e construíssem uma nova rede de apoio, no qual a amizade entre eles e a pesquisadora se fizeram presentes; possibilitou-lhes crescerem pessoal e profissionalmente, transformando e aceitando suas identidades, com a oportunidade de poderem representar todos os estudantes com deficiência da sua instituição pela primeira vez, através do Fórum Universidade (D)eficiente – Inclusão e Acessibilidade: Você se importa?”, no qual tiveram suas vozes ouvidas, compartilhando conhecimento e experiências, conscientizando e sensibilizando a comunidade acadêmica na busca por uma universidade mais acessível e inclusiva.

Vemos assim, que mesmo reconhecendo que o empoderamento e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior sejam processos sempre em evolução, foi possível notar – através da intervenção grupal de apoio psicológico em conjunto com a sensibilização e conscientização da

comunidade acadêmica sobre a temática – que mudanças na vida desses sujeitos ocorreram nessa direção, tornando-os mais conscientes, críticos, humanizados, ouvidos e ativos para que os seus direitos sejam respeitados na universidade. Transformações que também ocorreram com a pesquisadora, que ao longo das trocas junto aos estudantes, tornou-se uma pessoa mais consciente e humanizada, igualmente inserida nesse processo.

Portanto, iniciativas que trabalhem com intervenções psicológicas grupais junto aos estudantes com deficiência, e posteriormente com a sensibilização e conscientização sobre a temática para toda a comunidade acadêmica, mostraram ser um suporte necessário para transformar a realidade complexa e desigual presente no Ensino Superior brasileiro, contribuindo para a construção de políticas públicas e para a promoção de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência nesses espaços.

Por fim, almeja-se que a Psicologia Escolar e Educacional ganhe cada vez mais espaço no ambiente acadêmico, atuando em prol de um sistema de ensino democrático e inclusivo a todos e que o psicólogo tenha sempre o compromisso com a emancipação humana, promovendo conhecimento e reflexão acerca do fenômeno da deficiência e conscientização de que todos nós somos responsáveis para que a inclusão social e educacional aconteça.

## Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagogia*, Brasília, v. 94, n. 236, p.299-322, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, v. 15, n.2, p.203-215, 2007.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, p.15-40, 2003.

- AMARAL, A. M. Corpo desviante/olhar perplexo. *Psicologia USP*, v.5: p.245-268, 1994.
- BABIC, M. M.; DOWLING, M. Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia, *Disability & Society*, v.30, n.4, p.614-629, 2015.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1037949>
- BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C.; *Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, n. 67, v.2, p. 33-46, 2015. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>
- BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- CABRAL, L. S. A. *Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais*. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 218f., 2013.
- CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 2, p.523-540, jul. 2016.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>
- CHAGAS, J. C. *Atuação da Psicologia Escolar frente à patologização e medicalização da Educação Superior*. 226f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2018.
- CIANTELLI, A. P. LEITE, L. P. *Diálogo entre a Psicologia Escolar, Educação Especial e Ensino Superior*. In: FACCI, Marilda G. D; ANACHE, Alexandra, A. (Org.). *Psicologia e educação especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional*. Curitiba: CRV, 2020.
- DANTAS, T. C. *Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá*. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba; 237f., 2014.
- DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v.1, n.2, p. 82-97, Jul./dez. 2015.  
<https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.55>
- DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo, SP: Brasiliense. 96 p. 2007.
- DIVERSA. *O caso da Escola de Graduação em Educação de Harvard Cambridge*, Massachusetts, Estados Unidos [Estudo de caso]. Instituto Rodrigo Mendes, 2016.



FERNANDES, E; ALMEIDA, L. Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, v.14, p.7-14, 2007.

FOSSEY, E.; CHAFFEY, L.; VENVILLE, A.; ENNALS, P.; DOUGLAS, J.; BIGBY, C. Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, v. 21, n.8, p.822-832, 2017.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798>

GLAT, R. Auto-defensoria/ Auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental – uma proposta político-educacional. *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*, disponível em CRRom. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GONÇALVES, A. S.; FIGUEIRA, M. E. S.; BARBOSA, M. R. O.; PEIXOTO, S. P. L. Em novos rumos: A psicologia escolar no Ensino Superior. *Revista Ciências Humanas e sociais*, Maceió, v. 3, n. 2, p. 133-152, 2016.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, v.1, p.33-43, 2005.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Soc.* São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016>

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Psicologia USP*, vol. 29, n. 3, p. 432-441, 2018. <https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abril – junho, 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*. v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise de matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 22, p.15-23, 2018.

<https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>

MELERO, N.; MORIÑA, A.; LÓPEZ-AGUILAR, R. Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. *The Qualitative Report*, v. 23, n.5, p.1127-1145, 2018. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3092>

- MORIÑA, A.; MOLINA, V. M.; CORTÉS-VEGAS, M. D. Voices from Spanish students with disabilities: willpower and effort to survive university, *European Journal of Special Needs Education*, v. 33, n.4, p.481-494, 2018. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361138>
- MOURA, C. H. *Estudo sobre a relação da pessoa com Síndrome de Asperger e seu ambiente social de desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 81f., 2013.
- MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 3, p. 503-514, 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- OLIVATI, A. G. *Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade Pública*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 125f, 2017. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i4.37665>
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Doc. aprovada pela Assembléia Geral da ONU, A/61/611*, Nova Iorque, 13 dez. de 2006.
- SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I.; CASTRO, L.; LOMEIO, R. Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 28, n.2, p.251-270, 2015. <https://doi.org/10.21814/rpe.7741>
- SILVA, I. M. A.; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede Federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, v.1, n.1, p.203-2014, 2016. <https://doi.org/10.5902/1984686X19152>
- SIQUEIRA M. M. M. Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n.2, p.381-388, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200021>
- SOARES, A. M. M. *Nada sobre nós sem nós: estudo para a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 126f., 2010.
- STODDEN, R. A. Supporting Students with Disabilities in Higher Education in the USA: 30 Years of Advocacy. *OIJ International Symposium*, Tokyo, Japan, 2015.
- WHITE, G. W.; SUMMERS, J. A.; ZHANG, E; RENAULT, V. 2014. Evaluating the Effects of a Self-Advocacy Training Program for Undergraduates with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v 27, n. 3, p.229–250, 2014.

ZAMPAR, J. A. S. *Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 103f., 2015.

Data de registro: 30/04/2021

Data de aceite: 16/02/2022



## Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural

*Elisabeth Rossetto*<sup>\*</sup>

*Jane Peruzo Iacono*<sup>\*\*</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, destacando algumas questões sobre a prática pedagógica que vem sendo realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural que permite compreender como ocorre o processo de desenvolvimento do sujeito a partir do estudo dos fenômenos em sua historicidade, em um processo dialético, contemplando as dimensões da totalidade. A educação desses alunos, embasada numa legislação que vem se ampliando nos últimos anos, necessita, na maioria dos casos, de algum tipo de atendimento educacional especializado como apoio e complementação do trabalho docente. As práticas pedagógicas realizadas, historicamente, na maioria das universidades ainda apresentam uma concepção de desenvolvimento humano sustentada pelo caráter biológico. Compreende-se que tais orientações são coerentes com a formação de um homem que se adequa à sociedade capitalista que preconiza por uma formação unilateral, com aquisição de competências restritas e imediatas. Como resultado, espera-se refletir sobre a importância de uma prática pedagógica inclusiva, que contribua para a construção de um sujeito

---

<sup>\*</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: [erossetto2013@gmail.com](mailto:erossetto2013@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9680222435474093>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4581-2446>.

<sup>\*\*</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: [janeperuzo@gmail.com](mailto:janeperuzo@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0508456648541332>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3285-2411>.

crítico e consciente, que possa se apropriar do conhecimento científico e concluir seus estudos com qualidade.

**Palavras-chave:** Inclusão; Ensino Superior; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Psicologia Histórico-Cultural

### **Inclusion and higher education: pedagogical practices with students with disabilities/SEN in the perspective of historical- cultural psychology**

**Abstract:** The objective of this work is to discuss the process of inclusion of students with disabilities / special educational needs in Higher Education, highlighting some questions about the pedagogical practice that has been carried out at the State University of Western Paraná – UNIOESTE. It is based on Historical-Cultural Psychology that allows to understand how the process of development of the subject occurs from the study of phenomena in their historicity, in a dialectical process, contemplating the dimensions of the totality. The education of these students, based on legislation that has been expanding in recent years, needs, in most cases, some kind of specialized educational assistance as support and complementation of teaching work. The pedagogical practices carried out, historically, in most universities still present a conception of human development sustained by the biological character. It is understood that such guidelines are consistent with the formation of a man who fits the capitalist society that advocates unilateral training, with the acquisition of restricted and immediate skills. As a result, it is expected to reflect on the importance of an inclusive pedagogical practice, which contributes to the construction of a critical and conscious subject, who can appropriate scientific knowledge and conclude his studies with quality.

**Keywords:** Inclusion; University Education; Inclusive Pedagogical Practices; Historical-Cultural Psychology

### **Inclusión y enseñanza superior: prácticas pedagógicas con alumnos con deficiencia/NEE en la perspectiva de la psicología histórico-cultural**

**Resumen:** El trabajo objetiva discutir el proceso de inclusión de alumnos con deficiencia/Necesidades Educativas Especiales en la enseñanza superior, señalando cuestiones sobre la práctica pedagógica realizada en la Universidad Estatal del Oeste del Paraná. El estudio está fundamentado en la Psicología Histórico-Cultural que permite comprender cómo ocurre el desarrollo del sujeto desde el estudio de los fenómenos en su historicidad, en un proceso dialéctico,

considerando las dimensiones en su totalidad. La educación de esos alumnos, basada en una legislación que está siendo desarrollada desde los últimos años, necesita, en la mayoría de los casos, de algún tipo de atendimento educacional especializado con el apoyo y la complementación del trabajo docente. Históricamente, las prácticas pedagógicas realizadas en la mayoría de las universidades aún presentan una concepción del desarrollo humano apoyada en la característica biológica. Se comprende que esas orientaciones son coherentes con la formación de un hombre que se ajusta a la sociedad capitalista que sigue por una formación unilateral, con obtención de competencias restrictivas e inmediatas. Como resultado, es esperado repensar la importancia de una práctica pedagógica inclusiva, que contribuya para la construcción de un sujeto crítico y consciente, que pueda apropiarse del conocimiento científico y concluir sus estudios con cualidad.

**Palabras Clave:** Inclusión; Enseñanza Superior; Prácticas Pedagógicas Inclusivas; Psicología Histórico-Cultural

## Introdução

No decorrer deste artigo, discutimos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>1</sup> no Ensino Superior, particularmente na UNIOESTE, de modo a refletir sobre algumas questões que permeiam esse processo, como a defesa incondicional dos princípios da educação inclusiva, algumas práticas pedagógicas efetivadas com esses alunos e alguns aspectos das políticas educacionais envolvidas.

Abordamos a temática da inclusão no ensino superior e a problematizamos no contexto excludente da sociedade capitalista, considerando ser fundamental nessa análise a compreensão do movimento histórico da sociedade, a superação da dicotomia entre o biológico e o social, o individual e o coletivo, a partir de bases e perspectivas teóricas

---

<sup>1</sup> A opção pelo uso da terminologia “Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais (NEE)” se dá pelo fato de a Unioeste atender, tanto alunos com deficiência - Física, Auditiva/Surdez, Visual, Intelectual, Mental, Múltipla e Transtornos do Espectro

que não sejam justificadas pela demanda de normalização e homogeneização difundidas pela sociedade moderna.

Falar da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, assim como em qualquer outro nível de ensino, concomitante a práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com esse público, é falar de um conflito histórico em nossa sociedade. Trazer à tona essa discussão é um exercício que exige um movimento crítico e reflexivo a partir de uma realidade que vem sendo construída e conquistada desde a propagação de uma proposta de educação inclusiva, que ganhou força no Brasil a partir da década de 90, e reiterou a possibilidade para que cada vez mais essas pessoas fizessem parte do universo acadêmico, uma vez que, em nossa sociedade, a formação universitária tem se colocado como uma etapa de formação necessária para um emprego e, conseqüentemente melhores condições de vida.

Sem deixar de mencionar que em tempos de pandemia, de políticas destrutivas de direitos, com cortes orçamentários e mudanças na carta constitucional de 1988 - especialmente nas áreas da saúde e da educação com ingerência na gestão das Universidades e com conseqüente perda de sua autonomia e de nosso patrimônio científico - faz-se necessária a luta, a resistência ativa, a produção de conhecimento científico e a preservação da vida.

Para tanto, realizamos um estudo teórico-bibliográfico a partir da Psicologia Histórico-Cultural, bem como nos debruçamos em autores que nos permitem compreender as contradições que envolvem as políticas de inclusão/educacionais/sociais no contexto brasileiro e as dificuldades que envolvem o processo de escolarização do aluno com deficiência/NEE. O estudo também é de cunho documental no qual priorizamos documentos que tratam sobre as políticas educacionais relativas ao ensino superior, a partir da década de 1990.

As contribuições de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1930), precursor da Psicologia Histórico-Cultural, advindas das décadas de 1920 e 1930 do século passado fornecem, na atualidade, uma base teórica para a compreensão da prática pedagógica na área da Educação Especial,

especialmente a partir da obra Fundamentos de Defectologia (VIGOTSKI, 1983; 2019). Vigotski destaca-se ao propor uma nova psicologia, com mudanças na concepção de sujeito e de mundo, ultrapassando, assim, o caráter tradicional da psicologia ao navegar por estudos pautados em uma abordagem que procura explicar a complexidade do sujeito e enfatizar a questão da deficiência como uma construção social. Logo, possibilita uma nova interpretação das práticas inclusivas e uma metodologia que não esteja ancorada em modelos das ciências naturais e em concepções biologizantes de pessoa com deficiência.

Ressaltamos a relevância de se discutir algumas práticas pedagógicas inclusivas no contexto das Instituições de Ensino Superior - IES, particularmente na Unioeste, campus de Cascavel-Pr. Trazemos, também, a legislação relativa ao ensino superior com questões que, de forma subjacente, fazem emergir o discurso pela inclusão, bem como a determinância da organização dos processos produtivos sobre a formação de um sujeito humano, crítico e autônomo.

## **1. Políticas de Inclusão no Ensino Superior**

Como vinha ocorrendo com a inclusão de alunos com deficiência/NEE na educação básica, nas primeiras duas décadas do século XXI, vimos vivenciando o processo de inclusão desses alunos no nível do Ensino Superior, embora de forma bastante incipiente ainda. Por meio das políticas de inclusão em todas as esferas, quer sejam municipais, estaduais ou federais, da Educação Infantil ao Ensino Superior, tem sido travada uma verdadeira luta para fazer valer os direitos das pessoas com deficiência/NEE. Porém, essa luta não se dá somente por meio da legislação, mas caracteriza-se como resultado de debates, discussões e práticas inclusivas que vêm sendo construídas ao longo da história e devem-se à ação dos movimentos sociais e às instituições de e para pessoas com deficiência.

Articulados na sociedade, esses movimentos sociais e essas instituições de pessoas com deficiência/NEE denunciaram os contextos de



injustiça, discriminação e desigualdades onde historicamente atuaram, contribuindo para a garantia dos direitos humanos de forma geral, para o respeito às diferenças e para o acesso aos diferentes serviços sem discriminação e, conseqüentemente, também, contribuindo para sua própria politização. Nesse sentido, segundo Diniz (2007) na década de sessenta do século XX, o sociólogo Paul Hunt foi considerado “[...] um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido” (p. 13) compreendendo a deficiência do ponto de vista sociológico a partir do conceito de estigma proposto por Goffman, para quem,

[...] os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a ser exercidos pelos indivíduos [...] tendo em vista que [...] um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma. (DINIZ, 2007, p. 13).

Em 20 de setembro de 1972, Hunt enviou uma carta ao jornal inglês *The Guardian*, com a denúncia de que as pessoas com lesões físicas severas se encontravam isoladas em instituições sem “as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes” (DINIZ, 2007, p. 13-14) propondo, também, a formação de um grupo de pessoas que levasse ao Parlamento as ideias daquelas que viviam em instituições. Foi assim que, após a repercussão da carta, quando muitas pessoas a ela responderam, quatro anos depois foi constituída a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS).

A UPIAS pode ser considerada a grande precursora dos movimentos sociais constituídos pelas próprias pessoas com deficiência, cujo *slogan* é “nada sobre nós sem nós”, sendo a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência. (DINIZ, 2007). Era uma instituição original porque era constituída “de e” para pessoas com deficiência e, além disso, tinha como

objetivo articular uma resistência política e intelectual contrária ao modelo médico de compreensão da deficiência. Assim, seu surgimento criou uma rede política, com o objetivo principal de questionar a compreensão tradicional da deficiência. (DINIZ, 2007).

Para os fundadores da UPIAS, a deficiência deveria ser entendida como uma questão social e não como um problema individual ou uma “tragédia pessoal” (DINIZ, 2007, p. 15). De acordo com a autora o objetivo mais importante da UPIAS era redefinir a deficiência em termos de exclusão social. Assim, a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como aquela sofrida por grupos minoritários como as mulheres e os negros. Segundo Diniz (2007) “O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criou a UPIAS foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social”. (p. 16).

Na apresentação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (BRASIL, 2012) cujo título é “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência muda a vida das pessoas”, afirma-se que “[...] a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades” (p. 14) e que a alteração do modelo médico para o modelo social, demonstra que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si.

Nesse sentido, de acordo com Diniz *et al.*, (2009), compreende-se que “[...] a deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas pode ser considerada a opressão pelo corpo com variações de funcionamento”. (p. 65). Essa compreensão desafia o conceito de “[...] normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais”. (p. 65). Ainda nesse sentido, Diniz (2007) afirma que

[...] a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é

experimental um corpo fora da norma [...] e que [...] a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. (p. 8-9).

Assim, ressalta-se a afirmação de Diniz *et al.* (2009) de que “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das formas de estar no mundo” (p. 65), no sentido de repensar o conceito de deficiência, na direção de uma concepção baseada no modelo social de compreensão da deficiência como superação do modelo biomédico, e de denunciar a opressão das estruturas sociais, especialmente na elaboração e gestão das políticas públicas para essa população no Brasil.

Para Vigotski, o tratamento dirigido à pessoa com deficiência/NEE deve ultrapassar o caráter biológico e a base genética do comportamento; implica, antes de tudo, considerar a constituição histórica e cultural desse sujeito, como responsável pelo desenvolvimento de seus processos psíquicos superiores. Nessa perspectiva, são consideradas as características biológicas, as funções psicológicas elementares – FPE do sujeito, mas, não se pode esquecer que nos constituímos ao longo da vida como sujeitos sociais e a partir das inter-relações mediadas por seres da mesma espécie e pela cultura onde estamos inseridos. Isso nos remete ao entendimento de que as funções psíquicas superiores - FPS não nascem com o sujeito, mas se constituem por meio das relações estabelecidas socialmente, articuladas com a cultura produzida pela humanidade. Desse modo, Vigotski chama a atenção, não para a deficiência primária e sim para o caráter secundário da deficiência, ou seja, para o lugar que historicamente é atribuído a essa pessoa na sociedade.

Destacamos que a inclusão no ensino superior, para além do acesso do aluno, deve se pautar pelo respeito às diferenças e encontrar formas adequadas para a realização do processo ensino aprendizagem, considerando a igualdade de oportunidades de todos, com permanência e com aproveitamento, especialmente no âmbito pedagógico, de forma a excluir os obstáculos e as barreiras ao desenvolvimento do conhecimento. Igualdade é um dos fundamentos da educação inclusiva, não no sentido de

uniformização, mas de valorização das diferenças. No entanto, para além da igualdade, a equidade é um conceito que visa à garantia do direito, ou seja, para que a justiça, em qualquer situação, seja assegurada. Neste caso, está-se falando do direito de apropriação do conhecimento científico ensinado nos diferentes cursos da universidade.

A igualdade e a equidade são princípios fundamentais para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do bem comum, segundo Parada (2021), atuando para uma sociedade em que haja educação para todos e, portanto, seja mais humanizada e justa. “A relação entre os conceitos de igualdade e equidade há algum tempo faz parte dos debates que os apontam como fundamentos da justiça social e, no contexto educacional, como determinantes para uma educação de qualidade para todos”. (PARADA, 2021, p. 133). Segundo a autora,

[...] o conceito de equidade constitui princípio fundamental para a eficácia do direito de todos à educação escolar, pressupondo para isso, a igualdade de oportunidades de acesso, de permanência e de desempenho escolar em que a aprendizagem dos conteúdos científicos seja assegurada para todos os estudantes, conforme previsão na LDB nº 9394/96, quando institui como princípio no Artigo 2º “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996, p. 133). (grifos do documento).

Tendo avançado nesse acesso com relação à educação básica, inclusive com o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, especialmente nas escolas comuns, ainda há muito a se avançar no nível do Ensino Superior. Para isso, há que se buscar, com base no princípio da equidade, estratégias diferenciadas e que atendam o amplo espectro da diversidade dos alunos da área da Educação Especial, no sentido dado por Abbagnano (2000, p. 339), de que “é o justo que deve ser aplicado com base no princípio da equidade”. Para que haja equidade, Bolívar (2005) afirma que é necessário ir além da igualdade formal e que,

A equidade é, pois, sensível às diferenças dos seres humanos; a igualdade se refere a iguais oportunidades em um nível formal. Assim, pode haver uma igualdade formal de acesso à educação; porém, equitativamente, para garantir uma igualdade de oportunidades, se deve apoiar com maiores recursos os grupos mais vulneráveis (Rojas, 2004). Neste sentido, paradoxalmente, pode haver “desigualdades justas”<sup>2</sup> (p. 3-4, grifos do autor).

Num estudo sobre igualdade e equidade como desafios para a educação na América Latina, Bolívar (2005) afirma, ainda, que “um sistema educativo será mais equitativo que outro se as desigualdades existentes no âmbito educativo são vantajosas para os mais desfavorecidos”<sup>3</sup> (BOLÍVAR, 2005, p. 15, grifos nossos). Assim, no sentido de se garantir a equidade, as ações devem envolver recursos, serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão no Ensino Superior.

A partir dessas reflexões compreende-se que o direito à educação, e também à educação no Ensino Superior, caracteriza-se pela ênfase nos princípios de democratização da educação, e ganha caráter universal trazendo mudanças nos sistemas de ensino. Representa um marco fundamental na garantia dos direitos das pessoas com deficiência/NEE, determina o princípio da igualdade perante a lei, e define direitos e deveres

---

<sup>2</sup>“La equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, puede haber una igualdad formal de acceso a la educación; pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas, 2004). En este sentido, paradójicamente, puede haber ‘desigualdades justas’. (BOLÍVAR, 2005, p. 3-4, tradução livre nossa).

<sup>3</sup>“[...] un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades existentes em el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos”. (BOLÍVAR, 2005, p. 15, tradução livre nossa).

para todos, sem distinção. Mas procura avançar na direção do conceito de equidade no sentido trazido por Houaiss (2009), significando “[...] senso de justiça e respeito à igualdade de direitos” (p. 785).

Portanto, o princípio da equidade deveria estar subjacente às legislações e documentos oficiais, nacionais e internacionais, que reafirmam a educação para todos preconizada desde a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), com a compreensão de que a efetivação da justa igualdade se dá por meio de políticas públicas instituídas pelo Estado, que tem a responsabilidade de assegurar e implementar essas políticas, inclusive na Educação Especial, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nas últimas décadas, a partir dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de militantes dos direitos humanos, vem sendo reconhecido o direito dessas pessoas à plena participação social. Documentos internacionais passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de vários países, inclusive do Brasil, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), ocorrida na Espanha e fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade.

Mais recentemente a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), elaborada pelas próprias pessoas com deficiência e que ganhou status constitucional ao ser apensada à Constituição Federal, consagrando, definitivamente, os princípios da Educação Inclusiva à carta magna e não deixando dúvidas de que o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo. Posteriormente, o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) promulgou a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que haviam sido assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Destacamos os principais documentos que regem a educação na direção dos pressupostos que orientam a atividade pedagógica com alunos com deficiência/NEE no Ensino Superior no Brasil, no Paraná e na União:

- Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) Artigo 208 - garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

- Lei n. 7.853/1989 (BRASIL, 1989) - Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social [...]. Esta lei é particularmente relevante, pois demonstra que desde o final dos anos de 1980 do século XX já se criminalizava o preconceito na medida em que se impunha penalidades para o gestor das instituições de qualquer nível de ensino, com pena de reclusão e multa. Em sua atualização, pela lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) traz: “Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; [...]”. Assim, essas leis são importantes documentos para se lançar mão quando, nas escolas pública ou privada, de qualquer nível de ensino, o preconceito prevalece ao se recusar a matrícula de um aluno com deficiência.

- Portaria nº 1.793/1994 (BRASIL, 1994), pois com a justificativa da “[...] necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais [...]” o Ministro da Educação à época, resolveu:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.  
Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos- Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina,

Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. (BRASIL, 1994, grifos do documento).

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996a) (BRASIL, 1996) que dedica o capítulo V à Educação Especial, prevendo a oferta de educação escolar “preferencialmente” na rede regular de ensino para os alunos com deficiência e a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender suas especificidades. Apesar de existirem dispositivos legais desde a Constituição de 1988, a partir da LDB nº 9394/96 as instituições de ensino superior passam a discutir, regularizar e implementar, de forma mais intensa, a educação das pessoas com deficiência, permitindo, a operacionalização de ações dirigidas à sua inclusão nas instituições de ensino.

- Aviso Circular nº 277/1996 (BRASIL, 1996b) - Dirigido aos Reitores das Instituições de Ensino Superior solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com deficiência, no sentido de adequarem-se, estruturalmente, para criar condições de acesso desses alunos ao ensino superior. Segundo o documento são necessários ajustes em três momentos distintos do processo de seleção: - na elaboração do edital; - no momento dos exames vestibulares; - no momento da correção das provas.

- Portaria nº 1.679/1999 (BRASIL, 1999a), foi elaborada pela “[...] necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino [...]”. “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras<sup>4</sup> de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. Ressalta-se, nesta Portaria,

---

<sup>4</sup> Termo utilizado na Constituição Federal de 1988, atualmente em desuso.



a definição de condições sobre: - espaço físico (adaptações de edificações, mobiliários, equipamentos urbanos e espaços); - recursos materiais (adaptados a cada deficiência, ex: máquina Braille, eliminação de barreiras arquitetônicas, softwares específicos, entre outros); recursos humanos (intérprete de língua de sinais/língua portuguesa).

- Em 1999, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999b) que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O artigo 27 prescreve às pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior sendo que as instituições públicas e/ou privadas deverão ofertar adaptação de provas, apoio necessário, e inclusive tempo estendido para a realização das provas, solicitados previamente.

- No que diz respeito ao credenciamento das Instituições de Educação Superior e reconhecimento de seus cursos, a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) condiciona esses aspectos à acessibilidade, enfatizando a necessidade de adequação da infraestrutura, equipamentos, serviços e recursos às necessidades das pessoas com deficiência. Assim, as instituições começam a demonstrar mais atenção na eliminação de barreiras arquitetônicas às pessoas com deficiência física e garantir equipamentos e tecnologias de informação para as pessoas com deficiência visual e apoio didático aos surdos.

- Tema de recentes debates e disputas no campo da Educação Especial, quando da promulgação do Decreto nº 10.502/2020<sup>5</sup> (BRASIL, 2020), o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

---

<sup>5</sup> Depois suspenso por uma determinação do Supremo Tribunal Federal (STF) em dezembro 2020.

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), constitui-se como um instrumento que há mais de uma década vem norteando as políticas para a Educação Especial no Brasil. Sob a égide da educação inclusiva tem como objetivo, dentre outros, orientar os sistemas de ensino no sentido de garantir aos alunos com deficiência, acesso aos níveis mais elevados de ensino, transversalidade da modalidade Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, oferta de atendimento educacional especializado (AEE), acessibilidade arquitetônica, acessibilidade nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e nos sistemas de informação.

- Como garantia do direito à Educação Superior, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) por meio da estruturação de núcleos de acessibilidade, objetivando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que dificultam a participação efetiva e o desenvolvimento do aluno com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

- Destacamos, ainda, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Trata-se de um sistema normativo inclusivo, que prima pelo princípio da dignidade da pessoa em diversos níveis. Com isso, a pessoa com deficiência deixa de ser considerada incapaz e passa para uma condição de plena capacidade legal, ainda que haja a necessidade de adoção de acompanhamento para a condução de sua própria vida. O artigo 13 assegura “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) prevê, ainda, um mínimo de 10% de vagas reservadas às pessoas com deficiência nos processos

seletivos para cursos da Educação Superior, proíbe que as escolas privadas cobrem mensalidades mais caras para estudantes com deficiência e obriga o poder público a incentivar e fomentar a publicação de livros acessíveis pelas editoras brasileiras (BRASIL, 2015).

- Lei nº 13.409/ 2016 (Altera a 12.711/2012) trata sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de níveis médio e superior nas Instituições Federais de Ensino, ampliando, assim, as possibilidades de acesso destes alunos à Educação Superior do país.

Nesse contexto, mencionamos, ainda, dois documentos do estado do Paraná que tratam da legislação sobre pessoas com deficiência, destacando uma Universidade pública e multicampi, que localiza-se na região oeste deste Estado:

a) Segundo a Lei nº 18.419 de 2015 (PARANÁ, 2015) que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná: - Art. 44. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptação das provas e o apoio necessário ao aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas e critérios diferenciados de avaliação, conforme as características da deficiência.

b) A Deliberação nº 02/2016-CEE (PARANÁ, 2016) Art.10, VI, define que o poder público tem a incumbência de: [...] incentivar e estabelecer parcerias com instituições de ensino superior para discussão de temas e conteúdos relacionados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, na graduação e pós-graduação, realização de pesquisas e atividades de extensão, bem como programas e serviços voltados ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem; [...].

A Indicação nº 02/2016, que é parte integrante da Deliberação nº 02/2016-CEE (PARANÁ, 2016) e traz as “Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná” (p. 21), no item 4. “Do Direito à Educação Especial” (p. 28) traz as condições a serem implementadas para que esse direito se efetive. Assim, a Indicação nº 02/2016, traz o contido no Estatuto Nacional da Pessoa com Deficiência/Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015) o qual, no art. 30, trata da incumbência do poder público em assegurar um sistema educacional inclusivo em nível nacional (p. 28), definindo que nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (p. 30-31).

Dando sequência ao estudo das Políticas de Inclusão no Ensino Superior, trazemos a legislação que ampara o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), na UNIOESTE, que desde 1997 vem sedimentando o compromisso com um espaço democrático, público e inclusivo para a efetivação de uma educação gratuita, de qualidade e com apropriação do conhecimento para os alunos com deficiência/NEE.

O Programa de Educação Especial/PEE foi instituído por meio da Resolução 323/1997, inicialmente como um Projeto de Extensão intitulado “Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”. Em 2002 é regulamentado pela Resolução nº 127/2002, que regimenta o ingresso e a permanência de Pessoas com Necessidades Especiais nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. Por meio da Resolução 319/2005 tem regulamentadas as diretrizes, princípios, organização, estrutura, recursos humanos, físicos e financeiros para seu funcionamento, substituída, posteriormente, pela Resolução 209/2016.

Nesse processo de democratização do acesso à Universidade e, conseqüentemente, de melhores condições para se operacionalizar a inclusão, o PEE tem sido um setor de Educação Especial que vem atuando na região oeste do Paraná, onde se situa a UNIOESTE, com cinco campi em diferentes cidades (Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão) com um diferencial importante, que é a participação dos movimentos sociais<sup>6</sup> de pessoas com deficiência no PEE contribuindo para a tomada de decisões em todos os âmbitos do

---

<sup>6</sup> Em Cascavel, as Associações de Pessoas com Deficiência (Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual – ACADEVI, Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Física – ADEFICA, Associação de Surdos de Cascavel – SURDOVEL e outras instituições se reúnem no Fórum Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, onde ocorrem os debates e as decisões sobre suas próprias vidas.

contexto universitário, bem como, para sua participação na sociedade como um todo.

Até o ano de 2020, havia um total de 84 alunos com deficiência/NEE matriculados nos diversos cursos de graduação e pós-graduação atendidos pelo Programa de Educação Especial/PEE na Unioeste. Dentre todas as deficiências/NEE, foram atendidos alunos com visão reduzida, cegos, surdos, com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo, esclerose múltipla e com transtornos funcionais específicos<sup>7</sup> (TDAH e Dislexia). Nos últimos anos o PEE tem sido procurado pelos colegiados dos diferentes cursos, para atender, também, alunos com transtornos de ansiedade, com depressão e esquizofrenia.

## **2. Psicologia Histórico-Cultural**

Na Psicologia Histórico-Cultural parte-se do pressuposto de que todos os sujeitos podem aprender, porém de modo distinto, considerando sua singularidade e oferecendo-lhes condições para que se apropriem do conhecimento de forma a desenvolver suas potencialidades, trabalhando com a visão limitadora e incapacitante que historicamente lhes foi atribuída pela sociedade.

Para tanto, a deficiência é compreendida como um conceito em evolução (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015) e a partir das condições que forem proporcionadas no meio onde encontra-se inserida uma pessoa com deficiência, ela poderá avançar em seu processo de escolarização, se

---

<sup>7</sup> Os alunos com transtornos funcionais específicos são definidos na Deliberação nº 02/2016/CEE-PR - Art. nº 11, “III – transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;” [...] como parte do alunado a ser atendido pela Educação Especial.

apropriando do conhecimento científico e sistematizado com possibilidades de fazer parte da sociedade com dignidade.

A deficiência tem origem orgânica, biológica, mas, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a deficiência também é vista como consequência de uma realidade concreta, social, construída histórica e culturalmente pelos homens. Portanto, pode-se dizer que a base genética está reduzida aos processos inferiores e as relações sociais, culturais, são responsáveis pelos processos superiores de desenvolvimento.

As pesquisas desenvolvidas por Lev Semionovitch Vigotski, no período de 1920 a 1930 na Rússia, refutavam as visões deterministas, naturalistas, de caráter biológico que caracterizavam o sujeito com deficiência como incapaz e somente as questões orgânicas como causas da deficiência. Para o autor, o mais importante não é a deficiência em si, mas sim, como o meio social lida com ela, enfatizando que o desenvolvimento cultural deve ser visto como o principal fator para compensar as limitações advindas da deficiência. Vigotski é contundente ao afirmar que as limitações e obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência não são decorrentes da deficiência primária, mas são decorrentes de seu caráter secundário, isto é, de como a sociedade lida com a deficiência, do caráter social atribuído à deficiência.

Dessa maneira, os defeitos<sup>8</sup>

[...] de aspecto primário são de origem biológica e estão ligados a lesões cerebrais, orgânicas e malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características que normalmente são consideradas como causas da deficiência e interferem no processo de desenvolvimento. Os defeitos secundários são construídos nas relações sociais e resultam das dificuldades derivadas pela deficiência primária, mesmo não estando diretamente ligados.

---

<sup>8</sup> Vigotski, no Tomo V das Obras Escolhidas, utilizava termos como defeito, anormalidade, retardo, entre outros, pois eram as terminologias utilizadas naquela época.

Assim, todo o trabalho deve ser no sentido de evitar que o defeito de ordem primária se constitua em um defeito de ordem secundária. (ROSSETTO, 2009, p. 51).

Os aspectos secundários tratados por Vigotski derivam do meio em que o sujeito está inserido. São resultado de suas relações sociais, ou seja, o fato de essa criança com deficiência não ter acesso às construções simbólicas e culturais e a falta do convívio e da interação com outras crianças podem comprometer e limitar o seu desenvolvimento.

Desse modo, os estudos de Vigotski reafirmam que a constituição da criança como ser humano depende duplamente do outro, primeiro pela sua herança genética, depois porque a internalização das características culturais depende da interação com outros seres humanos da mesma espécie. O autor defende que é a partir das interações sociais e culturais que o sujeito se constitui como humano, passando do processo de hominização para o processo de humanização.

Nesse sentido, a função da escola é a de proporcionar ao aluno a possibilidade de se apropriar da cultura historicamente desenvolvida pela humanidade, garantindo o acesso ao conhecimento com vistas ao processo de humanização. Não basta possibilitar que a criança com deficiência adentre a sala de aula, é preciso que o papel social da escola contemple sua máxima, a saber, o conhecimento sistematizado.

Para Vigotski, o coletivo e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são fundamentos básicos para a criança avançar em seu processo de escolarização. Sua proposta educacional reside na busca da valorização das interações e nos estímulos para que a educação não fique pautada na deficiência, mas que propicie o desenvolvimento da criança com deficiência na direção da educação social. Assim, a Educação Especial juntamente com a educação geral, devem efetivar uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da psique humana o que, no



caso das pessoas com alguma deficiência, se dá por outros caminhos, os caminhos indiretos.

Vigotski (1983, 2019) no TOMO V – Fundamentos da Defectologia, aponta que a pessoa com deficiência ao se deparar com os impedimentos provocados pelas relações sociais experienciadas, busca superar, vencer os obstáculos e tornar-se uma pessoa de plena validade social, pois “[...] o sentimento ou a consciência da menos valia que surge no indivíduo por causa do defeito e a valoração de sua posição social, [...] se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico”. (VYGOTSKI, 1983, p. 37).

Nessa direção, Rossetto (2009) ressalta que “[...] a busca por possuir uma validade social só poderá ocorrer quando a pessoa com deficiência se percebe diante de um conflito social, onde lhe seja exigido o desempenho de atividades que a deficiência impeça ou limite sua realização” (ROSSETTO, 2009, p. 38). A supercompensação deveria ser a principal meta da pessoa com deficiência, o que a move e a leva a compensar, por vias indiretas, a falta de determinado órgão, pois é justamente esse movimento de vencimento da falta do órgão comprometido, que forma a sua personalidade.

Ao nos debruçarmos na obra de Vigotski, podemos afirmar que ele propôs uma nova concepção de deficiência. A deficiência, descrita por ele - à sua época como defeito - não se constitui somente em insuficiência, debilidade, mas pode vir a se tornar uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais. Tanto que a partir do princípio de compensação, o autor nos apresenta uma visão diferente daquela comumente atribuída à pessoa com deficiência.

Os estudos sobre defectologia<sup>9</sup> produzidos por Vigotski no século passado, contribuem sobremaneira na atualidade ao proporcionar alicerces

---

<sup>9</sup> Defectologia é um termo russo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades.

teóricos para uma prática educacional humanizadora, com vistas a um sujeito autônomo e independente. A questão a ser observada não é a deficiência propriamente dita, mas sim a ausência de uma educação adequada, uma vez que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um sujeito que se desenvolve de maneira peculiar. Desse modo, entendemos que devemos direcionar a educação da criança com deficiência no sentido das suas capacidades, no sentido de ultrapassar as limitações e os obstáculos causados pela deficiência, ao invés de adaptar-se a elas, como historicamente parece ter ocorrido.

Assim, pautando-nos nos escritos de Vigotski compreendemos que os processos inferiores de desenvolvimento são os mesmos para todos os sujeitos, que as leis de desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que regem a criança sem deficiência. E que o papel da escolarização formal é atuar desde as funções psicológicas inferiores para as funções psicológicas superiores. Aí reside a defesa deste autor por uma educação social, responsável pela transmissão dos conhecimentos adquiridos socialmente e a defesa de uma educação comum a todos, na possibilidade de compartilhar os conhecimentos produzidos historicamente, levando o aluno com deficiência a desenvolver suas potencialidades.

Nessa direção, podemos dizer que o conhecimento organizado, sistematizado, por meio dos conteúdos escolares, exerce ação mediadora da cultura e dos instrumentos quer sejam físicos ou psicológicos, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com ou sem deficiência e, conseqüentemente, servindo como meio de compensação para a superação dos obstáculos encontrados no seu processo de escolarização. Vigotski ressalta a importância do papel do professor e da escola ao criar condições para que o aluno trabalhe com suas limitações. Para o autor, as formas de comunicação usadas pelo professor e a importância que este atribui ao papel da cultura, do social na vida do aluno, tornam-se essenciais para o seu desenvolvimento. Por isso, se fazem necessárias práticas pedagógicas inclusivas voltadas para uma perspectiva

teórico-metodológica que valorizem a realidade, o coletivo, e as condições de vida do sujeito.

A importância atribuída ao ensino se caracteriza pelo fato de que, por meio dele se possibilita o desenvolvimento dos conceitos científicos que conduzem a mudanças qualitativas no pensamento e na tomada de consciência do sujeito sobre a realidade. O que nos leva a retomar Vigotski (2010) quando afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, uma vez que “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes” (p. 310).

Assim, defendemos que o currículo deve orientar o conteúdo e a prática pedagógica no viés da cientificidade. A educação escolar traz em sua essência o saber erudito, a episteme, que resulta no saber elaborado. Para tanto, a especificidade da educação se dá por meio da concretude da prática pedagógica, a qual socializa o saber sistematizado que não é um saber qualquer, mas um saber que se efetiva numa perspectiva que se propõe à continuidade do salto qualitativo que visa à transformação do homem biológico em social.

A prática pedagógica e o currículo devem ser desenvolvidos, mediados com atividades que aproximem o sujeito e a cultura humana; realizados de forma intencional e conduzidos com o objetivo de garantir as possibilidades suscitadas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos. Uma prática pedagógica pensada e articulada com a realidade, por meio de uma relação dialética entre o ensino e o desenvolvimento, possibilita o processo de humanização e a formação do sujeito, das suas possibilidades psíquicas, impulsionando sua tomada de consciência.

Ao se estabelecer uma relação de unidade entre a teoria e a prática, é possível criar condições para uma práxis transformadora por meio de ações reflexivas, conscientes, que permitam ao homem ver o mundo e a sociedade como tal, ou seja, uma sociedade dividida em classes antagonicas, bem como realizar ações que possibilitem que reflita sobre o

sistema alienado em que vivemos, estrategicamente engendrado pelo sistema capitalista e que se utiliza de discursos inclusivos mas que, em realidade, continua promovendo, no interior da escola, políticas de exclusão.

### **3. Práticas Pedagógicas Inclusivas com alunos com deficiência/NEE no Ensino Superior**

O adjetivo “inclusivas” para as “práticas pedagógicas”, vem para demarcar a posição do PEE e da Universidade na direção da inclusão como princípio norteador do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência/NEE, desde seu acesso, na garantia de que permaneça matriculado se apropriando dos conhecimentos científicos e que receba terminalidade/certificação com qualidade.

Ao voltarmos nossa atenção para as práticas pedagógicas inclusivas defendemos uma prática intencional e sistematizada, isto é, que se aproxime dos princípios de uma teoria revolucionária como a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Assim, essa prática precisa considerar o desenvolvimento humano como uma totalidade, não estando restrita ao ambiente escolar, mas considerando que diversos fatores – sejam eles orgânicos, sociais, culturais, políticos e ideológicos – fazem parte desse processo e que, por meio de uma relação dialética entre ensino e desenvolvimento, pode-se possibilitar a humanização do sujeito e a formação de sua consciência. Uma prática humanizadora, não excludente, que vê o sujeito como um ser cultural na sua singularidade.

Vigotskii<sup>10</sup> (2001), contrapondo-se à dicotomia da velha psicologia defende que o bom ensino é aquele que promove e conduz o desenvolvimento integral do homem, o que nos leva a compreender que o

---

<sup>10</sup> Grafia utilizada na obra.

ensino não pode ser provido por ações fragmentadas, mecânicas, vazias de significado, sem reflexão teórica, mas por meio de atividades que contribuam para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores/FPS.

No entanto, o que se tem vivenciado é uma escola que trabalha no limite de suas possibilidades, em que o obscurantismo que cerceia o ambiente escolar acentua práticas alienantes e contraditórias ao processo de humanização, minimizando a importância dos saberes históricos e científicos para o processo de desenvolvimento do sujeito. Historicamente, nos deparamos com políticas públicas educacionais que servem ao sistema capitalista, à mercê das ideologias dominantes que decidem o que se deve ou não ensinar, impondo à escola e ao professor inúmeras atribuições, as quais, muitas vezes, não lhes competem e fragilizam a ação docente por meio de referenciais e manuais sem aprofundamento teórico. O que urge é encontrar meios para que a escola exerça sua função social de desenvolver práticas pautadas na totalidade, na historicidade e na concepção de homem e de mundo preconizadas pela Psicologia Histórico-Cultural. É preciso desenvolver um processo de formação do aluno como um ser integral, contribuindo para que desenvolva reflexões críticas e conscientes sobre o mundo que o rodeia.

Nesse sentido, ao longo de seus mais de vinte anos de existência, o PEE tem desenvolvido diversas ações, seja no interior da Universidade, seja na comunidade externa. De tal modo, ressalta-se a importância de compreender as finalidades para as quais a educação é encaminhada e, conseqüentemente, a atuação do docente, o que exige um posicionamento consciente frente às inúmeras determinações que a permeiam.

Efetivar a educação escolar fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nos leva a perceber que a realização de práticas pedagógicas inclusivas requer superar o mundo das aparências, dos conhecimentos que não levam em consideração a ciência e não contribuem com o desenvolvimento psíquico do aluno. Muitas vezes, as

capacidades dos alunos com deficiência/NEE são subestimadas, quando não lhes são proporcionados os apoios necessários como: mobiliário adequado, próteses e órteses, no caso da deficiência física; alfabetização em braile e softwares como o DOS VOX, para os cegos; ensino de Libras como L1 e Português como L2 e intérpretes, para os surdos; atividades pedagógicas que contribuam para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das FPS, no caso de alunos com deficiência intelectual e múltipla e TEA, lembrando que as FPS são desenvolvidas por todos os seres humanos, quando em processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento elaborado historicamente caracteriza-se como uma prática inclusiva e uma forma de superar o estado alienante instituído em nossa sociedade.

Cabe lembrar que quando nos referimos a falta de apoios necessários ao aluno com deficiência/NEE que adentra a Universidade, esta tem sido uma luta constante da grande maioria deles. Os investimentos públicos para a educação têm sido cada vez mais escassos neste governo, tanto para o Ensino Superior como para qualquer outro nível de ensino. Para além da falta de recursos que possam atendê-los com mais qualidade, ainda vivenciamos a busca constante desses alunos em provar suas capacidades, para o meio onde encontram-se inseridos.

Compreendemos, assim, que para além da necessidade de recursos financeiros, ao se tratar de ações que visem a práticas pedagógicas inclusivas, deve-se levar em consideração a necessidade constante de provocar o desenvolvimento das capacidades psíquicas, quer seja dos alunos com ou sem deficiência/NEE, pois, segundo Duarte (2016),

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-

social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (p. 93).

Dessa forma, entendemos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que o homem deve ser compreendido como um ser social e que as relações estabelecidas pelo ato educativo e com o mundo, o constroem e o determinam.

Segundo a equipe que vem vivenciando o cotidiano do PEE e realizando estudos e pesquisas<sup>11</sup> para dar suporte teórico-metodológico ao trabalho de inclusão dos alunos com deficiência/NEE na Universidade, este setor se constitui como espaço de desenvolvimento de ações voltadas às pessoas que necessitam de condições educacionais específicas para vivenciar todos os espaços dentro da Universidade, sejam essas condições temporárias ou permanentes. Para tanto, o PEE - por meio de seus docentes, de colaboradores do Programa e de alunos que utilizam seus serviços - tem atuado junto aos colegiados dos cursos de graduação e demais setores da Universidade por meio das Pró-Reitorias de Graduação e Extensão pois, segundo Iacono *et al.* (2018),

A presença de acadêmicos com deficiência na sala de aula, requer um olhar diferenciado do docente com base em conhecimentos que nem sempre ele possui. Para atender a essa especificidade, o PEE realiza reuniões com os docentes dos Colegiados de Cursos, expondo as formas de atendimento às necessidades especiais dos acadêmicos, as adaptações curriculares necessárias, a dilação do tempo de provas, abrindo um

---

<sup>11</sup> Para se discutir as práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior, trazemos alguns elementos dessas práticas realizadas na Unioeste campus de Cascavel-Pr. Para tanto, relatamos sobre alguns dados coletados numa pesquisa realizada em 2017 pelo PEE em conjunto com outras universidades (Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* de Erechim, coordenadora do Projeto; Universidade de Passo Fundo; Universidad Nacional de Misiones, na Argentina; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal), a partir do Projeto “Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares”, financiado pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - Edital Nº 02/2014/SECADI/CAPES (IACONO *et al.*, 2018).

canal de diálogo que se estende pelo período do Curso. (p. 154).

Além dessa atuação, o PEE também tem realizado outras ações visando a proporcionar aos alunos com deficiência/NEE maior autonomia, desenvolvimento do pensamento crítico e inclusão social. Assim, tem buscado oferecer suporte à prática pedagógica dos docentes da graduação e da pós-graduação. Esse atendimento iniciou como apoio a esses alunos pelo profissional transcritor-ledor, cuja função principal era transcrever as explicações do professor durante as aulas e, se necessário, ler para o aluno para que ele não perdesse essas explicações. (IACONO et al., 2014). O transcritor-ledor era contratado por meio de Processo Seletivo Seriado (PSS) e, em alguns casos, não era um profissional da área da educação. Posteriormente - no sentido de aperfeiçoar esse trabalho que ia se constituindo como fundamental para dar suporte aos alunos com deficiência/NEE e aos docentes das disciplinas dos diferentes cursos - a Unioeste passou a realizar PSS para contratar docentes de AEE (e não mais transcritor-ledor), ou seja, o requisito principal para essas contratações é de que esses profissionais fossem professores.

Segundo Iacono *et al.* (2018), um dos alunos entrevistados na pesquisa citada, que estudava num curso da área de ciências exatas e apresentava deficiência múltipla (deficiência física, surdez e dificuldades na visão), além do docente da disciplina, era atendido por outros dois profissionais em sala de aula: um tradutor intérprete de Libras e um transcritor-ledor<sup>12</sup>, este para anotar as explicações e registros do docente em sala de aula e para atender o aluno nos apoios pedagógicos extra sala de aula. Justifica-se a necessidade desses dois profissionais pois, quando o docente está explicando o conteúdo da disciplina, o aluno está olhando para o intérprete e, assim, está perdendo a explicação do docente (inclusive

---

<sup>12</sup> Atualmente é o docente de AEE.



os registros que este está fazendo no quadro). Por isso, fazia-se necessário que o transcritor-ledor estivesse registrando por escrito a fala do docente e, também, o conteúdo exposto no quadro ou nos slides. Era importante, também, a presença do transcritor-ledor porque o referido aluno não acompanhava o raciocínio do docente das disciplinas e a esquematização do conteúdo no momento em que este utilizava os recursos visuais (slides, imagens, organogramas, equações, entre outros).

A diversidade de deficiências/NEE apresentadas pelos alunos exige, também, uma variedade de formas de se realizar o AEE, impondo à equipe do PEE a necessidade de constantes estudos e pesquisas, bem como, também, a necessidade de constituir, na Universidade, regulamentos que definam os procedimentos referentes a cada forma de AEE a ser efetivado. Assim, o PEE busca atender as demandas desses alunos, por meio de “[...] produção de material adaptado para alunos cegos ou com visão reduzida, lupa eletrônica, softwares/leitor de tela, impressora Braille, acesso à internet, tradutor intérprete de Libras, entre outros”, (p. 142), lembrando que constituem atividades que envolvem a equipe de trabalho e o Colegiado do PEE<sup>13</sup>, as “[...] ações de regulamentação interna do Programa, promoção de acessibilidade nos espaços universitários e a disseminação dos estudos por meio de publicação de livros (UNIOESTE, 2002; 2016; PEE, 2006; 2008; 2013; 2014; 2015)”. (p. 141). Em 2019, a equipe do PEE publicou a tradução Obras Completas - TOMO V: Fundamentos da Defectologia, de L. S. VIGOTSKI, edição cubana, que após alguns anos de muito estudo dessa obra, do trabalho de tradução e ações para obter a autorização para a publicação, inclusive da família do próprio Vigotski. (VIGOTSKI, 2019).

---

<sup>13</sup> O Colegiado do PEE é composto pelos profissionais que nele atuam e por membros da comunidade externa: egressos com deficiência/NEE e membros de Associações de Defesa de Direitos das Pessoas com Deficiência que atuam nas cidades onde estão localizados os campi da UNIOESTE.

Os procedimentos metodológicos adotados para a definição do AEE iniciam-se a partir do conhecimento das necessidades dos alunos. Inicialmente, a equipe do PEE toma conhecimento do ingresso desses alunos na Unioeste, por meio de levantamento que se faz da seguinte forma: verificação, nas listas de candidatos aprovados, daqueles que participaram da Banca Especial do Concurso Vestibular; verificação junto à secretaria acadêmica, sobre candidatos com deficiência/NEE que ingressaram por meio do ENEM/SiSU<sup>14</sup>, PROVOU<sup>15</sup>, PROVARE<sup>16</sup>, ex-offício e, ainda, por meio de comunicação dos colegiados sobre alunos com deficiência/NEE iniciantes e que não foram informados pela Secretaria Acadêmica. Após conhecimento do número de alunos que ingressou na Universidade e em quais cursos estão matriculados, a equipe do programa de cada campus realiza contato com o aluno, estabelecendo um diálogo no sentido de verificar suas necessidades pedagógicas a serem atendidas durante sua permanência, até sua terminalidade nos cursos superiores da universidade, na graduação e na pós-graduação. A partir do levantamento das necessidades do aluno, verifica-se a estrutura que, em termos de

---

<sup>14</sup> ENEM/SiSU - O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>).

<sup>15</sup> PROVOU - Programa de Ocupação das Vagas Ociosas da Unioeste. Processo seletivo que permite a transferência de alunos de cursos de graduação, tanto no âmbito da Unioeste, para troca de turno e campus, como para permitir a transferência de alunos de outras instituições de ensino superior. Propicia, também, ao portador de diploma de graduação o ingresso em outro curso de graduação ou, ainda, a matrícula em disciplinas isoladas. (<http://www5.unioeste.br/portalunioeste/>).

<sup>16</sup> PROVARE - Processo Seletivo das Vagas Remanescentes da Unioeste. É uma seleção que ocorre depois do SiSU e do Vestibular, condicionada à existência de vagas não preenchidas, quando não houver candidatos classificados para convocação, tanto do SiSU quanto do Vestibular. (<http://www5.unioeste.br/portalunioeste/>).

logística<sup>17</sup>, o PEE consegue realizar com relação ao AEE para esse aluno. Se a logística existente no PEE não é suficiente ou adequada, a equipe faz discussões e encaminhamentos para as Direções dos campi, Pró-Reitorias de Graduação e de Recursos Humanos e, em último caso, reporta-se ao Reitor. (IACONO *et al.*, 2018).

Como recursos humanos, o PEE conta com Tradutores Intérpretes de Libras, Docentes de AEE<sup>18</sup> e bolsistas de monitoria acadêmica. Os alunos e os docentes surdos contam com o acompanhamento de profissionais Tradutores Intérpretes de Libras nas aulas e em outras atividades, como palestras e eventos. Como exemplo de um intenso trabalho que o setor vem realizando, há o caso de uma aluna com tetraparesia e afasia - cuja deficiência física foi em consequência de um acidente vascular cerebral (AVC) ocorrido quando a aluna estudava no 3º ano do curso de Medicina. Como forma de comunicação e interação socio-linguística, utiliza prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular. Atualmente a aluna cursa o internato<sup>19</sup>.

Em alguns casos, faz-se necessária a mediação da equipe do PEE com os colegiados, buscando estabelecer procedimentos que visam a garantir o atendimento por meio de ampliação de tempo para realização de provas; gravação de aulas; registro fotográfico das anotações do professor no quadro de giz e em telas de projeção; programação dos horários de

---

<sup>17</sup> Compõem a estrutura logística do PEE, materiais como: linha braille, softwares específicos (ledores de tela - Jaws, NVDA, de conversão de textos de pdf para doc e txt), teclados virtuais - mousekey, ETM; dosvox, microfênix, tablet com emulador de mouse ocular (PCEye Go Tobii), Boardmaker, Editor de pranchas livre, máquinas braille, regletes e punção. Faz-se, ainda, a digitalização de textos utilizados em aula.

<sup>18</sup> Na época da pesquisa, em 2017, esse profissional era o Transcritor-Ledor.

<sup>19</sup> “O Internato Médico, estágio curricular obrigatório de formação em serviço, requisito obrigatório para a colação de grau, será realizado em serviços próprios, conveniados ou em regime de parcerias, estabelecidas por meio de Contratos Organizativos da Ação Pública Ensino-Saúde com os Secretários Municipais e Estaduais de Saúde, conforme previsto no art. 12 da Lei n.º 12.871, de 22 de outubro de 2013, e sob a supervisão de preceptores ou docentes da própria Faculdade”. (<http://www.medicina.ufc.br/internato/>).

apoio didático com o professor da disciplina e, no caso de atendimento individualizado, com apoio pedagógico do docente de AEE. Em alguns casos, ainda, nessas reuniões com os colegiados, os profissionais do PEE têm que trabalhar com quebra das barreiras atitudinais<sup>20</sup> demonstradas por docentes de alguns cursos, no sentido de lhes mostrar as capacidades e as possibilidades de exercício da profissão de determinado aluno com deficiência/NEE, sob outras perspectivas, nas quais eles ainda não haviam pensado.

Ressaltamos, ainda, que ao realizar “apoio didático”, a maioria dos docentes das disciplinas dos diferentes cursos onde estudam os alunos com deficiência/NEE relata que, a realização desse apoio lhes permite experiências de atuação docente que ainda não havia tido antes de atuar com esses alunos em sala, como, por exemplo, planejar, elaborar e aplicar atividades e provas diferenciadas e adaptadas às condições dos alunos. (IACONO *et al.*, 2018).

A adaptação dos textos científicos aos alunos cegos ou com visão reduzida, é realizada pelos Estagiários do PEE e pelos Bolsistas de Extensão, sendo que inicialmente os docentes das disciplinas encaminham os textos que são escaneados com o uso do *software ABBYY FineReader 9.0 Professional Edition* e, em seguida, faz-se a correção ortográfica, pois nem todas as palavras ficam corretas no escaneamento; depois são realizados “[...] os procedimentos específicos de paginação, notas de rodapé e formatação para a adequada leitura pelos softwares leitores de tela que são utilizados; os textos prontos com as normas da ABNT são enviados por e-mail aos acadêmicos”. (IACONO, 2018, p. 154).

Finalmente, outra questão que vem se impondo como necessária no Ensino Superior é a discussão sobre como conceder certificação de

---

<sup>20</sup> Art. 3º, IV, e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; (BRASIL, 2015).

conclusão dos cursos de graduação nas Universidades para alunos com deficiência intelectual. Ao longo dos últimos anos, a Universidade, de certa forma, se democratizou e alunos com mais dificuldades para se apropriar dos conhecimentos de seu curso, passaram a ser motivo de preocupação por parte do corpo docente, especialmente com a questão da sua terminalidade e conseqüente certificação que o habilitam para exercer uma profissão. Assim, algumas instituições têm buscado na “terminalidade específica” uma forma de se conceder essa certificação.

A terminalidade específica é um dispositivo legal instituído pela LDB nº 9394/96, Art. 59, para certificação de alunos que não se apropriaram da leitura, da escrita e do cálculo ao final do Ensino Fundamental, sendo que no histórico escolar desses alunos deveriam estar descritas as “competências e habilidades” por eles desenvolvidas no processo de escolarização. O fato de o requisito para receber terminalidade específica fosse que o aluno deveria encontrar-se ainda não alfabetizado ao final do Ensino Fundamental, tornou essa forma de certificação muito polêmica. Ainda são poucos os estudos sobre essa temática (IACONO, 2004; LIMA, MENDES, 2011), embora nos últimos anos algumas instituições a estejam discutindo e alguns novos estudos têm surgido sobre sua concessão no Ensino Superior (ELIAS *et al.*, 2012; SILVA, PAVÃO, 2019; OLIVEIRA, DELOU, 2020).

No estudo de Oliveira e Delou (2020), as autoras investigaram a terminalidade específica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), demonstrando que dos 38 IFs pesquisados houve regulamentação da terminalidade específica em 13, certificação de estudantes por meio de terminalidade específica em 6 (seis) e indicaram, ainda, que houve compreensões dúbias sobre essa forma de certificação. Assim, reitera-se que as discussões sobre este tema certamente poderão ocorrer de forma mais acentuada nos próximos anos, já que as Universidades, de maneira geral, estão cada vez mais, recebendo alunos com deficiência/NEE. Esse é o caso da Unioeste em que o PEE, em seus

grupos de estudos periódicos, já vem se dedicando a conhecer mais sobre as possibilidades de terminalidade com qualidade para os alunos com mais dificuldades. Nesse sentido, também vem estudando sobre a terminalidade específica para pensar formas de concessão de certificação/terminalidade com qualidade e sem discriminação negativa para os alunos com deficiência/NEE que atende.

Quando se trata de terminalidade/certificação acadêmica no ensino superior, há grandes desafios ainda a superar, dada a diversidade de deficiências e outras condições apresentadas pelos alunos da universidade como - transtornos funcionais específicos, especialmente a dislexia e transtornos mentais como esquizofrenia, ansiedade e depressão graves – o que demanda um trabalho colaborativo entre o PEE, os colegiados dos cursos e a Pró-Reitoria de Graduação desde a entrada do aluno até a conclusão de sua formação universitária, com sua formatura. Nesse momento, todo esse trabalho articulado entre as várias instâncias da universidade revela as possibilidades de supercompensação que ocorreram no processo educacional desses alunos como, por exemplo: - a aluna anteriormente referida que apresenta tetraparesia e afasia e que atualmente cursa o internato do curso de medicina, com previsão de formatura para os próximos meses; - um aluno do curso de ciências econômicas com paralisia cerebral e comprometimentos da linguagem oral de níveis bastante acentuados cuja trajetória acadêmica na infância passou por programas especializados e segregados e, no decurso de sua frequência no ensino superior, constituiu-se num processo diuturno de quebra de barreiras de toda ordem, inclusive barreiras atitudinais, conforme a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 21). É inegável, dessa forma, que ambos os alunos podem ser exemplos de supercompensação, pois a grave deficiência física que apresentam constitui-se como a força motriz a impulsionar seu processo de aprendizagem do conhecimento científico de seus cursos na direção de seu desenvolvimento como médica, no primeiro caso, e economista, no

segundo. Há muito que aprender para a promoção da inclusão no ensino superior, mas, apesar das adversidades advindas das atuais condições sócio-econômico-culturais, as perspectivas têm sido promissoras.

## **Considerações Finais**

Uma Universidade inclusiva desenvolve-se por meio de um longo e intenso processo de mudanças, eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. Processo esse que, sob nosso olhar, se dá no coletivo, a partir do respeito às diferenças, e ao lugar que cada ser humano ocupa na sociedade. O que ocorre no Ensino Superior não se distancia do que se dá em outros níveis e modalidades de ensino, as dificuldades para trabalhar com alunos com deficiência/NEE que necessitam de um atendimento mais específico e individualizado, desde o papel do professor, como na falta de recursos, está ainda muito presente no cotidiano desse cenário educacional.

Nos últimos anos, deparamo-nos, seja em âmbito nacional ou estadual, com uma educação formalizada em políticas públicas que trabalham na contramão do processo de humanização dos sujeitos, um modelo de educação neoliberal que desconSIDERA o arcabouço legal que, do ponto de vista formal, assegura a educação numa perspectiva de direitos humanos já garantidos historicamente.

Nesse mesmo viés de discussão, podemos dizer que temos presenciado sérias críticas às ciências humanas e sociais, principalmente quando o governo verbaliza que elas não proporcionam retorno econômico para a sociedade e promove cortes nos orçamentos anuais das Universidades públicas. A realidade tem demonstrado que no sistema capitalista, a educação que poderia ser um instrumento para contribuir na transformação da sociedade é ajustada aos moldes desse mesmo sistema, o qual impede o sujeito de ampliar sua concepção de mundo, de exercer um

papel consciente e crítico na sociedade, permitindo, então, ser dominado e explorado.

No início do século XX, Lev Semionovitch Vigotski por meio da Psicologia Histórico-Cultural, já demonstrava preocupação em relação ao desenvolvimento omnilateral do ser humano. Hoje, a educação orientada nos moldes do capital é direcionada para a formação de mão de obra barata com a finalidade de atender a demanda do mercado e tem sido utilizada na construção de seres humanos unilaterais e alienados. Ou seja, a educação realizada nessa perspectiva tem desconsiderado o sujeito omnilateral que se pretende formar. Nesse sentido, segundo Matos, Souza e Silva (2018),

[...] a escola não pode ser tomada apenas como um veículo de reprodução da sociedade hegemônica. Na escola, também é possível a formação do homem omnilateral. Ou seja, ela também é um *lócus* – alunos, professores, trabalhadores e comunidade escolar em geral – podem desenvolver as condições necessárias para a superação da sociedade de classes, alterando sua base material [...]. (p. 45).

Dessa forma, os estudos de Vigotski contribuem no sentido de compreendermos que a cultura, que vem sendo negada, precisa ser socializada na escola, considerando seu poder transformador na subjetividade do sujeito. E que o processo de escolarização fundamentado nesses pressupostos evidencia uma nova forma de pensar sobre práticas pedagógicas inclusivas. Essa perspectiva considera a influência da realidade social e cultural sobre a formação e a educação do sujeito, premissa fundamental nos estudos de Vigotski. Uma teoria revolucionária, crítica, que apresenta conceitos significativos e que requerem destaque quando se busca uma prática inclusiva que, de fato, contribua para o desenvolvimento de um dos estágios mais avançados da constituição humana: a consciência.

Assim, a prática pedagógica precisa superar o mundo das aparências, dos conhecimentos imediatistas e fragmentados que não



contribuem com o desenvolvimento psíquico do aluno. Por isso, a escola precisa propiciar meios alicerçados no conhecimento científico, submetendo a educação escolar aos pressupostos dessa teoria. Portanto, pensar no processo inclusivo no Ensino Superior, exige um trabalho coletivo e colaborativo, com práticas pedagógicas que assegurem, verdadeiramente a apropriação do conhecimento por parte dos alunos com deficiência/NEE.

## Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 1. ed. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castiljo Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.
- BRASIL, *Constituição Federal* de 1988. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 7.853* de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394* de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso Circular nº 277/MEC/GM* de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.793* de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Tradução de Edilson Alkmin Cunha. Brasília: CORDE, 1997
- BRASIL. Ministro da Educação. *Portaria 1.679* de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 1999a

BRASIL. *Decreto nº 3.298* de 20 de dezembro de 1999b. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regulamenta a lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em:

<https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivoslegislacao/direcao-de-politicas-estudantis/decreto-no-3298-de-1999-politica-nacional-para-a-integracao-da-pessoa-portadora-dedeficiencia.pdf/view>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284* de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto Legislativo nº 186* de 10 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de 150 seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.949* de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 7.611* de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4. ed., rev. e atual. – Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146* de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei n. 13.409* de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. *Deficiência, Direitos Humanos e Justiça*. SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452009000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004). Acesso em: 25 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

DUARTE, N. *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELIAS, C. S. R. et al. *Quando chega o fim?* Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.* (Ed. port.). 8(1):48-53 jan.-abr. 2012.

<https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v8i1p48-53>

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/equidade>. Acesso em: 2 nov. 2009.

IACONO, J. P.; SILVA, D. R.; SILVA, V. L. R. R.; TURECK, L. T. Z.;

DALGALO, V. S. *Programa de educação especial da UNIOESTE: vinte anos de atuação na busca da democratização do Ensino Superior às pessoas com deficiência/ necessidades especiais*. In: Ponencias del Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018 / Vera Mignaqui ... [et al.] ; compilado por Damián Del Valle. – 1. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNA-Universidad Nacional de las Artes, 2018.

Libro digital, PDF - (Cuadernos. Aportes para pensar la universidad latinoamericana / Socolovsky, Yamile, 4).

IACONO, J. P.; DALGALO, V. S.; SILVA, D. R. da S.; SILVA, V. L. R. R. da; TURECK, L. T. Z. (2014): Atendimento educacional especializado no ensino superior – AEE: a criação da função transcritor-ledor. *Anais... VI Congresso Brasileiro de Educação Especial*, UFSCAR e ABPEE, São Carlos, SP. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/atendimento-educacional-especializado-ae-no-ensino-superior-criacao-da-funcao-de-transcritorledor>.

Acesso em: 25 jun. 2017.

IACONO, J. P. *Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?* 2004. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, mai./ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200003>

MATOS, N. S. D.; SOUZA, J. F. A.; SILVA, J. C. *Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

- OLIVEIRA, W. Moreira de; DELOU, C. M. C. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 33, p.1-36, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X48006>
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- PARADA, E. R. V. *Os Conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Aspectos Históricos e a Educação Especial Brasileira*. 162 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Oeste do Paraná. Cascavel, 2021.
- PARANÁ. *Lei nº 18.419* de 07 de janeiro de 2015. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba, 2015.
- PARANÁ. *Deliberação 02* de setembro de 2016. Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016.
- ROJAS, M.T. (2004). *Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales 1*. Revista Praxis, 4, pp. 6-18 [http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero4/rojas\\_praxis\\_4.htm](http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero4/rojas_praxis_4.htm).
- ROSSETTO, Elisabeth. *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240054>
- UNESCO. *Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien-Tailândia, 1990. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- UNIOESTE. *Resolução nº. 323/1997* – CEPE. Regulamento do programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE. Cascavel, PR, 1997.
- UNIOESTE. *Resolução nº 017/99* – COU. Aprova Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, PR, 1999.
- UNIOESTE. *Resolução nº 127/2002* – CEPE. Regulamento dos Processos de Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na UNIOESTE. Cascavel, PR, 2002.
- UNIOESTE. *Resolução n 209/2016* – CEPE. Regulamento do programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE, da Uniãoeste. Cascavel, PR, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Obras completas. Tomo cinco. *Fundamentos de defectologia*. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001<sup>a</sup>

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula*: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. Recuperado em setembro 10, 2012, disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) (Originalmente publicado em 1935), 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VIGOTSKI, L. S. *Obras Completas* – Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019

Data de registro: 14/04/2021

Data de aceite: 19/01/2022



## Possibilidades para a aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior: uma análise a partir dos estudos de Vigotski\*

*Fabiane Vanessa Breitenbach\*\**

*Fabiane Adela Tonetto Costas\*\*\**

**Resumo:** Este texto origina-se de uma pesquisa realizada em quatro universidades federais brasileiras, cujo objetivo foi analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. Foram realizadas 29 entrevistas com 32 servidores públicos, sendo profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, profissionais de apoio pedagógico, professores e coordenadores de cursos. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas através da técnica de Análise Textual Discursiva e fundamentadas pelos estudos de Lev Semionovitch Vigotski. Os resultados indicam que a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior está relacionada aos seguintes fatores: estratégias utilizadas pelos estudantes para a compensação da deficiência; a coletividade que também atua para compensação da deficiência, favorecendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; a mediação dos professores através da adoção de diferentes estratégias pedagógicas. Conclui-se que há possibilidades para a

---

\* Texto originado a partir da pesquisa desenvolvida para elaboração da tese de Doutorado em Educação, disponível no repositório da Universidade Federal de Santa Maria: [A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades | Manancial - Repositório Digital da UFSM](#).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [fabiane.breitenbach@gmail.com](mailto:fabiane.breitenbach@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7813301537181640>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6163-8225>.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [fabiane.costas@ufsm.br](mailto:fabiane.costas@ufsm.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3514821940003826>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-2782>.

aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior desde que haja estratégias institucionais e pedagógicas e que o grau do comprometimento intelectual do estudante não impossibilite a compensação e a aprendizagem, mediada pela colaboração, na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual; Educação Superior; Vigotski

### **Possibilities for learning students with Intellectual Disabilities in Higher Education: an analysis from Vigotski's studies**

This text originates from a research conducted in four Brazilian federal universities, whose objective was to analyze the narratives of several professionals about the learning processes of students with intellectual disabilities in Higher Education. Twenty-nine interviews were conducted with 32 public servants, being professionals from accessibility centers, pedagogical support professionals, teachers and course coordinators. The interviews were recorded, transcribed and analyzed using the Discursive Textual Analysis technique and based on the studies of Lev Semionovitch Vigotski. The results indicate that the learning of students with intellectual disabilities in Higher Education is related to the following factors: strategies used by students to compensate for disability; the collectivity that also acts to compensate for disability, favoring the development of higher psychic functions; mediation of teachers through the adoption of different pedagogical strategies. It is concluded that there are possibilities for learning students with intellectual disabilities in Higher Education provided that there are institutional and pedagogical strategies and that the degree of intellectual commitment of the student does not make compensation and learning impossible, mediated by collaboration, in the zone of proximal/immediate/imminent development.

**Key-words:** Intellectual Disability; Higher Education; Vigotski

### **Posibilidades para la aprendendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación Superior: un análisis de los estudios de Vigotski**

**Resumen:** Este texto tiene su origen en una investigación realizada en cuatro universidades federales brasileñas, cuyo objetivo era analizar las narrativas de varios profesionales sobre los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual en educación superior. Se realizaron 29 entrevistas con 32 servidores públicos, siendo profesionales de centros de accesibilidad, profesionales de apoyo pedagógico, profesores y coordinadores de cursos. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas utilizando la técnica de

análisis textual discursivo y basadas en los estudios de Lev Semionovitch Vigotski. Los resultados indican que el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación Superior está relacionado con los siguientes factores: estrategias utilizadas por los estudiantes para compensar la discapacidad; la colectividad que también actúa para compensar la discapacidad, favoreciendo el desarrollo de funciones psíquicas superiores; mediación del profesorado a través de la adopción de diferentes estrategias pedagógicas. Se concluye que existen posibilidades de aprender a estudiantes con discapacidad intelectual en Educación Superior siempre que existan estrategias institucionales y pedagógicas y que el grado de compromiso intelectual del estudiante no imposibilite la compensación y el aprendizaje, mediado por la colaboración, en la zona de desarrollo proximal/ inmediato/inminente.

**Palabras clave:** Discapacidad Intelectual; Enseñanza Superior; Vigotski

## **Introdução**

Esse trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em quatro universidades federais brasileiras, que teve por objetivo analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior e, a partir dessas narrativas, identificar o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes, sua aprovação, promoção e conclusão de curso.

O interesse por essa temática deve-se ao crescente ingresso de estudantes com deficiência intelectual na educação superior e ao número ainda pequeno de produções sobre o tema. Dados das cinco últimas Sinopses Estatísticas da Educação Superior indicam um aumento significativo no número de estudantes com deficiência intelectual matriculados em cursos de graduação, presencial e a distância, na rede federal de ensino. Em 2016 tínhamos um total de 351 estudantes, em 2017 esse número passou para 434 estudantes, em 2018 para 656 estudantes, em 2019 para 812 estudantes e, em 2020, última publicação da Sinopse Estatística, esse número aumentou para 1.022 estudantes. Comparando o ano de 2016 ao ano de 2020 tivemos um acréscimo de 291% no número de



estudantes com deficiência intelectual matriculados em cursos de graduação nas instituições federais de Educação Superior.

Podemos inferir que as políticas públicas de inclusão na Educação Básica, bem como na Educação Superior, como o Programa Incluir<sup>1</sup> e a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), que alterou a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), estabelecendo a reserva de vagas para pessoas com deficiência em todas as Universidades e Institutos Federais, contribuíram para a alteração desse cenário.

Porém, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indicarem que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação e, das demais normativas citadas anteriormente, garantirem o acesso das pessoas com deficiência à educação superior, outras políticas públicas, especialmente as que regulamentam o atendimento dos estudantes figurados como da Educação Especial, não se estendem à Educação Superior.

A título de exemplo, citamos a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apenas para a Educação Básica, não fazendo referência à Educação Superior. O fato dessa normativa não garantir o atendimento para a Educação Superior, somada a inexistência de um documento correlato voltado ao atendimento educacional especializado na Educação Superior, indica a carência de políticas públicas que assegurem às pessoas com deficiência a aprendizagem, a permanência e a conclusão dos cursos.

No que se refere aos estudantes com deficiência intelectual, a descrença no seu acesso à Educação Superior é ainda mais acentuada. A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, que “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para

---

<sup>1</sup> O Programa Incluir foi responsável por estimular a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais.

instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”, especifica apenas os requisitos de acessibilidade que devem ser observados nos casos de estudantes com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, não fazendo referência aos estudantes com deficiência intelectual.

Considerando a carência de políticas públicas educacionais para a Educação Superior, especificamente neste texto, a discussão contempla o papel do professor, dos colegas e os serviços de apoios das instituições, como apoios necessários à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, compreendendo a deficiência a partir de um contexto social e não mais individual, onde o sujeito era o único responsável pela sua aprendizagem e sucesso acadêmico. Essa concepção está de acordo com a American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD, 2010) que propõe um modelo de intensidade de apoios para o suporte às pessoas com deficiência intelectual nas diferentes áreas.

## **Método**

Apresentamos neste trabalho os resultados de uma pesquisa, realizada *in loco*, em quatro Universidades Federais, duas na Região Sul, uma na Região Norte e uma na Região Nordeste. As instituições foram selecionadas após responderem um e-mail indicando a presença de estudantes com deficiência intelectual e o aceite em participar da pesquisa. Das 63 Universidades Federais, 59 foram contadas, 38 responderam e destas 17 indicaram possuir estudantes com deficiência intelectual.

Para selecionar as instituições participantes foram excluídas aquelas em que o processo de identificação dos estudantes com deficiência se dava através da autodeclaração, foi também excluída uma instituição que informou dois dados diferentes, o que levaria a uma inconsistência de dados e outras que não se manifestaram quando questionadas sobre a possibilidade de visita para coleta de dados.

Durante o ano de 2017 foram realizadas 29 entrevistas narrativas com 32 servidores públicos, em cada uma das universidades participantes

da pesquisa, sendo cinco entrevistas com profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, identificados pelo número da entrevista seguido da sigla PNA (Profissional de Núcleo de Acessibilidade), duas entrevistas com profissionais de apoio pedagógico, identificados pelo número da entrevista seguido da sigla PAP (Profissional de Apoio Pedagógico) e 22 entrevistas com professores, identificados com o número da entrevista seguido da sigla PEDI (Professor de Estudante com Deficiência Intelectual). As entrevistas eram individuais, mas uma das universidades solicitou que os quatro servidores do Núcleo de Acessibilidade participassem juntos. As entrevistas foram conduzidas por uma das autoras deste texto e alcançaram, em média, vinte e cinco minutos de duração, sendo transcritas um total de doze horas, sete minutos e cinquenta e três segundos de entrevistas, totalizando cento e oitenta e oito páginas de texto transcrito.

Optamos pela entrevista narrativa porque, conforme Jovchelovich e Bauer (2002), elas estimulam e encorajam os entrevistados a contar uma história sobre um acontecimento, ela “é considerada uma forma de entrevista não estruturada [...] o esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta” (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002, p.95). Assim, os profissionais foram convidados a relatarem sua experiência com os estudantes com deficiência intelectual, destacando os aspectos referentes à aprendizagem. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas através da técnica de Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011) e fundamentadas pelos estudos do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski.

A Análise Textual Discursiva é uma técnica de análise textual que pode ser localizada entre a Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso. Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2011) definem o ciclo de análise da Análise Textual Discursiva como um processo auto-organizado de imersão intensa nos dados e nas informações do *corpus*, que acontece em três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captando o novo emergente.

No primeiro momento foi realizada a “desmontagem dos textos” e a posterior unitarização a partir da elaboração de sentidos, o que “implica

examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 11). Para os autores, isso indica, primeiramente, a desconstrução do *corpus* de análise e, posteriormente, sua unificação em unidades a partir da elaboração de sentidos e, por fim, a atribuição de um título para cada unidade de análise. Assim, nesse primeiro momento, as entrevistas foram lidas e vários fragmentos de texto foram sendo destacados, posteriormente esses fragmentos foram agrupados, considerando os sentidos e ideias comuns presentes neles.

A segunda etapa da análise foi o “estabelecimento de relações/categorização” quando foram estabelecidas relações entre as unidades elaboradas, comparando-as e agrupando-as com base nas semelhanças, produzindo-se categorias (MORAES e GALIAZZI, 2011). Podem ser utilizados três tipos de categorias, as categorias *a priori*, as categorias emergentes e um sistema misto de categorias (MORAES, 2003). Nessa pesquisa utilizamos o modelo misto de categorias, a mediação e a coletividade<sup>2</sup>, conceitos importantes desenvolvidos por Vigotski, foram duas dessas categorias que se mantiveram durante a análise dos dados.

Por fim, após o processo de categorização, temos a última fase da Análise Textual Discursiva “captando o novo emergente”, quando o pesquisador deve construir “pontes entre elas” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 33), elaborando outros textos, produzindo inferência, interpretando e possibilitando o surgimento de “argumentos” e “teses parciais”. Esses outros textos são chamados de metatextos, e requerem

---

<sup>2</sup> Vigotski (1997, 234) , faz referência ao conceito coletividade, tendo em conta crianças com deficiência. Para o autor, “coletividade é um grupo comum de acordo com algum traço único (idade, pertencente à mesma categoria de anomalia, nível de desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto). Além disso, esta unificação tem um programa comum de educação e ensino. O objetivo geral, a orientação da atividade conjunta, de estudo, trabalho e lazer parte inicialmente do pedagogo (professor e educador). À medida que o desenvolvimento progride, esse objetivo comum também se torna o objetivo da atividade das crianças, a organização de fora gradualmente se transformando na auto-organização das crianças”. (Tradução nossa)

construções do próprio pesquisador, com isso, “o pesquisador não pode deixar de assumir-se autor de seus textos” (MORAES, 2003, p. 206).

Assim, a partir da Análise Textual Discursiva de 29 entrevistas narrativas à luz de Vigotski<sup>3</sup>, apresentamos três metatextos que tratam dos processos compensatórios, da coletividade e da mediação, que sistematizam as possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior. A coletividade e a mediação figuram como apoios para o suporte a esses estudantes. Essa pesquisa faz parte de um projeto institucional guarda-chuva, com aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (004.0.243.000-11).

### **Os processos compensatórios do estudante com deficiência intelectual**

Ainda que o funcionamento intelectual não seja um processo compensatório, ele é importante para que a compensação aconteça. Vigotski afirmou isso quando defendeu que a compensação no sujeito com deficiência intelectual se dá principalmente através da socialização, na qual encontra materiais para desenvolver suas funções internas que originam o processo compensatório,

el proceso de supercompensación está determinado enteramente por dos fuerzas: las exigencias sociales que se le presentan al desarrollo y a la educación, y las fuerzas intactas de la psique.<sup>4</sup> (VYGOTSKI, 2012c, p. 54 e 55).

Dessa maneira, a partir dos estudos realizados por Vigotski, entendemos que o fato do estudante com deficiência intelectual na

---

<sup>3</sup> As produções de Vigotski sobre defectologia foram realizadas entre 1924 e 1934 (ano de seu falecimento), por isso muitos termos utilizados por ele são considerados, no contexto atual, preconceituosos, devendo ser evitados. Todavia, em respeito a obra do pesquisador, as autoras optaram por manter os termos como encontrados nas referências utilizadas.

<sup>4</sup> Tradução nossa: “o processo de supercompensação está determinado inteiramente por duas: as exigências sociais que se apresentam para o desenvolvimento e educação, e as forças intactas da psique”.

Educação Superior não ter um comprometimento cognitivo tão acentuado é algo positivo, já que os processos compensatórios, embora sociais, dependem desse grau de comprometimento, conforme podemos perceber na fala de uma das docentes entrevistadas:

*[...]tinha um déficit cognitivo muito pequeno, aparentemente era sugestivo de algo muito leve. [...]. Ele me instigou a pensar em adaptar algumas questões sim e, insisto, como o comprometimento dele era leve, não tinham tantas adaptações. (04PEDI).*

Além do grau de comprometimento intelectual, os docentes destacaram algumas características pessoais dos estudantes que consideraram positivas:

*[...] ela não falta aula, ela está sempre atenta [...]. (01PEDI).*

*[...] ele é assíduo, ele é um aluno assíduo, ele é pontual, [...]. E os trabalhos todos ele entregava no tempo, então, ele tem compromisso [...]. (13PEDI).*

*[...] ele é uma pessoa também fácil de lidar, o fato dele ser uma pessoa, e aí é a pessoa dele que ajuda também a ter esse relacionamento. (15PEDI).*

O fato de estar sempre presente, de não chegar atrasado na aula, representa comprometimento e respeito com o professor e demais colegas cada vez mais raro. Talvez, por isso, tenha sido enfatizado por tantos docentes, algo que deveria ser comum passou a ser considerado uma qualidade dos estudantes com deficiência intelectual. Já a questão de ser uma pessoa de fácil trato, que se relaciona bem, é importante porque favorece o relacionamento não apenas com o docente, mas com a turma, com a coletividade.

Outra situação relatada pelos docentes é o envolvimento e o comprometimento do estudante, demonstrado através do interesse e dos questionamentos em sala de aula e na procura pelo professor fora da sala de aula.

*Ela conversa, fala, pergunta, mesmo que você explique um assunto e, se ela não entendeu, ela pergunta. (09PEDI).*

*[...] ele se mostrava muito interessado e ele perguntava muito, [...] e pasme, dessa turma o único aluno que me procurou, e não só foi uma nem duas vezes, foi ele. [...] Então, teve uma vez, que eu passei mais de duas horas com ele [...] ele é um cara que estudava, corria atrás [...]. (12PEDI).*

*[...]percebi que ele de fato não correspondia tanto quanto a média né dos outros alunos, e é... notava que ele vinha muito aqui, então ele tentava de certa forma compensar isso me questionando e eu gostava muito disso. (14PEDI).*

A partir do relato de vários professores que destacam a proatividade de um estudante com deficiência intelectual podemos perceber a característica principal do conceito de compensação, desenvolvido por Vigotski, ainda na primeira fase<sup>5</sup> de seus estudos sobre defectologia, quando enfatizava que através da educação poderia ser realizada a compensação social das deficiências.

Para que os processos compensatórios aconteçam nas pessoas com deficiência intelectual, Vygotski (2012d) destaca, na terceira fase de seus estudos, que a interação com o meio social e as dificuldades encontradas

---

<sup>5</sup> Selau (2013) e Van der Veer e Valsiner (2014) distinguem três fases das investigações de Vigotski sobre defectologia: primeira fase predomina a defesa da educação social (1924 e 1925); segunda fase é marcada pela fundamentação nos escritos de Adler (1927 e 1928); terceira fase se encontram os principais aspectos da Teoria Histórico-Cultural (após 1928).

nesse meio é que estimulam a reação e a compensação da deficiência, afirmando que “en los niños com insuficiencias, la compensación sigue direcciones totalmente diferentes según cuál sea la situación que se ha creado, en qué medio se educa el niño, qué dificultades se le presentan a causa de esa insuficiencia”<sup>6</sup> (VYGOTSKI, 2012d, p. 136). Nesse sentido, Vygotski (2012d) nos instiga a pensar o quanto um ambiente, familiar ou escolar, superprotegido, que não seja desafiador, pode ser perverso com as pessoas com deficiência intelectual, pois elas, mais do que as pessoas com outras deficiências, precisam ser desafiadas. No caso do estudante relatado nos excertos acima, é possível perceber que ele já desenvolveu processos compensatórios a sua deficiência, adotando as estratégias de estudar mais, fazer atividades extras, questionar e procurar o professor sempre que tiver dúvidas, isso fica claro no depoimento da professora 17PEDI:

*[...] me parece muito ao que todos nós devemos fazer no aprendizado, só que a necessidade dele o levava a exercitar isso muito mais do que os outros colegas. [...] É, é como assim “eu tenho uma dificuldade” e ele buscava formas de dirimi-la, diminui-la, atenuá-la [...](17PEDI).*

Esse estudante, a partir da consciência das suas dificuldades, tentou encontrar formas de superá-las, compensá-las. O excerto “a necessidade dele o levava a exercitar isso” exemplifica o que Vigotski definiu por compensação na segunda fase de seus estudos quando, baseado em Adler, entendia que era necessário a “consciência da inferioridade” para estimular o movimento de compensação.

Entretanto, o próprio Vygotski (2012d), na terceira fase de seus estudos, afirma que essa tese negava às pessoas com deficiência intelectual a possibilidade dos processos compensatórios, pois elas são, geralmente, acrílicas em relação a si mesmas e possuem uma elevada autoestima, o que

---

<sup>6</sup> Tradução nossa: “Em crianças com insuficiências, a compensação segue direções totalmente diferentes dependendo da situação que foi criada, em que meio se educa a criança, que dificuldades lhe são apresentadas por causa dessa insuficiência”.



dificulta a tomada de consciência de suas dificuldades, embora afirme que “incluso en los niveles inferiores de desarrollo, los procesos de compensación están ligados al funcionamiento de la consciencia”<sup>7</sup>. (VYGOTSKI, 2012d, p. 136).

Considerando isso, Vygotski (2012d) aponta outros caminhos para que a compensação se efetive nos sujeitos com deficiência intelectual, afirmando que é a interação da criança com deficiência intelectual com o meio social e que as dificuldades encontradas nesse meio estimulariam a reação compensatória. Vygotski (2012d, p. 132 e 133) passa a defender que é necessário identificarmos na pessoa com deficiência intelectual quais são as características que trabalham a nosso favor, “cuáles son los procesos, surgidos en el propio desarrollo del niño mentalmente retrasado, que llevan a la superación del retraso”<sup>8</sup>.

A primeira tese de Vygotski para falar da possibilidade da compensação em pessoas com deficiência intelectual é a substituição e/ou simulação das funções psicológicas. Dizia o autor que, por exemplo, a memória natural poderia ser substituída por outras estratégias de pensamento, associações, combinações. Essa situação compensatória foi relatada pelos professores entrevistados, quando mencionam que alguns estudantes com deficiência intelectual se dedicavam mais que os demais estudantes, seja pela presença, seja pela participação em aula, seja pela realização de atividades extras:

*[...] ele teve uma evolução na nota muito interessante, eu percebia que ele estudava, ele estudava, e lia, o que não é o hábito para a maioria dos estudantes. [...] ele acabava se sobressaindo, no esforço, na atenção... (17PEDI).*

---

<sup>7</sup> Tradução nossa: “inclusive nos níveis inferiores de desenvolvimento, os processos de compensação estão ligados ao funcionamento da consciência”.

<sup>8</sup> Tradução nossa: “quais são os processos, surgidos no próprio desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, que levam a superação do atraso”.

O esforço e a atenção demonstrados por esse estudante, na fala do docente, diferenciavam-no dos demais colegas. A atenção e a escrita, por exemplo, são funções psicológicas superiores utilizadas para substituir ou compensar defasagens em outra ou outras funções como, por exemplo, a memória.

A segunda tese de Vigotski, que favorece os processos compensatórios em pessoas com deficiência intelectual, é a da “coletividade como fator de desarrollo de las funciones psíquicas superiores”<sup>9</sup> (VYGOTSKI, 2012d, p. 139). Esse tema, muito mencionado durante a realização das entrevistas justamente pela importância que tem, será objeto de análise na próxima seção deste texto.

Cabe destacar que Vigotski não referiu a importância da inclusão de estudantes com deficiência intelectual em escolas normais/regulares, como o fez com outras deficiências, ao contrário, defendia a reestruturação das escolas auxiliares/especiais, dizia ele “es cierto que los alumnos de la escuela auxiliar deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos y, en este sentido, se justifica la existencia de una escuela especial, en esto reside su especificidad”<sup>10</sup> (VYGOTSKI, 2012d, p. 150). Por isso, a análise aqui empreendida leva em conta esse aspecto de seus estudos, evitando cair na tentação de tomar isoladamente algumas de suas falas para defender propostas de inclusão total.

Outra tese relatada por Vygotski (2012d, p. 141), que também foi perceptível na análise das entrevistas, é a de que “tiene enorme importancia el afecto, que estimula al niño a superar las dificultades”<sup>11</sup>. Durante a análise dos dados da pesquisa observamos que os docentes

---

<sup>9</sup> Tradução nossa: “coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores”.

<sup>10</sup> Tradução nossa: “É certo que os alunos de escolas especiais devem ser conduzidos aos objetivos comuns por outros caminhos e, neste sentido, justifica-se a existência de uma escola especial nisto reside sua especificidade”.

<sup>11</sup> Tradução nossa: “tem enorme importância o afeto, que estimula a criança a superar as dificuldades”.

valorizam bastante a questão da afetividade, inclusive, em alguns casos, é possível inferir que o objetivo pedagógico se reduziu ao estabelecimento de uma relação afetiva entre professor e estudante. Embora Vigotski não desenvolva muito esse tema nas obras citadas, este é aprofundado por Vigotski (2018), quando aborda os processos de formação da consciência. O autor postulava que, inicialmente, na primeira infância, há uma indiferenciação entre funções como: memória, atenção, a imaginação, as emoções, denominado este processo de “percepção afetiva” (p.99). Porém no decorrer do desenvolvimento essas funções vão aos poucos se diferenciando, sem, contudo, estabelecerem a dominância de uma sobre as outras, pois “graças à uma ressubordinação das funções que ocorre em cada etapa e à reestruturação das relações interfuncionais que se torna possível a diferenciação das funções”. Assim, o afeto é mencionado como um estímulo para superação das dificuldades, portanto, não se trata de um fim em si mesmo.

Em outros casos, todavia, os docentes mencionaram que, embora o estudante manifestasse características favoráveis ao movimento compensatório e conseguisse se socializar com os colegas, o comprometimento intelectual era tão acentuado que a compensação não acontecia ou era muito imperceptível:

*[...]ela é muito dedicada, ela gosta de vir para a Universidade sabe, ela gosta de estar aqui, ela se esforça, ela pedia as apresentações, ela imprimia todas as apresentações e trazia para mostrar para gente. [...] aí eu entendi o que que era realmente o problema dela, ela não absorvia o conteúdo [...]. (20PEDI).*

*[...] ela não compreende. Assim, por exemplo, um texto, uma atividade, ela lê, mas não consegue traduzir o entendimento, algum entendimento daquela leitura ou é muito restrito. [...] ela é bem carinhosa, ela é supertranquila, ela podendo ajudar, ela vê um colega que*

*não tem um lápis e uma caneta, ela oferece, sabe, então ela é assim, ela é bem tranquila assim na convivência, e os alunos acabam que interagindo bastante com ela depois de um tempo. [...] (02PAP).*

Nos relatos acima, que se referem a uma única estudante, podemos perceber que, embora exista a presença e interação com os colegas, a compensação era muito pequena e a aprendizagem comprometida, corroborando com Vygotski (2012d), que apesar de enfatizar a importância do ambiente social para a compensação, afirmou que na pessoa com deficiência intelectual ela dependerá também do grau comprometimento intelectual.

Assim, mesmo que o meio social da universidade seja propício aos processos compensatórios dos sujeitos com deficiência intelectual, porque estimula, socializa, desafia, suspeita-se que alguns sujeitos não irão desenvolver aprendizagem acadêmica nesse espaço, pois seu comprometimento intelectual não possibilita que tirem proveito desse ambiente ao ponto de produzir a compensação de suas limitações, já que a distância entre sua zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente<sup>12</sup> e a dos seus pares é tão extensa que se torna praticamente impossível a aprendizagem, pois “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (VIGOTSKI, 2009c, p. 337).

## **A coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento**

A importância dada à coletividade por Vigotski, talvez, seja o tema que mais cause interpretações equivocadas de sua teoria, especialmente, por parte daqueles que defendem o movimento da inclusão total.

---

<sup>12</sup> Este conceito, por haver sido traduzido no Brasil em diferentes épocas e por distintos pesquisadores, foi reescrito por nós, buscando contemplar as diversas formas em que se encontra: zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento imediato e zona de desenvolvimento iminente.

Entretanto, Vigotski não negava a influência das questões hereditárias e orgânicas, ainda que enfatizasse a importância da interação com o meio para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas.

A coletividade como fator promotor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é a segunda tese de Vigotski (2012d) e se concentra sobre as características que favorecem a compensação nas pessoas com deficiência intelectual. Para ele, todas as funções psicológicas superiores desenvolvem-se primeiro no coletivo para, depois, serem internalizadas pelos sujeitos. É assim com a fala que, inicialmente, atua como elemento de comunicação e só, posteriormente, após compreendermos e utilizarmos a fala como meio de comunicação, passamos a utilizá-la como fala interna, como meio de elaboração e organização do nosso próprio pensamento.

Vigotski, na terceira e última fase de seus estudos sobre defectologia, defende que a coletividade, através da

[...] educación social del niño con retraso profundo es el único camino científicamente válido para su educación. A la vez, es el único que también resulta capaz de recrear las funciones faltantes allí donde no existen a causa de la insuficiencia biológica del niño. Solo la educación social puede superar la soledad de la idiocia y del retraso de grado profundo, conducir al niño con retraso profundo a través del proceso de formación del hombre, pues, según una notable expresión de L. Feuerbach, que puede ser tomada como epígrafe para la teoría sobre el desarrollo del niño normal, lo que es absolutamente imposible para uno, es posible para dos. Nosotros añadimos: lo que es imposible en el plano del desarrollo individual, se torna posible en el plano del desarrollo social (VYGOTSKI, 2012e, p. 246-247)<sup>13</sup>..

---

<sup>13</sup> Tradução nossa: [...] educação social para a criança com atraso profundo é o único caminho científicamente válido para sua educação. Assim, é o único que também resulta capaz de recriar as funções ausentes devido a insuficiência biológica da criança. Somente a educação social pode superar a solidão da idiotia e do retardo de grau profundo, conduzir a criança profundamente retardada pelo processo de formação humana, então, segundo uma notável expressão de L. Feuerbach, que pode ser tomada como epígrafe para a teoria do desenvolvimento da criança normal, o que é absolutamente impossível para um é possível para dois. Nós acrescentamos: o que é impossível ao nível do desenvolvimento individual,

A defesa que Vigotski faz da educação e do desenvolvimento social corrobora o destaque dos profissionais entrevistados na pesquisa a respeito das influências positivas da família, dos monitores/tutores e dos demais colegas de classe para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior.

Para Vygotski (2012a, 2012b, 2012c), o primeiro ambiente social que influencia o desenvolvimento é o familiar. Nesta pesquisa a presença/participação da família na universidade e a facilidade de contato com ela foi retratada como elemento favorável ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual:

*E eu vejo que eles têm um entendimento e que buscam muito se informar [...] A percepção que eu tive é que, eles entendem que não vai ser fácil ela entrar no mercado de trabalho. (02PED1).*

*Mas são pais muito presentes, e isso foi um fator também determinante, porque a hora que a gente precisasse dos dois aqui, alguma situação inusitada que a gente precisasse conversar com eles, eles sempre estiveram presentes, reunião de colegiado eles também já participaram conosco [...] ela teve um apoio muito grande da família, a mãe adaptou materiais [...]. (01PNA).*

Nesse contexto, a família se torna uma parceira da universidade quando existe essa facilidade de diálogo, em que ambas percebem que possuem o mesmo objetivo, a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, ainda que, nem sempre, concordem em tudo. Foi possível observar que a família também possui um outro papel importante, o de cobrar da universidade aquilo que é de direito do filho/familiar com deficiência intelectual:

---

torna-se possível ao nível do desenvolvimento social. As palavras **idiotia e do retardo de grau profundo** foram traduzidas conforme a época em que foram escritas por Vygotski, no ano de 1934.

*A mãe foi enfática na última reunião, ou penúltima reunião, em dizer, em cobrar para as pessoas do Núcleo que estavam aqui, que não houve por parte da instituição esse apoio “onde estavam vocês, me desculpa, mas onde estavam vocês?” (01PAP).*

Esse relato ilustra que muitas universidades ainda estão se organizando para atender as demandas dos estudantes com deficiência, especialmente àquelas que não possuíam reservas de vagas antes da alteração da “Lei de Cotas”, no final do ano de 2016. Por outro lado, ainda que se faça necessário compreender a situação das universidades, a participação e a cobrança da família, é importante, pois, não permite que as universidades tergiversem.

Outro aspecto da coletividade muito destacado foi a forma como a turma dos estudantes com deficiência intelectual os acolheram e os integraram nas atividades. A interação com os colegas de classe e sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual foram constatadas nas quatro instituições visitadas e em diversos relatos:

*Eu acho que é o contato com as outras, com os outros alunos, por exemplo, ah!!! outra estratégia também, foi assim, colocar dentro de grupos de alunos né que estavam naquele dia do trabalho e sempre orientando que não era para ninguém fazer por ela, que eles ajudassem ela a fazer, não precisava fazer, entregar nada pronto, então eu acho que esse contato ajudou. [...](08PEDI).*

*[...] os colegas tratam ele normalmente. [...] essa turma dele é uma turma antiga muito boa, então, a turma sempre tá com ele, no sentido de conversar, esclarecer as coisas, certo, com paciência [...]. (11PEDI).*

*[...] até apresentou trabalho com os colegas e tudo, então foi uma forma, assim, que eu achei isso muito bacana dos colegas que incluíram ela na apresentação do trabalho, não sei se na execução do trabalho, no preparo, mas no dia da apresentação ela foi lá e leu as duas primeiras lâminas. Então foi bem bacana. (21PEDI).*

Nessas narrativas foi possível perceber a importância que a coletividade tem para a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, muitos professores propõem atividades em duplas e grupos buscando favorecer essas trocas. Uma das professoras ressaltou, inclusive, que a estudante com deficiência intelectual só conseguiu realizar estágio porque este foi desenvolvido em grupos:

*No estágio, se não tivesse tido... assim, eu acho que se não tivesse tido esse trabalho em grupo, se não tivesse o estágio em grupo, eu vejo que ela não teria condições de dominar, de dominar a turma e de... [...]. (02PEDI).*

Nesse caso, em específico, a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal/imediato/imminente de Vigotski, seria pertinente avaliar se a coletividade de fato produziu aprendizagens, mesmo que pequenas, ou se ela só colaborou para a aprovação da estudante na disciplina.

Além dos relatos dos profissionais, que tratam do acolhimento do estudante com deficiência intelectual por seus colegas, ressaltando sua importância para a permanência e para a aprendizagem, uma estratégia adotada nas quatro universidades visitadas é o apoio através de tutores e/ou monitores para os estudantes com deficiência intelectual:

*[...] mas é algo que tem surtido resultado, um bom resultado assim, ele precisa prestar atenção na aula e o bolsista faz as anotações para ele, para ele não estar*



*dispersando, assim, não perdendo nada, então ele foca a atenção dele sem precisar fazer a cópia. (05PNA).*

*[...] a gente tem, o Núcleo do Campus tem bolsistas que são para ela, tanto que quando eu dei a disciplina eu dava a aula e já repassava à bolsista a minha aula né, todo o material, para que esse bolsista. (19PEDI).*

Em duas instituições os estudantes com deficiência intelectual possuem um acompanhamento de tutores e/ou monitores tanto em sala de aula quanto extraclasse. Nesses casos, o estudante com deficiência intelectual poderá ter um ou mais tutor e/ou monitor extraclasse, que estuda os conteúdos das disciplinas, dependendo do número de disciplinas e da carga horária que está cursando no semestre.

Em uma das instituições, os estudantes com deficiência intelectual eram acompanhados por monitor em sala de aula que, geralmente, era um colega da própria turma, e, em horário marcado, extraclasse, um outro tutor, estudante que já cursou a disciplina, responsável por revisar e estudar os conteúdos curriculares com o estudante com deficiência intelectual.

Em outra instituição, nomeava-se bolsista o estudante que fica em sala de aula e monitor, o colega de curso que fazia o “Apoio Pedagógico”, estudando os conteúdos curriculares.

Para Vigotski o trabalho em colaboração é uma possibilidade para a compensação da deficiência intelectual, pois em colaboração a criança poderia sair da sua zona de desenvolvimento real/atual e atingir a zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente. Na defesa dessa ideia:

o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2009c, p. 331).

Embora se façam ressalvas quanto a capacitação desses tutores e/ou monitores, os profissionais entrevistados reconhecem a importância dessa coletividade, especialmente do auxílio dos monitores e tutores, para o processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual:

*O estágio aqui [...] é desenvolvido em grupos, então ela estava dentro de um grupo de oito alunos. Dentre estes oito alunos estava o monitor e o tutor dela. Eles estavam dando todo o suporte para ela. (02PEDI).*

A preocupação de alguns docentes sobre a falta de capacitação dos monitores/tutores, pode estar associada a uma dificuldade ou desconhecimento acerca das funções e das atribuições dos tutores e/ou monitores. Foi possível perceber que estas não estão claras, tanto por parte dos docentes, quanto dos tutores e/ou monitores e, também, por parte dos próprios estudantes assistidos:

*Eu penso que é positivo. [...].. Agora, o que eu acho negativo, nesse primeiro momento, é o fato de ter gerado dependência, que é exatamente o que não queremos. Queremos que ela seja independente. [...] Eu acho que ela é muito ligada à monitora. [...]. E até que ponto isso poderia ser positivo eu não sei, eu acho que está gerando uma certa dependência. (03PEDI).*

No relato abaixo, é possível perceber que a professora entende que, o monitor deveria atuar quase como um profissional da Educação Especial, orientando o processo avaliativo do estudante com deficiência intelectual:

*[...] mas eu sentia isso talvez nos monitores que estavam acompanhando as meninas, eu sentia a falta de uma*

*maneira um pouco mais presente, eu acho que ficava muito solto ainda, esperando de mim, porque assim, eu tinha a turma e aí tava acontecendo as coisas assim, por exemplo, que o monitor viesse e falasse assim “então professora, a gente precisa falar sobre a avaliação”, “ah, é verdade”, porque eu tô pensando em mil coisas né, então eu sinto, eu sentia falta um pouco mais de sintonia talvez. (05PEDI).*

No mesmo viés, no relato de outros profissionais, podemos perceber que existe uma compreensão de que os tutores e/ou monitores são responsáveis pelo processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, devendo assumir algumas atribuições do professor da disciplina:

*[...] a pessoa não é suficientemente preparada, [...]. Ele não me falou nada sobre (nome suprimido), eu que fui procurá-lo. (14PEDI).*

*[...] Ai eu fiquei assim, quase que eu digo “não professor, ele não vai explicar, ele não é o professor”, aí eu “não professor, ele foi colocado lá para escrever”, “não, mas é bom que seja da área senão ele não entende”, eu falei “tá, tá certo professor”. Mas não tem, porque tipo, quem vai ensinar é o professor, quem está ali para ensinar é o professor, não é o bolsista acompanhante, ele é um apoio ali naquele momento. (04PNA).*

Ainda, foi possível perceber que a presença em sala de aula dos tutores e/ou monitores limitava ou prejudicava a comunicação dos docentes com o estudante com deficiência intelectual, pois, ao invés de se dirigirem ao estudante, os professores falavam com o tutor e/ou monitor

que estava acompanhando esse sujeito, como forma de delegar as funções docentes:

*[...] o colega que acompanhava anotava, eu dizia “olha, diga para ele que é para fazer leitura desse material aqui, até aqui”, mas, no outro dia, às vezes, era na segunda e quarta-feira, na quarta-feira e “professor, qual foi mesmo o texto que você passou?”, ele perdia a informação. (15PEDI).*

Com base nesses diferentes relatos foi possível perceber que, para o estudante com deficiência intelectual, é importante o acompanhamento de um colega tutor/monitor, justamente pelo destaque que Vigotski dá a coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento e ainda a possibilidade de que, na coletividade, eles aprendem por imitação.

Entretanto, existem algumas situações que precisam ser ponderadas. Inicialmente, deve ser avaliada a real necessidade do tutor/monitor que acompanha o estudante em sala de aula, pois conforme alguns relatos, esse acompanhamento pode trazer mais prejuízos do que benefícios. O professor passa a se relacionar mais com tutor/monitor do que com o estudante com deficiência intelectual, em alguns casos, delegando suas funções (explicação do conteúdo e planejamento das avaliações, por exemplo) a esses estudantes. Ainda, o estudante com deficiência intelectual poderá ficar dependente do tutor/monitor, não desenvolvendo autonomia, limitando seus vínculos a apenas esse colega, deixando de interagir ou interagindo pouco com os demais colegas, ou seja, um efeito inverso ao que Vigotski enfatizava sobre a importância da coletividade.

Então, se for avaliado como necessário/indispensável a presença do tutor/monitor em sala de aula, sua atribuição deve ser delimitada, para que tanto os docentes quanto os estudantes, tutores/monitores e estudante com deficiência intelectual e sua família, saibam o que é função do tutor/monitor e o que não é. Os professores precisam ter a clareza de que

eles são os responsáveis pela disciplina e pela aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com deficiência.

Já tutor/monitor que atua no contraturno, revisando os conteúdos curriculares com o estudante com deficiência intelectual, opera como um recurso importante para a acessibilidade, desde que seja supervisionado pelos profissionais dos Núcleos de Acessibilidade e que as suas funções sejam muito claras. Sua atuação deve ser de alguém que colabore e não alguém que faça a atividade pelo estudante com deficiência intelectual.

Assim, é necessário, ratificar que Vigotski, não se referia a qualquer coletividade, mas a uma coletividade considerada “próxima”, principalmente por suscitar processos de compensação nas pessoas com deficiência intelectual.

Disse ele:

Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: **não infinitamente mais**, porém só em determinados limites, **rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais**. [...] como se verifica que, em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. (VIGOTSKI, 2009c, p. 329, grifo nosso).

Esse excerto de Vigotski encaixa-se perfeitamente com o relato de um professor que, ao mesmo tempo em que defende que o estudante com deficiência intelectual pode fazer determinadas atividades com um auxílio, ressalta que, em outras isso não é possível, ou seja, há um limite para que a colaboração promova efetivamente a aprendizagem:

*Agora, se você me perguntar “O (nome suprimido) pode desenvolver qualquer coisa?”, pode, não há restrição, não há restrição. Agora, ele precisa, obviamente, desenvolver*

*isso com uma certa organização, porque ele não, se eu disser para ele “eu quero que você faça essas planilhas aqui com isso”, vamos imaginar que eu tenho uma situação concreta, olha “preciso calcular isso aqui com esse padrão tal”, ele vai fazer, vai fazer. Você vai precisar dar ajuda a ele? Num primeiro momento, segundo momento, talvez, mas ele vai fazer. Ele não pode é ser deixado sozinho para fazer sozinho. Então ele vai ter sempre a necessidade de alguém fazer a revisão daquilo que ele fizer, o que não é de todo ruim, mas não pode ser, às vezes, deixado com uma responsabilidade maior do que ele tem que atender. (15PEDI).*

Vigotski (2009c), mesmo enfatizando a importância da coletividade e da educação social ao longo dos seus estudos sobre defectologia, não negou a influência do grau de comprometimento intelectual que, “rigorosamente”, prepondera sobre quanto a pessoa pode beneficiar-se da colaboração. E isso não é um detalhe pequeno dentro de sua obra, portanto, não é um aspecto que pode ser ignorado pois, em várias oportunidades, ele ressaltou a questão da diferença dentro da coletividade.

Dessa maneira, com base em Vigotski (2009c), e nos achados dessa investigação torna-se necessário problematizar se, pelo fato da Educação Superior ser considerada um espaço onde estão, supostamente, os melhores estudantes e professores com formação mais aprofundada, esse coletivo, conseqüentemente, favoreceria a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Imprescindível acrescentar que, para Vigotski, o estado de desenvolvimento e as potencialidades intelectuais do sujeito com deficiência é que dão condições para a aprendizagem em colaboração.

### **A mediação e a adoção de outras estratégias pedagógicas**

*Eu tenho pavor desse discurso que “eu não fui preparada”. Está aí um negócio que ninguém vai me ouvir falar. Porque preparada você nunca está. (04PEDI).*

Muitos professores relataram diferentes estratégias pedagógicas que utilizaram na mediação da aprendizagem desses estudantes. A fala acima ilustra a postura de muitos docentes. Esses professores relataram que, no trabalho com estudantes com deficiência intelectual, o uso de abordagens diferenciadas, especialmente estratégias de ensino e avaliações é muito importante, destacando-se a importância da mediação docente para o processo de aprendizagem desses estudantes.

A mediação é um assunto que perpassou boa parte dos estudos de Vigotski, principalmente quando investigou a formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009a, 2009b e 2009c) e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A mediação, para Vigotski, dava-se através do uso de ferramentas ou signos psicológicos: “el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escrita, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera”<sup>14</sup> (VYGOTSKI, 2013, p. 65).

Segundo Wertsch (2007), é possível identificar dois tipos de mediação nos escritos de Vigotski: a mediação explícita e a mediação implícita. A mediação explícita tem dois sentidos:

first, it is explicit in that an individual, or another person who is directing this individual, overtly and intentionally introduce a “stimulus means” into an ongoing stream of activity. Second, it is explicit in the sense that the materiality of the stimulus means, or

---

<sup>14</sup> Tradução nossa: “a linguagem, as diferentes formas de numeração e computação, os dispositivos mnemônicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todos os tipos de signos convencionais, etc”.

signs involved, tends to be obvious and no transitory (WERTSCH, 2007, p. 180)<sup>15</sup>.

Van der Veer e Valsiner (2014, p. 244) destacam que, para Vigotski, os signos culturais são dominados de fora para dentro, primeiro funcionam externamente e coletivamente, e “só mais tarde podem começar a funcionar internamente, após um processo complexo de internalização”.

Assim, na mediação que Wertsch (2007) chama de explícita, se enfatiza a figura de outra pessoa como mediador, sendo que, no processo formal de aprendizagem escolar, destaca-se o professor.

A mediação implícita, por sua vez, “not the object of conscious reflection and not externally or intentionally introduced. Instead, mediation is something that is automatically and in most cases unintentionally built into mental functioning”<sup>16</sup> (WERTSCH, 2007, p. 184). De tal modo, objetivamente, a diferença principal entre a mediação explícita e a mediação implícita é que, na mediação explícita, existe, ao menos inicialmente, uma pessoa externa, ou seja, ela se dá a partir da interação social, conforme podemos observar:

From a Vygotskian perspective, the process of mastering a semiotic tool typically begins on the social plane, though it of course has individual psychological moments and outcomes as well. In his “general genetic law of cultural development,” Vygotsky made this point by arguing that higher mental functioning appears first on the “intermental” and then on the “intramental” plane. When

---

<sup>15</sup> Tradução nossa: “primeiro, é explícito que um indivíduo, ou outra pessoa que está conduzindo esse indivíduo, introduz aberta e intencionalmente um “estímulo significativo” em um fluxo contínuo de atividade. Em segundo lugar, é explícito no sentido de que a materialidade dos estímulos significativos, ou signos envolvidos, tende a ser óbvia e não transitória”.

<sup>16</sup>Tradução nossa: “não é objeto de reflexão consciente e não é introduzida externa ou intencionalmente. Em vez disso, a mediação é algo que é construído automaticamente e, na maioria dos casos, não intencionalmente construída no funcionamento mental”.



encountering a new cultural tool, this means that the first stages of acquaintance typically involve social interaction and negotiation between experts and novices or among novices. It is precisely by means of participating in this social interaction that interpretations are first proposed and worked out and, therefore, become available to be taken over by individuals<sup>17</sup>. (WERTSCH, 2007, p. 187).

Na análise das entrevistas, foi possível perceber que é importante o acolhimento aos estudantes com deficiência intelectual, um movimento de aceitação, uma aproximação do docente, que possibilite conhecer o estudante, suas características, suas áreas de interesse. Isso vai facilitar o processo de mediação da aprendizagem. Muitos docentes relataram uma mobilização nesse sentido:

*[...] o que eu tenho feito dentro das minhas... nas leituras, digamos assim, tentativas de aproximação e de compreensão deles né e, sobretudo, um incentivo muito grande a eles no sentido de não desistir [...] eu não estou muito preocupado com a prova e as notas da (nome suprimido) de repente não representariam... então aquele de eu dar um dez pra ele, mas muito mais no sentido de motivar ele a continuar no Curso. (07PEDI).*

Todavia, existe uma linha muito tênue entre aquele professor com o olhar atento e sensível e aquele com perfil mais assistencialista que, ao

---

<sup>17</sup> Tradução nossa: “De uma perspectiva vygotkiana, o processo de dominar uma ferramenta semiótica geralmente começa no plano social, embora, é claro, também tenha momentos e resultados psicológicos individuais. Em sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, Vygotsky argumentou que o funcionamento mental superior aparece primeiro no plano “intermental” e depois no “intramental”. Ao encontrar uma nova ferramenta cultural, isso significa que os primeiros estágios de conhecimento envolvem tipicamente interação social e negociação entre especialistas e novatos ou entre novatos. É precisamente por meio da participação nessa interação social que as interpretações são primeiramente propostas e trabalhadas e, portanto, tornam-se disponíveis para serem assumidas pelos indivíduos”.

potencializar a importância da afetividade, da socialização e da autoestima, por exemplo, pode acabar deixando a aprendizagem em segundo plano. Apesar de reconhecermos a importância desses aspectos como estímulos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, eles não podem ser o fim/objetivo da Educação Superior. Apesar da afetividade ser de extrema importância para o processo de mediação da aprendizagem, o professor deve ter outros objetivos com o estudante com deficiência intelectual, pois:

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso. (VIGOTSKI, 2009b, p. 171).

Então, a afetividade deve servir como elemento mediador, estimulador, como aconteceu com a professora 16PEDI que conseguiu, ao aproximar-se do estudante com deficiência intelectual, identificar como ele aprendia e, a partir disso, adotar estratégias compatíveis para a mediação do processo de aprendizagem:

*Eu acho assim, eu aprendi, na verdade eu aprendi vivenciando, porque ninguém chegou para mim para me dizer que fragmentasse a questão ou não, eu que percebi, quando eu fui explicar a ele uma parte de uma questão, que eu entendi que ele, ele entendia se a coisa fosse aos poucos, não tudo de vez. [...] se eu pedir coisas pontuais, ele ia aos pouquinhos, e no final das contas ele respondia à questão assim como a outra pessoa também responde. [...] Eu acho, assim, foi um semestre, por isso que eu disse “eu não sei se eu estou ensinando ou se eu estou aprendendo” [...]. (16PEDI).*

Essa professora percebeu características específicas do processo de aprendizagem do estudante e, com esse reconhecimento, conseguiu

organizar sua didática e seus processos de avaliação, a fim de contemplar o estilo de aprendizagem e a organização do pensamento do estudante.

Logo, podemos perceber que o docente com um olhar atento, que se aproxima e se preocupa com a aprendizagem, demonstra uma característica que pode favorecer e possibilitar a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Possivelmente, se essa professora não tivesse se aproximado do estudante, não teria percebido que ele conseguia aprender de outro modo.

Uma orientação que foi comum tanto pelos profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, quanto pelos Coordenadores de Cursos é a diminuição no número de disciplinas. Identificou-se que os estudantes com deficiência intelectual, ao ingressarem na Educação Superior, realizam a matrícula em todas as disciplinas ofertadas no semestre, como ocorre na Educação Básica.

Contudo, observou-se que esses estudantes não conseguiam acompanhar esse montante de disciplinas e, nesse sentido, recebem a orientação de reduzir o número de disciplinas.

Cursar poucas disciplinas a cada semestre é uma estratégia interessante para os estudantes com deficiência intelectual que demandam um tempo maior de estudo e, muitas vezes, também realizam outros tipos de acompanhamentos fora do ambiente universitário. Os docentes também mencionaram o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas como, por exemplo, fotos, vídeos, material impresso, modificar o ritmo da fala, fazer relações com a prática, atenção individualizada etc., conforme podemos observar em alguns excertos:

*[...] eu uso foto, né, assim, foto e vou explicando, eu acho que é mais fácil, se eu uso um vídeo muito longo ela não aguenta, ela vem um tempo depois ela sai, depois ela volta, e aí ela repete frases feitas [...]. Mas quando a gente usa fotos eu acho que ela, claro intercalando também com, com a fala, se é só o quadro é difícil. (06PEDI).*

*[...] tentar colocar coisa mais prática[...]. (08PEDI).*

*Então, quando eu tinha alguma coisa, que era mais escrito na lousa, com coisas temáticas, que eu desenho, faço link com setas, aí nesse dia eu imprimia para ele e entregava. [...] E levava muito vídeo, muitas questões de imagens. Ele me ensinou algumas coisas, pensando no caso dele, ele me ensinou algumas coisas sem querer querendo [...]falar mais pausadamente, porque eu acho que eu falo um pouco rápido, não ficar de costas, ficar passando no quadro e explicando de costas, [...]. (04PEDI).*

Nesses relatos podemos perceber que existe sim a necessidade de adaptação, inclusive na Educação Superior e, nesse sentido, discorda-se de Lanuti e Mantoan (2018, p. 124) que entendem que, “ao adaptar as atividades escolares a um determinado grupo, não se reconhece que todos os sujeitos possuem necessidades específicas”. Compreendemos que, justamente por possuírem necessidades escolares específicas e dificuldades nos seus processos de aprendizagem, os estudantes com deficiência intelectual necessitam de adaptações, com estratégias e recursos condizentes com suas características. Para isso, é necessário que o professor reconheça que todos os estudantes aprendem de modo diferente, que um recurso interessante para um estudante com deficiência intelectual pode não ser para outro.

Novamente destaca-se a relevância do olhar atento do docente ao estudante, o que lhe permite perceber quais metodologias são mais atrativas para seu processo de aprendizagem, isso também se estende para os processos avaliativos. Para os docentes, a avaliação dos estudantes com deficiência intelectual é algo muito complicado e tem causado grande preocupação:

*[...] eu acho que a avaliação é a coisa mais difícil. [...].  
Eu avaliei de acordo com as possibilidades dela, de como*

*ela iniciou na disciplina e o quanto que ela conseguiu evoluir, quais foram os avanços que ela teve em relação ao conteúdo ministrado, em relação acadêmica, a participação dela nas aulas e, quanto ao estágio, conversei com a (nome da coordenadora do Núcleo suprimido) também, e deu uma ideia de buscar uma alternativa, de que o relatório dela fosse feito de uma forma diferente, não da forma escrita. [...] Mas como a gente precisa de um relatório escrito, com toda a documentação e tal, é uma exigência do curso e dos estágios, teve muito auxílio do tutor também. Mas teve muito a participação dela. (02PEDI).*

*[...] Teve alguns momentos que eu comentei com a professora né, se ela não poderia em vez de dar um relatório escrito, porque não poderia fazer uma filmagem com ela, poderia fazer um vídeo... [...] aí ficou aquela interrogação, mas acabaram fazendo o que já estava ali, escrito há anos, que já está institucionalizado pela Universidade e tudo mais, não podia ser diferenciado dos outros. (01PNA).*

Nesse caso particular, que se tratava de uma disciplina de estágio em um curso de licenciatura foi possível notar que a busca por estratégias diferentes de avaliação ainda esbarra em questões burocráticas, no já institucionalizado, deixando os docentes inseguros, já que essas situações ainda são muito novas na universidade e não estão regulamentadas.

Nossa legislação não contempla de modo específico o processo inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. O Decreto nº 3.298/1999 é o único documento que, até o momento, apresenta a possibilidade de adaptação de provas:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer **adaptações de provas e os apoios necessários**, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Esse Decreto é muito importante, tanto para os estudantes com deficiência - especialmente os com deficiência intelectual- quanto para os seus professores e para os Núcleos de Acessibilidade, pois ampara aqueles professores que já vinham fazendo alguma adaptação, ainda que desconhecessem esse dispositivo legal. Por outro lado, possibilita que os Núcleos solicitem as adaptações que acharem pertinentes aos estudantes que acompanham.

O que alguns professores já estão fazendo confirma que, apesar da dificuldade, outras estratégias pedagógicas podem ser adotadas, vejamos os exemplos:

*Tem várias práticas de avaliação, toda aula tem uma atividade, mas atividades variadas, teve um dia que foi desenho, teve um dia com a massinha de modelar, tem dia que é análise de uma imagem, tem dia que é a partir do vídeo, “que outro final você daria para esse vídeo?” e assim por diante. [...] E para ele a única adaptação que eu fiz foi um número maior de linhas. [...], ele conseguiu acertar a maioria das questões, foi aprovado, é razoavelmente fácil, muito do que eu trabalho na aula. (04PEDI).*

Essa professora apresenta uma concepção diferente de avaliação. Para ela a prova é só mais uma forma possível de se avaliar, não a única, não a mais importante. Também faz pequenas avaliações a cada aula, utilizando-se de diferentes estratégias. Ao realizar essas diferentes avaliações, a professora contempla os diferentes estilos de aprendizagem

dos estudantes, fugindo da tradicional prova escrita, cumulativa ao final do semestre. Outros docentes também relataram adotar diferentes estratégias de avaliação, ou pelo menos, perceberam a necessidade disso:

*[...] eu penso que vai ter que esmiuçar mais. Não vai dar para avaliar todo o conteúdo de uma unidade, eu acho que é melhor fazer, termina a aula, avaliar ao final da aula. (03PEDI).*

*[...]ela fez o registro que era por foto e foi muito bonito também[...] eu acho que ela vivenciou tudo o que a gente fez, todas as propostas, participou das discussões, sempre quando eu abria para eles falarem sobre o que tinha acontecido e fazer uma avaliação, ela também se colocava. (05PEDI).*

*[...]fazer um registro por áudio, então assim “ah, relate um pouco o que que você aconteceu”, porque ela se expressa verbalmente muito bem né, oralmente, mas ela tem dificuldade também de sistematizar. (05PEDI).*

*Na primeira avaliação que eu apliquei, ele praticamente zerou a prova né, eu fiz, eu apliquei a prova igual apliquei com os demais colegas. [...] Então tive que fazer uma prova diferenciada, e, de fato, com isso, com essa ajuda, numa prova com questões objetivas, eu fazia assim, eu quebrava as questões, digamos assim, cinco alternativas e a partir daí, ele, de fato o desempenho dele melhorou, mas ainda assim não foi suficiente para obter a média mínima [...] eu tive que passar uma atividade extra. [...] mas essa atividade extra que eu dei para ele é algo que eu não faço com os demais, entendeu, eu fiz porque é um aluno com deficiência intelectual. (13PEDI).*

Os relatos dos professores confirmam que há possibilidades de pensar diferentes estratégias para o ensino e, especialmente, para a avaliação dos estudantes com deficiência intelectual e, em algumas situações, os professores podem aprender com esses estudantes. Foi o que aconteceu com um professor de Álgebra que, nas suas próprias palavras, estava bitolado a ver de um único modo a resolução de um problema e, ao acompanhar o raciocínio de um estudante com deficiência intelectual, percebeu outra possibilidade:

*Eu propus um problema envolvendo a teoria dos números, e que você tinha lá o diagrama e tal, e ele resolveu a questão e eu disse que estava errada, eu botei como errado. Aí ele veio [...] vem me mostrar “ah professor, isso aqui, olhe eu acertei a questão, deu isso aqui”. Aí eu olhei a questão e falei “não, mas tá errada, você, você não, ó, eu queria assim”, aí mostrei como eu queria tal, tal, tal. Aí, “não, mas professor, mas eu encontrei a resposta”, aí eu vi que tinha lá resposta, mas como a resposta estava solta, então não dá para entender nada, formalmente não tinha como saber como foi que ele conseguiu essa resposta. Aí falei “não, então me explica aí como foi que você fez”. Aí ele foi me explicar, e ele fez um raciocínio, embora não formalizou do ponto de vista algébrico, mas ele mostrou como foi dentro do raciocínio, ele mostrou como ele chegou. [...]eu que trabalho com matemática já há um bom tempo, e nunca tinha feito esse raciocínio, assim, você faz de dentro para fora e ele fez de fora para dentro. [...] Ele me ajudou, de certa forma, ter um olhar numa coisa que eu estava bitolado. [...] o tipo de raciocínio que eu seguia era muito linear, de fora para dentro, aí ele me mostrou o inverso, então o interessante, eu acho que foi interessante para mim. (12PEDI).*



Com base nesses relatos podemos perceber que “mesmo diante de uma série de limitações, existem habilidades que, com a mediação pedagógica, podem se tornar o ponto de partida para a emergência e a constituição de processos mentais qualitativamente superiores.” (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 297). Para que esse processo de mediação aconteça é indispensável que o professor adote uma postura de aceitação do estudante com deficiência intelectual, que não o invisibilize. Todavia, é necessário transcender essa aceitação, passar para uma nova etapa, aquela que possibilita pensar em outras estratégias de ensino e de avaliação.

### **Considerações finais**

Ao concluirmos esse trabalho destacamos, a partir das análises das entrevistas à luz dos estudos vigotskianos, que as possibilidades para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior estão entrelaçadas aos conceitos de compensação, de coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento e de mediação.

As análises indicaram aspectos considerados facilitadores à compensação da deficiência. O grau do comprometimento intelectual foi um dos elementos favoráveis a essa compensação, estando em conformidade com as pesquisas de Vygotski (2012d), que indicaram ser a capacidade compensatória dependente, inicialmente, do grau de comprometimento intelectual. Assim, quanto menor o comprometimento, maior a possibilidade de compensá-lo. Os estudantes referidos pelos professores, conscientes de suas dificuldades, buscaram estratégias para compensá-las.

Sabemos que Vigotski não negligenciou a influência das questões hereditárias e orgânicas, entretanto dava muita importância à coletividade como possibilidade de compensação da deficiência, na medida em que favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesta pesquisa, percebemos a importância de algumas coletividades para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência

intelectual. A participação da família, quando existe uma facilidade de diálogo, foi um fator considerado positivo. O acolhimento e a interação da turma com o estudante com deficiência intelectual é uma atitude destacada como favorável à aprendizagem. E, ainda que com ressalvas e ponderações, os professores consideram importante a presença de monitores e tutores, que figuram como estratégia para favorecer a acessibilidade e a promoção da aprendizagem nas quatro instituições pesquisadas.

No que se refere a mediação da aprendizagem, evidenciamos que os professores sentiram a necessidade de utilizar diferentes estratégias para o ensino e para a avaliação. Nesse mesmo viés, a mediação realizada por tutores e monitores, especialmente a extraclasse, destaca-se como uma alternativa muito favorável à aprendizagem quando atua na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente do estudante com deficiência intelectual.

Por fim, concluímos que para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior é necessário um esforço coletivo dos diversos atores envolvidos: família, universidade, professores, tutores, monitores e os próprios estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, apesar desse esforço coletivo, alguns estudantes com deficiência intelectual, especialmente aqueles com comprometimento intelectual mais elevado, segundo estudos de Vigotski o as falas colhidas dos professores, terão maior limitação nas possibilidades de compensação e de aprendizagem, ainda que mediada pela colaboração, na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente.

## Referências

- AAIDD, Association of Intellectual and Developmental Disability. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports/* The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. 11th Ed. 2010.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 277-302, ago. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a13v27n2>. Acesso: 10 abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200013>

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2019.

BRASIL. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 6 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1). Acesso em: 6 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 23 mai. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 23 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 23 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 mar. 2022.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Resignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphonia*. Revista de Educación Inclusiva (Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile), v. 2(1), Enero-Julio 2018. p. 119-129. Disponível em:

[https://www.academia.edu/36076771/Resignificar\\_o\\_Ensino\\_e\\_a\\_Aprendizagem\\_a\\_partir\\_da\\_Filosofia\\_da\\_Diferen%C3%A7a](https://www.academia.edu/36076771/Resignificar_o_Ensino_e_a_Aprendizagem_a_partir_da_Filosofia_da_Diferen%C3%A7a). Acesso em: 2 mai. 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 4 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. (Coleção Educação em Ciências).

- SELAU, Bento Silva Junior. *Fatores Associados à conclusão da Educação Superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski*. 2013. 287 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. O problema e o método de investigação. A *construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a. p. 1 – 18. (Biblioteca pedagógica).
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia/ L.S. Vigotski*. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b. p. 151 – 239. (Biblioteca pedagógica).
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009c. p. 241 – 394. (Biblioteca pedagógica).
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. El método instrumental en psicología. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas – Tomo I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Tradução de José María Bravo. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013. p. 65 – 70. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a. p. 73 – 95. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b. p. 59 – 72. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. El defecto y la compensación. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012c. p. 41 – 58. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012d. p. 131 – 152. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Prólogo al libro de E. K. Grachova: Educación y enseñanza del niño con retraso profundo. *In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología.* Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012e. p. 239 – 247. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

WERTSCH, James V. Mediation. *In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. The Cambridge companion to Vygotsky.* Nova York: Cambridge University Press, 2007. p. 178 – 192.

<https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.008>

Data de registro: 22/03/2022

Data de aceite: 27/04/2022





## Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras

*Sueli de Fátima Fernandes* \*

**Resumo:** O objetivo deste estudo é apresentar reflexões teórico-metodológicas sobre o processo de letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior. Tomamos a enunciação verbo-visual como categoria bakhtiniana que direciona as hipóteses de leitura em português pelos estudantes surdos e ocupa centralidade na produção textual sinalizada em língua brasileira de sinais. Da obra do folclorista Câmara Cascudo foram selecionadas lendas brasileiras para análise textual de elementos coesivos que operam nas estratégias de referenciação no texto narrativo em língua brasileira de sinais e na língua portuguesa. Como contribuições teórico-metodológicas, apresentamos a utilização da pedagogia visual e de um roteiro que orienta a leitura com destaque aos elementos intertextuais, paratextuais e textuais na produção dos sentidos do texto. O videorregistro de lendas brasileiras em libras contribui para a ampliação do repertório de gêneros textuais sinalizados, pesquisa e diversificação de léxico regional e composição de acervo de materiais e tecnologias em língua de sinais, para a constituição de uma cultura letrada.

**Palavras-chave:** Letramento Acadêmico; Libras; Português Como Segunda Língua; Gêneros Textuais; Ensino Superior

### **Bilingual literacies of deaf students in higher education: a study with Brazilian legends**

**Abstract:** The objective of this study is to present theoretical and methodological reflections on the process of bilingual literacies of deaf students in higher education. We understand that the verbovisual enunciation is the Bakhtinian category that mobilizes the hypotheses of reading in Portuguese by deaf students

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: [suelifernandes@ufpr.br](mailto:suelifernandes@ufpr.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2570225428889640>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1349-7004>.



and occupies the centrality in the Brazilian sign language textual production. We selected Brazilian legends of the work of the folklorist Câmara Cascudo, for textual analysis of cohesive elements that influence the referencing strategies in the narrative text in Brazilian sign language and in the Portuguese. As theoretical-methodological contributions, we present the use of visual pedagogy and a script that guides reading, with emphasis on intertextual, paratextual and textual elements in the production of the meanings of the text. The recording of the Brazilian sign language in video of Brazilian legends contributes to the expansion of the repertoire of textual genres signaled in the Brazilian sign language, research and diversification of the regional lexicon and the composition of materials and technologies in sign language for the constitution of a literate culture.

**Key-words:** Academic Literacy; Brazilian Sign Language; Portuguese as a Second Language; Textual Genres; Higher Education

### **Letramentos bilingües de estudantes surdos en la educación superior: un estudio con leyendas brasileñas**

**Résumen:** El objetivo de este estudio es presentar reflexiones teóricas y metodológicas sobre el proceso de letramento bilingüe de estudiantes sordos en la educación superior. Entendemos que la enunciación verbovisual es la categoría bakhtiniana que influye en las hipótesis de lectura en portugués de los estudiantes sordos y ocupa la centralidad en la producción textual señalada en lengua de señas brasileña. Seleccionamos leyendas brasileñas de la obra de la folclorista Câmara Cascudo, para el análisis textual de elementos cohesivos que influyen en las estrategias de referenciación en el texto narrativo en lengua de señas brasileña y en portugués. Como aportes teóricos y metodológicos, se presenta el uso de la pedagogía visual y un guión que orienta la lectura con énfasis en elementos intertextuales, paratextuales y textuales en la producción de los sentidos del texto. La producción de leyendas brasileñas en lengua de señas videograbada contribuye a la expansión del repertorio de géneros textuales señalados en la lengua de señas brasileña, la investigación y diversificación del léxico regional y la composición de materiales y tecnologías en lengua de signos para la constitución de una cultura letrada.

**Palabras clave:** Letramento Académico; Libras; Portugués Como Segunda Lengua; Géneros Textuales; Enseñanza Superior

## Introdução

É inegável a ocupação de vagas por estudantes surdos nas instituições de ensino superior, desde o reconhecimento da Lei de Libras (BRASIL, 2002) e das decorrentes políticas educacionais de caráter inclusivo que a sucederam, sobretudo as ações com foco na formação profissional em língua brasileira de sinais. Quadros e Stumpf (2014) destacam o surpreendente avanço de 705% de matrículas nas universidades, compreendendo um salto de 344, em 2002, para 2.428 estudantes surdos, em 2005, atribuindo-se o fato, em parte, à política de formação de profissionais bilíngues, que atendem à diretriz do Decreto Federal nº 5.626/2005, Art. 14. § 1º c) que aponta que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação, nas atividades e nos conteúdos curriculares, promovendo o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas. Recentemente, a Lei 14.191/2020, que altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo a modalidade de educação bilíngue de surdos, trata da garantia de atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, por meio da formação de profissionais bilíngues e produção de materiais didáticos adequados.

As autoras destacam a importância da criação dos cursos de graduação em Letras Libras (Licenciatura e Bacharelado), na modalidade a distância, ação pioneira sob coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que implantou polos de formação em 16 estados brasileiros, totalizando 767 licenciados e 312 bacharéis em Letras Libras, no ano de 2012, quando se formaram as primeiras turmas.

Em estudo mais recente publicado no “Panorama da Educação de Surdos no Brasil – Ensino Superior” (ESDRAS e GALASSO, 2017), que toma dados do Censo da Educação Superior/INEP, entre 2010 e 2015, foram observados 7.131 matriculados no ensino superior, sendo 75,36%

deficientes auditivos[sic]<sup>1</sup> 23,14% surdos e 1,5% surdocegos. Os dados indicaram que 67,63% dos estudantes estão matriculados em universidades, sendo 3745 em números absolutos, no período. Mesmo não sendo objeto de atenção neste trabalho, é importante destacar que a expansão evidencia aumento em mais de 5 vezes o número de matriculados em cursos a distância, passando de 437, em 2010, para 2.630 em 2013. Os anos da queda, 28,32% e 24,24%, respectivamente em 2014 e 2015, marca o momento em que se inicia o processo de implantação de cursos de Letras Libras presenciais em inúmeros estados, por decorrência das ações do Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011)

Esse breve panorama da ampliação do acesso de estudantes surdos no ensino superior tem a intenção de situar o contexto deste estudo que contempla parte desse contingente de estudantes surdos que passaram a compor as turmas da licenciatura em Letras Libras, em uma universidade pública paranaense.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução, e tem o objetivo de apresentar reflexões teórico-metodológicas sobre o processo de letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior, a partir do estudo do gênero textual lendas brasileiras. Iniciamos o debate traçando apontamentos básicos acerca da situação de bilinguismo em contextos de minorias e a situação da pedagogia linguística subjacente à escolarização básica de surdos. Passamos, na seção seguinte, a apresentar alguns fundamentos e desafios envolvidos no processo de letramentos acadêmicos bilíngues para, por fim, apresentar alguns dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nas práticas de letramento com acadêmicos surdos na licenciatura em Letras Libras.

---

<sup>1</sup> Órgãos oficiais como o IBGE e o INEP costumam empregar o grau de perda de audição para o recenseamento da população surda, justificando a diferenciação de terminologias “surdos” (com perda total de audição) e “deficientes auditivos” (perda parcial de audição). Neste trabalho, utilizaremos a terminologia “surdos” para se referir à totalidade dos sujeitos, dado que na perspectiva teórica dos Estudos Surdos em Educação, que assumimos nesse trabalho, toma-se a alteridade surda como diferença a ser narrada e debatida prioritariamente em termos culturais, em detrimento de critérios audiológicos.

## **Letramentos de surdos em contexto de minorias: apontamentos iniciais**

Os estudantes surdos que chegam ao curso de licenciatura em Letras Libras apresentam um repertório cultural e de letramento bastante diversificado que acaba por refletir a qualidade de seu processo de escolarização na educação básica, determinado pela política educacional e pedagogia linguística adotada em seu município/estado de origem. Quando nos referimos à qualidade da pedagogia linguística dispensada, significa refletir sobre as concepções de linguagem e estratégias metodológicas envolvidas no ensino da leitura e escrita da língua materna na escola. A alfabetização é o momento crucial para o aprofundamento do abismo que separa crianças ouvintes (falantes nativos do português) das crianças surdas na escola.

Identificamos como principais aspectos desfavoráveis nesse processo a precária ou inexistente identificação linguística e cultural com pares surdos ou ouvintes sinalizadores, o que impede a aquisição da Libras como primeira língua, base para o aprendizado da escrita da segunda língua (L2), o português; práticas tradicionais de alfabetização centradas na ênfase ao código e memorização mecânica de letras/grafemas e sons/fonemas; professores não capacitados para a educação bilíngue, seja para a mediação do processo ensino-aprendizagem, seja para o ensino de português como L2 (FERNANDES, 2003, 2006, 2008 ; LODI, 2013 ; PEREIRA, 2014); a negação da pedagogia visual que considere o percurso de construção da visualidade dos sujeitos surdos, através dos signos visuais e sua língua visual, na aprendizagem e no currículo (CAMPELLO, 2008), invisibilizando a diferença linguística e cultural dos surdos em sala de aula.

É importante lembrar que, mesmo a despeito da garantia legal do direito à educação bilíngue para surdos em escolas inclusivas e em escolas bilíngues (BRASIL, 2002, 2014, 2015), o sistema educacional brasileiro apresenta uma estrutura ainda engessada em que domina a matrícula de surdos em turmas comuns da escola regular. Nesse contexto, se sabe, as

aulas e as interações são faladas, os gêneros textuais trabalhados são orais e escritos. Resulta desse processo de monolinguismo em português a exclusão dos alunos surdos, seja pelo impedimento que a surdez impõe ao acesso à informação, à comunicação e ao currículo pela tradição oral-auditiva, seja pela falta de apoio e ações institucionais de inclusão que deem resposta às necessidades dos surdos que se referenciam na libras como principal língua de identificação cultural e de comunicação.

Estudiosos de bilinguismo em contextos de minorias (CAVALCANTI, 1999) analisam que as línguas que não gozam de prestígio e reconhecimento social, por serem faladas em contextos muito específicos e por não terem registro escrito (como é comum entre povos indígenas e também os surdos) são invisibilizadas e marginalizadas, resultando na produção de desigualdades de seus falantes. São chamados programas de bilinguismo de assimilação, já que a língua materna do aluno pode estar presente, mas por não ser valorizada como língua de mediação do currículo, passa a ser progressivamente substituída pelo português, à medida que a escolarização vá avançando (FERNANDES, CERETTA, 2009)

No caso do bilinguismo dos surdos são inúmeras as práticas em que a libras é assimilada pelo português nas escolas. Quando há a presença de intérpretes de língua de sinais (ILS) como apoio às aulas, o contexto de interação verbal acaba resumido ao profissional e ao aluno surdo; ele se torna a única pessoa que fala a língua, que conversa com o aluno, que responde as suas dúvidas, que percebe a sua exclusão e que cria vínculos afetivos e pedagógicos, muito mais potentes ao acolhimento do aluno surdo do que o professor regente da disciplina. No caso de todas as disciplinas e componentes curriculares em que a língua-meio de “instrução e avaliação” nas aulas é o português, não há o menor espaço para que a libras figure como língua de comunicação, expressão e mediação na construção do conhecimento, ou mesmo seja reconhecida como a língua fundadora da subjetividade/identidade dos surdos na constituição de sentidos sobre o mundo (FERNANDES, 2003).

Nesse cenário complexo de “bilinguismo” dos surdos brasileiros nas escolas, em que a Libras é invisibilizada como língua para o exercício dos direitos humanos, linguísticos e sociais, ampliamos nossa compreensão, defendendo a perspectiva dos “letramentos”, já que estão envolvidos nesse processo reflexões sobre ensino/aprendizagem de duas línguas em interação: um língua majoritária com privilégio social e a outra minoritária e subalternizada.

As práticas de letramento no ensino superior envolvem múltiplos desafios aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua. É imediata e evidente a autopercepção da defasagem das competências e habilidades básicas requeridas à leitura e produção de textos acadêmicos pelas precárias experiências de letramento que os/as estudantes vivenciaram na educação básica. Ao ingressarem na graduação, são expostos a diversos gêneros (resumos, resenhas, artigos, capítulos de livros, relatórios...entre outros), que lhes causam grande estranhamento quanto aos aspectos discursivos e composicionais e, geralmente, aprofundam o sentimento de “incompetência” e fracasso em relação ao conhecimento do português. Paralelamente a essa experiência negativa, soma-se a ausência de repertório lexical em libras para sinais-termos equivalentes à linguagem científica específica das diferentes áreas de conhecimento do currículo, justamente pela falta de experiências educacionais em que a libras fosse a língua de registro da literatura, da divulgação científica, da filosofia, da legislação, ou seja, a língua de registro de gêneros secundários do discurso (BAKHTIN,1997), mais complexas em níveis de formalidade, léxico especializado e estilos composicionais, entre outros aspectos.

Ao defendermos práticas de letramentos bilíngues no ensino superior, argumentamos sobre a necessidade de que libras e português constituam línguas de fronteira na mobilização das práticas de leitura e escrita de estudantes surdos, o que significa que a libras deve se constituir, também, objeto de estudo e de práticas verbais de uso e reflexão sobre a(s) língua(s). Isso demanda políticas institucionais de criação e composição de acervo de textos em videolibras (MARQUES, OLIVEIRA, 2012;

FERNANDES E MEDEIROS, 2017) ou “Libras videossinalizada” (SILVA, 2019), para se referir ao repertório de textos sinalizados em vídeo como forma privilegiada de registro e da materialidade que compõe os gêneros textuais sinalizados.

Reiteramos nossas reflexões (FERNANDES, 2003, 2017) de que a apropriação da língua portuguesa escrita seja dependente da constituição de seu sentido na língua brasileira de sinais, a fim de que os processos de comparação, análise e reflexão linguística sejam mobilizados e aprendizes surdos compreendam diferenças entre ambas as línguas de fronteira que constituem sua identidade.

### **Letramento visual bilíngue: aspectos teórico metodológicos**

As práticas de leitura e escrita do português decorrem da mediação de processos semióticos visuais na qual a libras é o sistema verbal privilegiado. A essa singularidade na apropriação da língua portuguesa denominamos de letramento visual bilíngue, ou seja, um processo que corresponde à realidade de sujeitos que falam uma língua não-alfabética como primeira língua (ou língua de referência) e dominam a leitura e escrita de uma segunda língua alfabética, sem necessariamente conhecer seu sistema fonológico (SANCHEZ, 2001; FERNANDES, 2003).

Significa dizer que, sem acesso aos aspectos fonológicos, os surdos tomam a língua escrita como um conjunto de signos visuais registrados no texto: para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. Entendemos que esse processo assume uma dimensão ideogrâmica, ou seja, na leitura da “língua” as palavras correspondem a ideogramas, como no sistema de escrita chinês, em que a cada unidade gráfico-visual corresponde uma unidade semântica. A leitura do signo é realizada visualmente e não pela decomposição de unidades fonológicas (fonemas, sílabas...), como na escrita alfabética.

Do mesmo modo, defendemos a hipótese de que a leitura é realizada visualmente pelos surdos, sendo tecidas relações entre aspectos verbais (as palavras-ideogramas) e não-verbais (outros símbolos visuais), pela mediação da libras para a constituição das unidades de sentido do texto (FERNANDES, 2003, 2011, 2017).

É uma hipótese complexa da qual derivariam múltiplos desdobramentos, a fim de que a leitura ideogrâmica não se restrinja à mera memorização lexical mecânica, que impediria a compreensão do texto e da língua. A apreensão das unidades de sentido que compõem o discurso estaria condicionada à imersão em práticas sociais de leitura significativas, que demanda uma proposta curricular organizada de modo progressivo, por meio de sequências didáticas apropriadas ao nível de proficiência do grupo. Vivenciar o uso de determinado gênero textual em libras e língua portuguesa, paralelamente, contribuirá para a melhor compreensão, reflexão e uso em ambas as línguas.

Considerando que nos diferentes gêneros textuais a presença de recursos semióticos visuais pode combinar linguagem verbal e não-verbal em diferentes níveis de composição, cabe ao professor selecionar gêneros mais visuais nos grupos com menor experiência e conhecimento da língua portuguesa, já que serão essas as referências imagéticas que constituirão o ponto de partida para a leitura e incursão no universo polissêmico da escrita pelos surdos (FERNANDES, 2003).

A partir das ideias da concepção dialógica de linguagem debatidas pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, tomamos a categoria da verbovisualidade para fundamentar essa discussão do letramento visual bilíngue pelos surdos. Dentre os diversos conceitos/categorias que podem ser utilizados para a leitura e interpretação do visual no texto, Beth Brait (2013) destaca a constitutiva relação verbo-visual [sic] entre a dimensão linguística – oral ou escrita – e a imagem nas formas de produção de sentido e efeitos de sentido de textos:

[...] a dimensão verbo-visual de um enunciado, de um texto, ou seja, dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo



na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p.2)

Brait toma o pensamento bakhtiniano e refaz o percurso de suas contribuições para uma teoria geral da linguagem, buscando destacar as possíveis referências ao visual (a imagem, a palavra, do desenho, da pintura, do gesto significante...) em obras que mobilizam as contribuições do Círculo, especialmente ligadas ao estudo das artes visuais:

que procura explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada (BRAIT, 2013, p.50)

Sua discussão dessa combinatória de materialidades organizadas num único plano de expressão nos interessa significativamente, ao tomarmos a libras, uma língua visual-espacial como signo verbal constitutivo do conteúdo semiótico e ideológico que alimenta a formação da consciência surda. Por um lado, há uma aplicabilidade do verbo-visual como categoria que constitui a enunciação nas manifestações de artefatos culturais produzidos pelos surdos em gêneros sinalizados emergentes no teatro, na poesia, na videografia. As formas verbo-visuais dos enunciados que se prestam a ser vistos/lidos, trazem destaque à libras como signo verbal que assume centralidade no letramento visual bilíngue de interlocutores surdos, aliados a outras semioses visuais não-verbais.

Por outro lado, a argumentação de que há relação constitutiva entre sequências verbais e sequências visuais, que definem o enunciado como um todo verbo-visual, nos permite, também, aproximações com o princípio

ideogrâmico visual no processo de leitura pelos surdos. Vale lembrar que desvendar a semiose visual presente no texto demanda “ler” sinais imagéticos para além das palavras, que revelam pistas da autoria, do contexto de produção, da intenção do texto, do gênero e suporte em que o texto circula. O desafio é oportunizar experiências em que essas materialidades visuais verbais e não-verbais sejam apreendidas como uma totalidade de sentido, e não de forma fragmentada. Para a sistematização dos estudos linguísticos em segunda língua, propõe-se a produção das lendas brasileiras no suporte de videoregistro, fomentando práticas de letramento em libras.

Diante dessa base de pressupostos que buscam evidenciar a centralidade que a enunciação verbo-visual assume no processo de letramento visual bilíngue, sendo a libras a língua de referência nas experiências de leitura e escrita da língua portuguesa, passemos a debater alguns encaminhamentos metodológicos envolvidos.

### **Produção e compreensão textual: as lendas brasileiras como objeto de aprendizagem**

Buscamos fazer da disciplina de “Produção de Compreensão textual em Libras”, que integra o currículo do curso de Licenciatura em Letras Libras da instituição um espaço sobre usos e reflexões da libras e da língua portuguesa. A experiência foi desenvolvida nos anos de 2016 e 2017 com turmas mistas de surdos e ouvintes bilíngues, com o objetivo de estudar alguns recursos de coesão que compõem a textualidade em libras e língua portuguesa escrita, ampliando a capacidade de leitura e compreensão de textos escritos e sinalizados.

A partir do gênero textual “lendas brasileiras”, com referência ao livro do folclorista Luiz da Câmara Cascudo (2000) que reúne vinte e uma histórias coletadas da tradição oral dos povos do norte a sul do país,

selecionamos dez lendas<sup>2</sup> de cada uma das regiões brasileiras para estudo. Os textos foram adaptados da fonte original e inseridas imagens e glossário de regionalismos, além de um roteiro de leitura (figura 1).

A metodologia de trabalho adotada no decurso da disciplina baseia-se na concepção de letramento visual bilíngue, já debatida na seção anterior. Foram eleitos os principais procedimentos metodológicos desenvolvidos para a apresentação nesta seção, organizados em três etapas: a primeira tinha como foco conhecer características culturais regionais e aspectos composicionais e discursivos do gênero lenda brasileira; em seguida, a leitura das lendas em língua portuguesa e estudos conceituais e aplicados sobre recursos de textualidade, com ênfase em mecanismos básicos de coesão referencial no português escrito (KOCH, 1994).

A primeira etapa do trabalho, os estudantes realizaram pesquisa da cultura das regiões de origem das lendas, como fase preparatória para apresentação do videorregistro da lenda, proposto como produto final da disciplina. Geralmente, a pesquisa dos/as estudantes foi realizada com apoio de mapas, imagens, vídeos, dicionários de libras digitais em circulação na internet e registrados em vídeo (Figura 1). Ainda, nesse momento, aspectos relativos à composição do gênero, que prioriza a narrativa como tipologia textual, associando fatos reais, históricos a elementos fantásticos e sobrenaturais foram estudados.

**Figura 1** – Pesquisa de aspectos culturais das lendas



(<http://www.letraslibras.ufpr.br/lendasbrasileiras/>).

Fonte: Arquivos do autor (2016-2017)

Para as práticas de leitura em português como segunda língua, utilizamos um roteiro de leitura como ferramenta metodológica para orientar a atenção para três camadas de conhecimentos presentes no texto: (i) os **elementos intertextuais** que compreendem o conhecimento prévio mobilizado na leitura, a partir da relação com outros textos lidos ou requeridos na compreensão do texto atual; os (ii) **elementos paratextuais** que compõem características composicionais do gênero registradas por aspectos gráficos da linguagem não-verbal como imagens, logotipos, ícones, índices, gráficos, estratégias de destaque e organização do texto como tamanho, cor e disposição das fontes (cor, negrito, itálico...), a diagramação (caixa de textos, balões, esquemas, linha fina, verso ou prosa, tópicos, colunas...); e os (iii) **elementos textuais**, ou o texto/linguagem verbal, propriamente ditos.

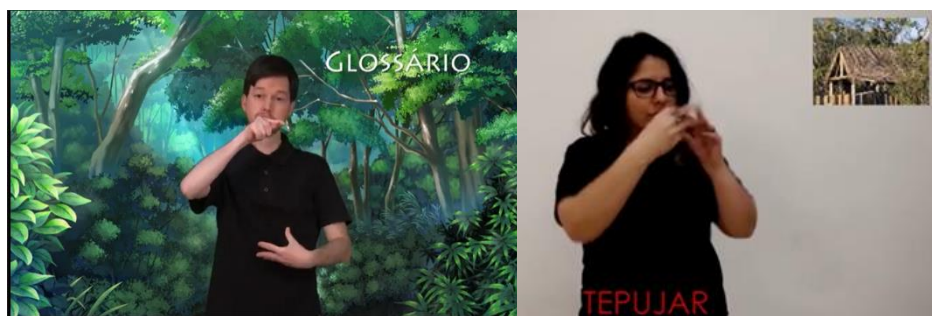
Figura 2 – Textos das lendas em português



Fonte: Arquivos do autor (2016-2017)

O roteiro de leitura é disponibilizado aos estudantes sob a forma de perguntas orientadoras do « olhar » para determinados aspectos do texto, com a mediação sinalizada em libras pelo professor. A estratégia impede a mera decodificação, direcionando a leitura para aspectos intertextuais (conhecimentos externos ao texto) e paratextuais (conhecimentos externos e internos ao texto) que operam na compreensão global do texto, em detrimento exclusivamente do código escrito. Especificamente, no caso dos surdos, o reduzido repertório de vocabulário em português, geralmente é um aspecto limitador da leitura. Kleiman (1998) adverte que a leitura se torna difícil quando não há o reconhecimento instantâneo de palavras, como no caso de leitores iniciantes que demoram tanto em decifrar um termo desconhecido que, ao terminar de decifrá-lo, podem ter esquecido o que leram (memória de curto tempo). Assim, segundo a autora, o leitor “não chega a perceber o bosque (o texto) por causa das árvores (as palavras)” (1998, p.140).

**Figura 3** – Pesquisa lexical e ampliação de vocabulário



**Fonte:** Arquivos do autor (2016-2017)


Essa observação é totalmente pertinente à reflexão que fazemos quando estudantes surdos se deparam com um texto escrito que se revela como uma grande carta enigmática, um conjunto de códigos indecifráveis por falta de conhecimento prévio (lexical, sintático, semântico, discursivo). A mediação do professor bilíngue na condução de hipóteses de leitura, contribui à superação dessa dificuldade inicial, demandando a adoção de

uma pedagogia visual (CAMPELLO, 2008), com uma ação didática que conduz o olhar para unidades verbo-visuais que controem o sentido do texto. Como já afirmado, a enunciação verbo-visual materializada pelas sequencias verbais e não-verbais presentes no texto compõem uma materialidade única que se reveste de sentido no plano da leitura.

Inicialmente, a leitura é realizada coletivamente, com projeção do texto na tela, complementada por anotações de palavras-chave, destaques e sinônimas no quadro, além de destaques em aspas, grifos e negritos no texto, organização de parágrafos são elementos paratextuais importantes para a leitura e compreensão. Na leitura em grupo renovam-se dúvidas e debates sobre palavras e expressões não contempladas no glossário do texto, além de reflexões sobre construção frasal, uso de tempos verbais narrativos, e palavras gramaticais e sua função na coesão textual (pronomes, preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais, entre as mais questionadas).

Como o estudo de elementos de coesão referencial foi o alvo de aprendizagem na disciplina, nos dedicamos a sistematização desses aspectos em quadros e tabelas, além de exercícios de leitura e produção escrita. A partir da « metáfora dos laços » foram sistematizadas algumas palavras/expressões que operam como elementos « costuram » as partes do texto (palavras, orações e parágrafos), produzindo uma unidade coesa de partes ligadas entre si. Nos textos, foram enfatizados os termos e expressões responsáveis pela referência anafórica e catafórica, destacando relações entre dois termos nas frases e orações, no momento da leitura coletiva do texto (Figura 5).

**Figura 5** – Estratégias visuais na leitura de coesão referencial



irmãos tinham ciúmes dela e combinaram que queriam matá-la. Porém, ela ouviu o plano e resolveu matar os dois para se defender. Após ter feito isso, lara fugiu para as matas. O pai a perseguiu e conseguiu prendê-la. Para castigá-la, lara foi jogada no encontro dos Rios Negro e Solimões. Os peixes que ali estavam a salvaram e, como era noite de lua cheia, ela foi transformada numa linda sereia.

A lenda conta que a linda sereia vive no Rio Amazonas e passa o tempo admirando sua beleza no reflexo das águas. Ela gosta de brincar com os peixes e fica penteando seus cabelos com um pente de ouro.

Deitada sobre a areia branca do Igarapé, a linda tapuia canta com o sorriso provocador nos lábios finos e rosados.

Quando chega a noite, lara canta com uma voz tão doce, que atrai os homens. Dizem que a moça é tão linda, que eles não resistem ao seu encanto e pulam para o fundo das águas e se afogam.


Os índios têm tanto medo da lara, que, ao entardecer, evitam ficar perto dos lagos e dos rios. Um dia, um índio estava navegando em sua canoa e ouviu o canto da sereia. Seu sorriso e sua beleza o ofuscaram, ele a contemplou e a seguiu para o fundo dos rios. Ele nunca mais volta.

A "rainha das águas" tem o poder de enfeitiçar os homens que olham diretamente em seus olhos. Os índios acreditam que o homem que consegue escapar dos encantos da lara fica louco.

Diz a lenda, que somente um pajé pode livrar o homem do feitiço e curá-lo.

A Lenda da lara é conhecida em todo o Brasil.

**GLOSSÁRIO:**  
**Pajé** (chefe religioso indígena, curandeiro)  
**Igarapé** - riacho que nasce na mata e deságua em rio  
**Tapuia** - indígena pertencente ao grupo dos índios tapuias;  
**lara** - palavra de origem indígena que significa "aquela que mora na água".  
**ofuscaram** - enfeitiçaram




### O SACI PERERÊ

O mito do **Saci Pererê** data do fim do século XVIII, durante a escravidão. **Seu** nome é de origem Tupi-Guarani e **ele** é conhecido em muitas regiões do Brasil, do Amazonas ao Rio Grande do Sul.

O **Saci** é descrito como uma criança, um negriço de uma perna só. Tem dois olhos vivos e vermelhos e **seus** dentes são brilhantes e brancos.

O **negriço** pula numa perna só, fuma um cachimbo e usa um capuz vermelho na cabeça. **Ele** adora assobiar nos oídos dos viajantes, deixando-os desorientados pelo susto.

O **Saci Pererê** é conhecido como uma entidade brincalhona que adora fazer travessuras: **encande** alheios, **trança** o crânio dos cavaleiros, **anega** o fogo, **gratifica** a cunhita, **anuncia** as galinhas, **espanta** o gado e **desmaba** o cheiro dos viajantes. **Tudo isso** o **Saci** faz para **se divertir**.

Diz a lenda que o garço vermelho **ele** dá poderes mágicos de desaparecer e aparecer onde quiser. Quando **ele** encontra alguém na mata, o **Saci** pede fumo para **seu** cachimbo. Se **a pessoa** não tiver, **ele** **a** faz entrar o caminho e **se** perde.

Para prender o negriço você precisa jogar uma pedreira nos redencolhões. Depois **dessa**, tire o capuz **dela** e prenda o **Saci** em uma garrafa.

REFERENTE REFERÊNCIA ANÁFORA

1 - A lenda do **Calçora** é muito conhecida em todo o Brasil. De origem Tupi-Guarani, **essa** entidade é considerada protetora das matas e dos animais. **PRONOME DEMONSTRATIVO**

2 - **Calçora** é conhecido também como: Curupira; Calçara; Anhangá ou Pai do mato. Diz a lenda que **ele** é um menino moreno, parecido com um indocinho. **PRONOME PESSOAL**

3 - ...para enganar **os caçadores** na floresta. Quando o Curupira grita sons estranhos, **eles** fogem assustados. **PRONOME PESSOAL**

Fonte: Arquivo do autor (2016-2017)

Importante reafirmar que esse tipo de encaminhamento metodológico busca destacar a experiência visual na interação verbal, enfatizando o que é central é o que é periférico na leitura, na seleção hierárquica de conhecimentos sociais, linguísticos e discursivos para a compreensão global do texto. A utilização de destaques de vocabulário, o usos de flechas e esquemas para demarcar visualmente relações internas ao texto, por exemplo, são alguns recursos visuais de mediação no roteiro de leitura (Figura 5).

Finalizado o estudo do texto em português, seus aspectos estruturais e discursivos que determinam a composição do gênero lenda brasileira, além da sistematização de alguns marcadores de coesão referencial, passamos à leitura do texto em libras e à análise comparativa dessas relações em uma língua visual-espacial. As práticas de letramento visual bilíngues vivenciadas ao longo do semestre oportunizaram reflexões sobre a transposição dos elementos composicionais e discursivos da lenda brasileira escrita para o gênero sinalizado. Destacamos, nessa fase, a criação de sinais-termo para regionalismos e personagens, além da necessidade de desenvolvermos estudos das formas de referenciação nominal em narrativas em língua brasileira de sinais, pela demonstração e sistematização de elementos que constroem o espaço mental em narrativas sinalizadas.

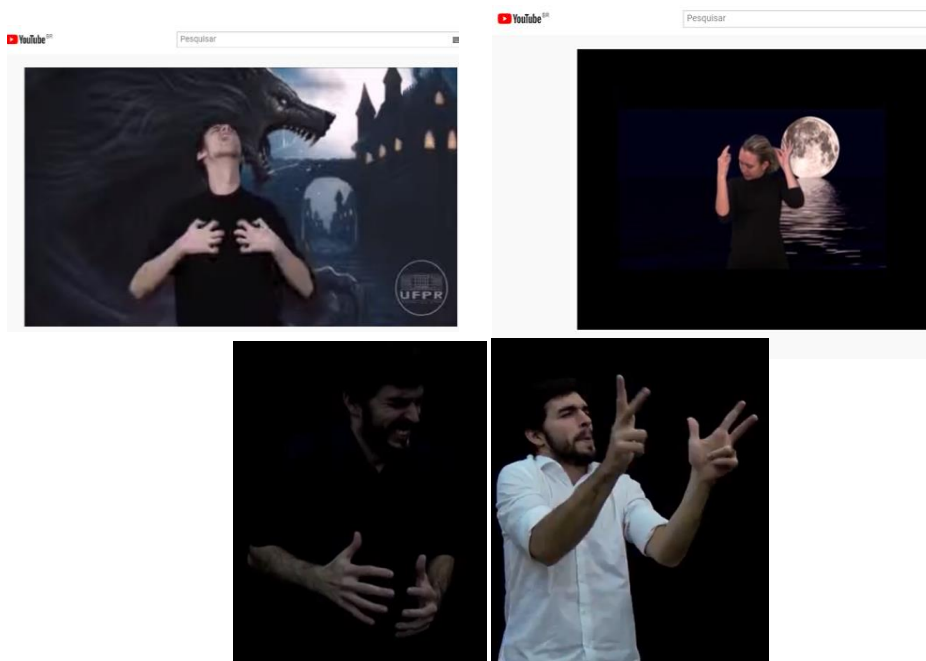
Para o estudo da análise de referenciação nominal em Libras, apoiamo-nos na pesquisa de Bolgueroni (2013), em que a autora defende que a organização das relações gramaticais e discursivas estão fortemente demarcadas pela organização espacial em discursos sinalizados. Utilizando os modelos de ponto de referência de Lidell (2003), ela explica que a construção de narrativas sinalizadas se estrutura a partir da integração de dois espaços mentais, ao longo da narrativa: o **espaço real**, decorrente da conceitualização do ambiente, e do **espaço do evento** em que os elementos da história (personagens) são inseridos.

Bolgueroni (2013) demonstra a importância da relação língua/gesto na configuração do espaço e sinalização como chave interpretativa da organização e funcionamento gramatical e discursivo da



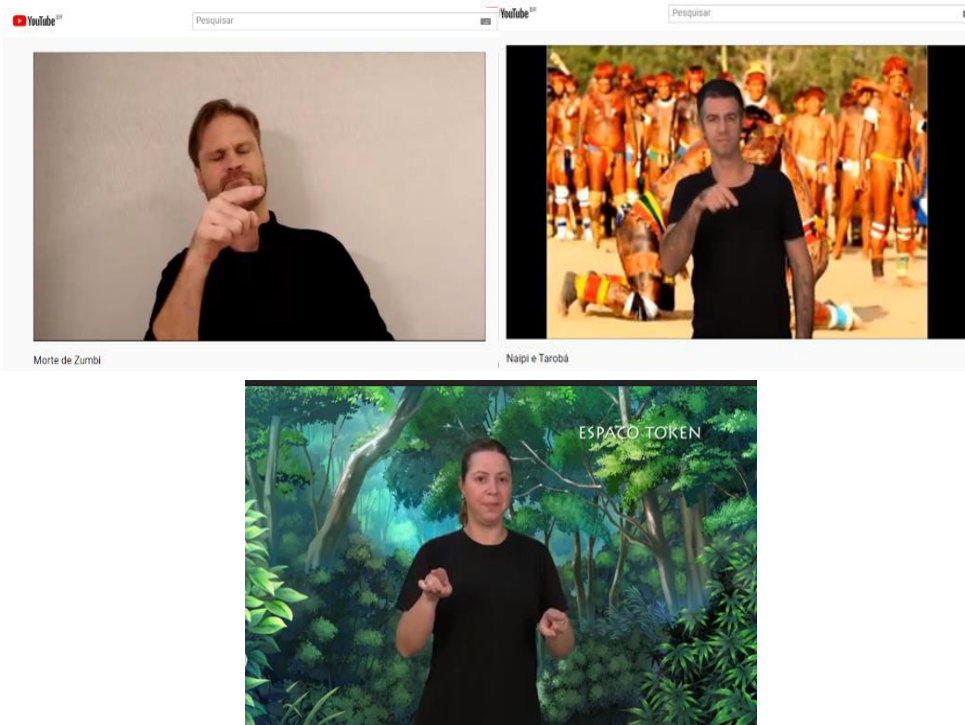
libras. As estratégias principais para estruturar a referência em narrativas sinalizadas são o uso do **espaço sub-rogado** (figura 4), ou seja, parte do corpo do sinalizador é utilizada para designar uma entidade no espaço do evento e o uso do **espaço token** (figura 5), em que o espaço à frente do corpo do sinalizador é utilizado para referenciar as entidades pertencentes ao espaço do evento

**Figura 6** – Espaço sub-rogado



**Fonte:** Arquivo do autor (2016-2017)

**Figura 7 - Espaço Token**



**Fonte:** Arquivo do autor (2016-2017)

Por fim, no último momento do trabalho, apropriadas noções básicas de mecanismos de referenciação em português, passamos ao estudo da tradução cultural da lenda para a versão sinalizada, com videorregistro em libras.

O recontar as lendas brasileiras, atentando-se à organização do espaço mental da narrativa sinalizada exigiu vários procedimentos prévios: a divisão da narrativa em episódios, o levantamento de estratégias em libras para introduzir e retomar personagens (sinais lexicais, gestos de apontamento, pantomimas, marcas posturais) e a análise de elementos de referenciação (token e sub-rogados)

O roteiro disponibilizado para a produção da versão final da lenda sinalizada em vídeo-libras contemplou a organização da apresentação em quatro aspectos: aspectos históricos e culturais da lenda ; glossário; lenda sinalizada e análise linguística das estratégias de referenciação aplicadas na narrativa sinalizada (espaço token e sub-rogado) .

Os aspectos metodológicos envolvidos na produção de gêneros textuais sinalizados não serão tratados neste artigo, mas têm sido objeto de reflexão em outros trabalhos, uma vez que textos sinalizados registrados no suporte vídeo devem ser analisados à luz do arcabouço teórico que explica as atividades comunicativas, como manifestações de gêneros textuais e fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social (MEDEIROS E FERNANDES, 2020a; FERNANDES E MEDEIROS, 2020b).

### **Considerações Finais**

Consideramos o trabalho com as lendas brasileiras uma possibilidade que ilustra o processo de construção de letramentos bilíngues no ensino superior. É fundamental que as atividades de uso e reflexão linguísticas e metalinguísticas ocorram em ambas as línguas de identificação cultural para mobilizar a produção, compreensão e socialização de conhecimento no ambiente acadêmico. A escolha e sequência de gêneros textuais que serão objeto de estudo deverão ser motivadas pelas singularidades e níveis de habilidades e competências dos estudantes na escrita e na leitura, além dos objetivos da disciplina e do plano curricular do curso. Ter em mente, todavia, que a criação e composição de acervos de materiais e tecnologias em língua de sinais, disponíveis ao conjunto dos estudantes e público surdo em geral, é uma das mais significativas ações para a promoção de uma cultura letrada

bilíngue e o objetivo maior que nos mobiliza à ação político-pedagógica em contextos de bilinguismo de minorias.

Partindo da premissa que Libras e língua portuguesa constituem línguas de fronteira, em articulação permanente nas interações verbais em que estão envolvidas pessoas surdas, o artigo buscou apresentar reflexões teórico-metodológicas sobre o processo de letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior.

O processo de estudo das lendas brasileiras que ilustrou este estudo buscou problematizar que, mesmo no ensino superior, as práticas de leitura e escrita que tem o português acadêmico como alvo devem percorrer um caminho paralelo ao processo de letramento em libras, buscando visibilizá-la, qualificá-la e difundir-la como língua de cultura. As práticas de letramento em ambas as línguas caminham paralelamente e estão intrinsecamente articuladas nos processos de apropriação, produção e socialização do conhecimento acadêmico de estudantes que, via de regra, sofreram práticas de exclusão e marginalização na educação básica, decorrentes da invisibilização de sua diferença linguística. .

As diretrizes teórico-metodológicas que apresentamos ao debate, neste estudo, reafirmam a perspectiva de que a apropriação do português como segunda língua deve ser orientada por práticas de letramentos bilíngues. Essas práticas pressupõem a centralidade da libras na mediação do ensino e aprendizagem da segunda língua, o destaque à enunciação verbo-visual na seleção de textos para a leitura, como também na produção de gêneros textuais sinalizados, além da necessária criação de acervo com tipologia e gêneros variados em videorregistro em libras que potencializem a constituição de uma cultura letrada bilíngue no ambiente universitário.

## Referências

- BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000200004&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732013000200004&script=sci_abstract&tlng=es) <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200004>
- BOLGUERONI, Thais. *Uma descrição do processo de referência em narrativas contadas em língua de sinais brasileira (libras)*. Dissertação (Mestrado em linguística)–Faculdade De Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-06052013-112529/en.php>
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. 2002. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. 2005. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- BRASIL. *LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>
- BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- BRASIL. *Lei nº 13.145, de 6 de Julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)

- CÂMARA CASCUDO, Luís. *Lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- ESDRAS, Dirceu; GALASSO, Bruno (org.). *Panorama da educação de surdos no Brasil: ensino superior*. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES, 2017. [https://neo.ines.gov.br/neo/panorama/Panorama\\_Final.pdf](https://neo.ines.gov.br/neo/panorama/Panorama_Final.pdf)
- CAMPELLO, Ana Regina. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, n. SPE, p. 385-417, 1999. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt) <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>
- KLEIMAN, Angela B. A construção da identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org) *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 267-302
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- LIDDELL, S. K. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2003. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615054>
- LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *Coleção UAB– UFSCar*, p. 81, 2013. <https://ceiq4.webnode.com/files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=82>
- FERNANDES, Sueli. Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. *Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas*, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2003.
- FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; DE ANGELIS, C. C. M. *Letramento: referências em saúde e educação*. Plexus, 2006.
- FERNANDES, Sueli. Letramentos e bilinguismo na educação de surdos. In: Maria Francisca Lier-Devitto; Lúcia Arantes. (Org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. v. 1, p. 247-258.
- FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngüe para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: Maria Célia Lima Fernandes; Maria João Marçalo;

Guaraciaba Micheletti. (Org.). A língua portuguesa no mundo. São Paulo: FFLCH, 2008, v., p. 1-30..

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento em contextos de Educação Bilíngue para Surdos. In: *Revista Forum*. v. 25-26. 2017.

FERNANDES, Sueli; MEDEIROS, J. R.. Libras e arte: manifestações verbovisuais de artefatos culturais da comunidade surda. *Espaço* (Rio de Janeiro. 1990), v. 54, p. 15-29, 2020b.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista*, n. SPE. 3, p. 127-150, 2017.

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000700127&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000700127&script=sci_arttext&tlng=pt) <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, 2009.

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>

MARQUES, Rodrigo R.; OLIVEIRA, Janine S. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: *Anais*. Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 3, 2012.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; FERNANDES, Sueli. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. *Revista Trama* (UNIOESTE. ONLINE), v. 16, p. 65-80, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v16i39.23705>

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em revista*, n. SPE-2, p. 143-157, 2014. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600011&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600011&script=sci_arttext&tlng=pt) <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>.

SILVA, Rodrigo Custódio. *Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica: a prova como foco de análise*. 241 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2019.

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214869>

SÁNCHEZ, Carlos. *Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema*. Ponencia presentada en el II Encuentro de Educación Inicial, Mérida-Venezuela, 2001.

Data de registro: 15/04/2021

Data de aceite: 01/12/2021







## As perspectivas da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia: narrativas de professores iniciantes<sup>1</sup>

*Glaé Corrêa Machado\**

*Andréia Mendes dos Santos\*\**

*Bento Selau da Silva Júnior\*\*\**

**Resumo:** Este estudo objetiva analisar as perspectivas de futuros professores em relação às práticas pedagógicas necessárias para a inclusão de alunos com deficiência, assim como a possibilidade de construí-las no cotidiano escolar. Para participar da pesquisa, foram selecionadas dezesseis futuras professoras que estão cursando os últimos semestres do curso de Pedagogia e já atuam como estagiárias na Educação Básica. A pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa e utilizou as narrativas como instrumento da coleta de dados. A partir do processo de análise textual discursiva, identificaram-se três dimensões, com base nas

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSSELVI). E-mail: [glae.machado@acad.pucrs.br](mailto:glae.machado@acad.pucrs.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3820659742723325>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8896-2559>.

\*\* Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: [andrea.mendes@pucrs.br](mailto:andrea.mendes@pucrs.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9544763044134842>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7013-0239>.

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: [bentoselau@unipampa.edu.br](mailto:bentoselau@unipampa.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9239744025327102>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5792-0284>.

temáticas utilizadas nesse estudo: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Experiência. Os resultados do estudo indicam as experiências das professoras como novas e significativas e que o elemento principal para a transformação da educação inclusiva passa pela necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister no processo inclusivo.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas

### **The perspectives of Inclusive Education in the Education course: narratives of beginning teachers**

**Abstract:** This study aims to analyze the perspectives of future teachers in relation to the pedagogical practices necessary for the inclusion of students with disabilities, as well as the possibility of building them in the school routine. In order to participate in the research, sixteen future teachers who are attending the last semesters of the Education course and already work as interns in Basic Education were selected. The research is based on a qualitative approach and it uses narratives as an instrument for data collection. From the discursive textual analysis process, three dimensions were identified, based on the themes used in this study: Inclusive Education; Inclusive Pedagogical Practices; Experience. The results of the study indicate the experiences of the teachers as new and significant, and that the main element for the transformation of inclusive education involves the need for training, studies and exchanges of experiences as well as constant theoretical-practical construction, which is essential in the inclusive process.

**Keywords:** Higher Education; Inclusive Education; Teacher Training; Pedagogical Practices

### **Las perspectivas de la Educación Inclusiva en el curso de Pedagogía: narrativas de profesores principiantes**

**Resumen:** Este estudio tiene por objetivo analizar las perspectivas de futuros profesores con relación a las prácticas pedagógicas necesarias para la inclusión de alumnos con discapacidad, así como la posibilidad de construirlas en el cotidiano escolar. Para participar de la pesquisa, fueron seleccionadas dieciséis futuras profesoras que están cursando los últimos semestres del curso de Pedagogía y ya actúan como pasantes en la Educación Básica. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y utilizó las narrativas como instrumento de recogida de

dados. A partir del proceso de análisis textual discursivo, fueron identificados tres dimensiones, con base en las temáticas utilizadas en este estudio: Educación Inclusiva; Prácticas Pedagógicas Inclusivas; Experiencia. Los resultados del estudio indican las experiencias de las profesoras como nuevas y significativas y que el elemento principal para la transformación de la educación inclusiva pasa por la necesidad de formación, estudios y cambios de experiencias además de constante construcción teórico-práctica, que es esencial en el proceso inclusivo.

**Palabras clave:** Educación Universitaria; Educación Inclusiva; Formación de Profesores; Prácticas Pedagógicas

## Introdução

Inspirados pelas palavras de Freire, o qual nos lembra da “experiência de abertura como experiência fundante do ser que se descobre inacabado, e se abre ao mundo inaugurando uma relação dialógica, confirmando sua inquietação e curiosidade” (1996, p. 21), apresentamos o estudo realizado, cujo objetivo foi analisar as perspectivas de futuros professores em relação às práticas pedagógicas necessárias para a inclusão de alunos com deficiência, assim como a possibilidade de construí-las no cotidiano escolar.

Quando assumimos a educação como escolha pessoal e profissional, tomamos uma decisão responsável e apaixonada, mas ao apostarmos numa perspectiva educacional como a inclusão aceitamos um desafio. De acordo com Freire (2000, p. 81), esse desafio exige acreditar que

a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho [pois é] a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemos.

Acreditar nesse desafio e escolhê-lo como objeto de investigação significa uma busca por possibilidades e conhecimentos, ainda escassos ou pouco difundidos nessa área, porém, cada vez mais, necessários e urgentes.

Ao falarmos em Educação Inclusiva, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, principalmente, em eventos sobre a educação especial, traz a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções indicadoras tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas apenas com alunos que frequentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

Carvalho (2006) afirma que “a acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais” (p. 49). O respeito à diversidade exige, sobretudo, respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não-saberes.

O processo investigativo aqui apresentado teve origem nas experiências vividas enquanto docentes dos cursos de formação de professores na área da Educação, observando os desafios e problemáticas encontrados por nós e por nossos alunos, ao nos depararmos com alunos com deficiências ao longo das práticas e estágios dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, que buscam preparar os futuros professores para numa perspectiva da Educação Inclusiva. Para alcançarmos as possibilidades que esse processo investigativo intencionou sinalizar, destacamos as narrativas de futuros professores e seu processo de análise temática como dados significativos e que nos auxiliaram nessa caminhada.

Observamos ser importante destacar que o tema desta pesquisa foi trabalhado em três dimensões: a Educação Inclusiva, as Práticas Pedagógicas e a Experiência, com apoio em autores como Jovchelovitch e Bauer (2002), Lüdke e André (1986), Carvalho (2006), Mantoan (2005, 2006), Mazzota (1987), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Tardif (2002),

Marcelo Garcia (1992 e 1999), Nóvoa (1992), Marques (1988, 1990, 2003), Montero (2001), Sarmiento (1994), Freire (1996, 2000) e Josso (2004), entre outros. Para darmos andamento a essa pesquisa, definimos como questão central: Quais são as perspectivas dos futuros professores em relação as práticas pedagógicas necessárias a inclusão de alunos com deficiência e como essas práticas podem ser construídas no cotidiano escolar?

No que concerne à implementação da proposta da inclusão educacional escolar, há resistências de muitos professores e familiares; há dúvidas de outros familiares que se declaram preocupados com o desmonte da educação especial, das salas de recursos e serviços itinerantes; há, ainda, a aprovação e o entusiasmo de muitos, que estão fazendo com que ela aconteça. A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Os familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam que as escolas não estão *dando conta* dos *ditos normais* que, cada vez mais, saem da escola sabendo menos. Os pais destes últimos alunos alegam que o nível do ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos *normais*.

Entre os professores observamos resistência, alguns negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com as secretarias de educação e as direções de escolas. Entretanto, felizmente, são muitos os que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Ao esclarecermos que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, acabamos por encontrar algumas objeções na assimilação da ideia. Por parte da maioria dos sujeitos, parece uma ideia condicionada de que a inclusão é para os alunos da educação especial migrar das classes e escolas especiais para as classes

regulares. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos alunos que nunca tiveram acesso às escolas sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, permanecer e aprender.

Ao passo que, felizmente, é possível encontrar o entusiasmo manifesto em muitos pais e professores, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios alunos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de respeito ao outro. Com o desafio do trabalho na diversidade, os professores também ganham, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: *aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto* (DELORS, 1998).

Outro aspecto conceitual que merece análise, dentre as reflexões sobre a Educação Inclusiva, é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora vários autores e o próprio Ministério da Educação considerem que o termo integração deva ser abandonado. A discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca da exatidão terminológica para que uma palavra – a inclusão – dê conta, com maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teórica e prática dela decorrentes e que garantam a todos o direito à educação, bem como o sucesso na aprendizagem.

Ao pensar a inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares, é importante oferecer-lhes a ajuda e o apoio de equipes de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e familiares, para que esses alunos não sejam meros números que constam nas matrículas ou nas salas de aula das escolas regulares.

Alguns autores como Mantoan (2005) se definem pela inclusão incondicional, que dispensam programas, currículos, atividades e recursos pedagógicos individualizados, pois eles acreditam que essa estratégia é

mais uma barreira à inclusão, porque é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor regente da classe e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educacionais do aluno com deficiência são supridas pelo apoio do professor especializado. Inquietamo-nos com a ideia de inclusão incondicional, devido às condições vividas em nossos sistemas escolares e ao grande número de alunos que não se inserem nesta proposta. A aplicação de uma proposta de inclusão, nestes moldes, necessitaria uma mudança profunda em termos de incentivo e investimentos na Educação do nosso país, as quais, ainda, estamos longe de conseguir efetivar, seja no âmbito municipal, estadual ou até mesmo federal.

Todavia, ao propormos para alguns a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos, em classes ou em escolas especiais, não estamos defendendo que se mantenham como têm sido, nem que funcionem como espaço institucionalizado do fracasso escolar e muito menos como ambientes exclusivos e excludentes. A defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial. Faz-se necessária uma profunda revisão de seus papéis, seja em relação ao alunado que devem receber, seja em relação ao processo de ensino e aprendizagem a ser adotado nelas, seja em relação ao seu funcionamento, e que devem estar previstos no projeto político pedagógico dessas escolas.

Em relação à inclusão e à integração, ainda nos parece que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva (CARVALHO, 2006), com o qual nos identificamos e pensamos ser o mais viável para o nosso contexto educacional.



Na visão de Carvalho (2006), tal concepção tem sido reforçada pelo uso da expressão: alunos com necessidades especiais<sup>2</sup> – genérica e abrangente – ou pela dicotomia do nosso sistema educacional – ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado. E, nesse caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade).

Para finalizarmos a Introdução, apresentamos uma revisão de literatura com os seguintes descritores: Professores iniciantes, Educação inclusiva, Educação especial e Inclusão escolar, a partir da análise de aproximadamente oitenta teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência Tecnologia e Inovações, disponíveis na internet<sup>3</sup>, delimitamos como objeto de consulta os trabalhos publicados entre 2010 e 2020, com o objetivo de investigar como os Programas de Pós-Graduação vêm pesquisando este tema. Dentre os oitenta e sete trabalhos encontrados a partir dos descritores mencionados, apenas quatro relacionavam os professores iniciantes e a educação numa perspectiva inclusiva, aprofundando um pouco mais, dos quatro trabalhos somente dois possuíam um enfoque aproximado com nosso objetivo de pesquisa.

Dentre eles, Evangelista (2019), em sua dissertação “Formação e atuação de professores de alunos com deficiência”, nos aponta observações como: formação inicial pouco contributiva para a atuação, e insuficientes oportunidades de formação continuada e em serviço. Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de mudar os rumos dos cursos de formação inicial dos professores, preparando-os para atuar com a inclusão a partir de estudos teóricos e práticos. No mais, o estudo apontou a relevância de ser ampliada a oferta de formação continuada para os

---

<sup>2</sup> Esta expressão tem sido utilizada neste trabalho por ser a ratificada pela Declaração de Salamanca em 1994, apesar de “genérica e abrangente”, ainda é a recomendada.

<sup>3</sup> Todas as teses e dissertações apresentadas neste item foram acessadas no site <https://bdtd.ibict.br/vufind/> em 20/09/2020.

professores em serviço, principalmente para os regentes de referência de classes comuns, que, em sua maioria, pouco tiveram oportunidade de participar de formação continuada. Tendo em vista essa realidade, chegou-se à compreensão de que, para que haja uma mudança desse cenário educacional, é preciso colocar em ação as políticas públicas já existentes, bem como investir na formação dos professores.

Ainda Landim (2016), disserta sobre “O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva”, e destaca que por intermédio da comparação das análises da legislação vigente sobre a Educação Especial e Inclusiva, análise da literatura acadêmica e do observado em sala de aula foi possível visualizar que existe uma falha entre a formação inicial e o vivenciado em sala de aula em classes inclusivas, ocasionando assim uma ruptura entre a teoria e a prática. As reflexões e sinalizações desta pesquisa buscaram contribuir para uma mudança na formação inicial, onde a teoria e a prática possam caminhar juntas.

A formação de professores iniciantes tem sido tema de frequentes discussões, muitos são os dilemas que permeiam as reflexões em torno de uma formação que atenda às demandas da atualidade, porém numa perspectiva inclusiva, poucas são as pesquisas na área. Entre as dúvidas levantadas temos quais seriam os conteúdos principais a serem veiculados na formação de nossos futuros professores e como deveria ser a relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, seja inicial ou continuada. Segundo Libâneo (2003, p. 10), as necessidades mínimas do professor iniciante em sua formação são: “uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”. Tendo em vista esta análise e a constatação das poucas pesquisas na área, sentimo-nos estimulados e desafiados a contribuir para a produção de conhecimento do tema em questão.

## **Caminhos metodológicos**

As orientações metodológicas que adotamos nesse trabalho estão baseadas na perspectiva de pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986). Essas autoras destacam as seguintes características básicas de uma pesquisa qualitativa: ter o ambiente natural como fonte direta de dados, os quais devem ser predominantemente descritivos, existir uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto, perceber o significado que as pessoas dão às coisas. É necessário retratar, ainda, a perspectiva dos participantes.

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa nos inspiramos nos critérios recorrentes da narrativa. Na perspectiva de Jovchelovitch & Bauer (2002), trata-se de um método de pesquisa muito difundido nas Ciências Sociais, pois tem em vista uma situação que encoraja e estimula um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Com base nessas crenças, explicitamos os passos que foram dados nessa investigação: a escolha dos sujeitos, os instrumentos, a coleta, as análises e os resultados dos dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos por nós elencados.

Em relação às participantes, foram convidadas para essa pesquisa vinte futuras professoras que estão cursando os últimos semestres do curso de Pedagogia e que já atuam como estagiárias na Educação Básica, porém destas, apenas dezesseis aceitaram participar da pesquisa. A escolha dessas professoras buscou selecionar profissionais que já estivessem atuando através de estágios obrigatórios ou remunerados na Educação Básica.

O convite às participantes levou em conta o interesse pessoal e a disponibilidade em participar da pesquisa e as experiências em relação à Educação Básica. Tratou-se, portanto, de uma escolha intencional que considerou os referidos aspectos, uma vez que as futuras professoras com que atuamos em nossos cursos de formação representaram o estímulo e o desafio para esta pesquisa. Na observação e acompanhamento de suas práticas e estágios, surgiu nosso interesse em investigá-las, pois suas experiências com alunos com deficiência são desafiadoras e significativas.

Principalmente, porque muitas delas têm realizado trabalhos pioneiros em relação à inclusão de alunos nos segmentos onde atuam como monitoras na área da Educação Inclusiva, dando apoio nas salas de aulas aos professores regentes.

Na apresentação dos resultados, serão utilizadas narrativas das professoras participantes, para ilustrar os achados da pesquisa, porém no intuito de preservar as identidades dessas professoras, seus nomes serão substituídos por Professora 1, Professora 2, e assim sucessivamente, na totalidade das dezesseis participantes.

Ao escolhermos as narrativas como instrumento da coleta de dados para essa pesquisa qualitativa levamos em consideração o que Jovchelovitch & Bauer (2002, p. 110) apresentam como características das narrativas em relação à realidade propriamente dita e à representação dessa realidade:

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador da história. As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Elas também quebram o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências, apresentando-se no tempo pensado/vivenciado numa perspectiva tridimensional, onde se imbricam, de acordo com Benjamin (1996, p. 37), o presente, o passado e a expectativa do futuro:

As narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e

futuro, instigadas pela rememoração, trazendo não “uma vida como de fato foi e sim uma vida lembrada por quem a viveu”.

A narrativa é o processo de ressignificação do acontecimento narrado, em momentos de imbricação entre personagem e pesquisador e essa experiência ocorre na interação que se dá entre os dois sujeitos históricos. Conforme Benjamin (1996), o narrador é aquela figura que pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que inclui, além das próprias experiências, as experiências alheias, assimilando à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. A utilização da narrativa como instrumento de pesquisa, no sentido atribuído por Benjamin, coloca o pesquisador como participante da história de seus personagens, a partir do momento em que ele é também participante nessa reconstrução.

Cunha (1998, p. 38) apoia o uso de narrativas em pesquisa qualitativa, afirmando que:

As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações (...). O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.

A escolha das narrativas escritas justifica-se, segundo Cunha (1998, p. 40), por elas representarem “um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória”. Permitir-se protagonizar a própria vida implica, entre outras coisas, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, através da memória e da materialização de lembranças. De acordo com Josso (2004, p. 186), a narrativa escrita apresenta-se “como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (...) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas etc.”

Josso (2004, p. 186) salienta que “(...) a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores”. Aponta a autora, ainda, que pelo fato de trabalhar com a cumplicidade dos interlocutores, implica que os pesquisadores tenham as capacidades necessárias para, simultaneamente, exteriorizarem este material invisível e se distanciarem deles mesmos para pensá-lo (JOSSO, 2004).

Na condição de pesquisadores, trabalhamos conscientes de que o ato narrativo se fundamenta na memória do narrador, e que a significação dada ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva. Observamos esse aspecto durante a investigação. Contudo, é significativo o esclarecimento de Cunha (1998, p. 9) sobre a reinterpretação de significados, mostrando que “uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina”. A investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador e do investigado está inter-relacionada.

A coleta de dados compreendeu dois movimentos: no primeiro, solicitamos às futuras professoras escolhidas a produção de uma narrativa escrita/digital e individual, na qual contassem suas histórias pessoais e profissionais, assim como suas experiências em relação à inclusão, e combinamos que para essa etapa disporiam de 30 dias, uma vez que fariam a produção fora de seu expediente de trabalho e de estudo.

Neste momento da coleta, as participantes da pesquisa foram provocadas a produzir suas narrativas escritas a partir de um formulário on-line pelo Google Docs, contendo dez questões reflexivas, pois de acordo com Cunha (1998), o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Nessa perspectiva, as participantes foram provocadas a narrar sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço, e principalmente sobre questões relacionadas à educação

inclusiva. Sendo assim, todas as professoras foram convidadas a narrar um pouco de sua história, fosse ela simples, complexa, controversa, mas definitivamente única e ímpar.

No segundo movimento, começamos com a devolução das narrativas, marcada pelo diálogo individual com cada uma das futuras professoras participantes acerca da experiência de refletir sobre aspectos de sua vida pessoal e profissional, movimento pouco utilizado no cotidiano dos professores, mas considerado pelas participantes como significativo e formador, essa segunda etapa necessitou de mais 30 dias, pois as conversas foram individuais e novamente fora de seu expediente de trabalho e de estudo, mas dentro da faculdade, e por comodidade logo antes ou após seus horários de aula. Essas narrativas foram elaboradas nos meses de maio e agosto de 2020.

As narrativas conseguiram produzir os elementos necessários aos questionamentos dessa pesquisa, uma vez que as futuras professoras participantes contaram suas histórias com tamanha riqueza de detalhes, que puderam ser conhecidas: sua história familiar e pessoal; os motivos que levaram à escolha pela educação; sua formação; quais saberes foram construídos na formação e na experiência; como foram seus primeiros contatos com a inclusão e qual seus entendimentos acerca do assunto; como consideram sua formação para lidar com a inclusão e suas experiências na área; quais saberes consideram necessários para essa prática e como/onde eles podem ser construídos; e por fim com qual *inclusão* essas professoras sonham.

Para a análise dos dados coletados, seguimos a proposta de Jovchelovitch & Bauer (2002), os quais sugerem a transcrição e a análise temática, como uma das formas de analisar as pesquisas que têm como caminho metodológico as narrativas. Segundo os autores acima citados, o primeiro passo na análise dos dados é a conversão deles, através da transcrição das narrativas, o que não se fez necessário, uma vez que elas foram escritas. Seguindo as orientações de Jovchelovitch & Bauer (2002), de que “a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de

transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto” (p. 106), fizemos rodadas de leitura com esse intuito.

Na análise temática, se constrói um referencial de codificação, por isso os autores recomendam que seja um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases. Num primeiro momento, passagens inteiras ou parágrafos são parafraseados em sentenças sintáticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalizações e condensações de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas: a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

A partir deste parafrasear, desenvolve-se um sistema de dimensões com o qual todos os textos podem ser, em última análise, codificados, caso necessário. O produto final constitui uma interpretação das narrativas, juntando as estruturas de relevância dos informantes com as do pesquisador: “A fusão dos horizontes dos informantes e do pesquisador é algo que tem a ver com a hermenêutica” (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

Por último, nessa fase, ocorreu o tratamento e a interpretação dos dados que, como sinaliza Brandão (2003), em boa medida, é para essa etapa que convergem todas as outras, embora ela não seja a última. Conforme o autor, todo o trabalho feito até então, processado e ordenado na etapa anterior, é agora submetido ao estudo e às descrições, às comparações e às interpretações partilhadas pelas pessoas da equipe. É importante lembrar que a esse conjunto de processos críticos da inteligência se dá o nome de análise dos dados da pesquisa.

A partir da leitura das narrativas e seu processo de análise, foi possível identificarmos três dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: a educação inclusiva na concepção das futuras professoras; as práticas pedagógicas inclusivas construídas na formação e na experiência; e a experiência como o possível caminho para a educação inclusiva.



## Resultados das análises/sínteses temáticas

No intuito de sinalizar os achados dessa caminhada, expomos as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de três sínteses temáticas, a partir das reflexões suscitadas no grupo de pesquisadores durante todo o estudo.

Na primeira síntese temática temos a *concepção das futuras professoras* pesquisadas, *suas percepções, experiências e significações* em relação à *Educação Inclusiva*. A análise mostrou que as professoras participantes consideram a Educação Inclusiva como um processo pelo qual precisamos desmistificar os preconceitos, os próprios e os da comunidade escolar, para num futuro próximo eliminá-los, através da acolhida e da ressignificação na percepção do outro. De acordo com a Professora 15:

[...] “uma educação por meio da qual todos tivessem oportunidades iguais, que valorizaria todos seus alunos de maneira geral, incluindo e pensando sempre no futuro destas pessoas, onde o ensino fosse de excelência para todos” [...]. (Professora, 15)

Elas percebem também a Educação Inclusiva como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, para que, futuramente, não se pense mais em inclusão, mas numa educação de boa qualidade para todos. A Professora 11 acredita numa:

[...] “Educação inclusiva que, de fato, inclua os alunos respeitando as diversidades e possibilitando oportunidades a todos” [...]. (Professora 11)

O que já foi reafirmado por Freire (1996), quando salienta que somos “programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência do amanhã (p. 94).

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva tem sido caracterizada com um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos ritmos diferentes de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas. Isso exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. Contudo, é necessário cuidado com o que afirma Prieto (2006, p. 40):

A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social.

Dessa forma, a inclusão escolar, não raras vezes, tem se restringido, no que se refere a sua prática, à garantia de vagas para alunos com deficiência em classes e escolas regulares, gerando uma distorção conceitual, que tem se configurado como um dos principais obstáculos à efetivação da educação para todos.

Ainda segundo a Professora 3:

[...] “A escola deve garantir a todas as crianças e jovens o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece. É papel da escola criar oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam participar e aprender, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça ou deficiência. Temos a capacidade de formar uma nova geração que saiba conviver com as diferenças, para quem sabe no futuro não termos a necessidade de se falar em inclusão porque se deixou de excluir” [...]. (Professora 3)

Essas educadoras creem numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e nas suas necessidades, adaptando o currículo a isso, através de uma metodologia e de uma avaliação flexíveis e diferenciadas, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem.

A segunda síntese temática sinaliza a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção das Práticas Pedagógicas*. Observando os aspectos referentes aos saberes construídos na formação e na experiência das futuras professoras participantes da pesquisa, percebemos que elas têm muito em comum, uma vez que todas conseguiram voltar a estudar depois de um tempo afastadas das salas de aula, vêem na educação a possibilidade de ajudar outras pessoas, estão realizando o sonho de ser professora, e acreditam na família como base das relações, sobretudo das relações com a escola.

Na busca por uma formação superior, grande parte delas foi motivada por suas próprias professoras, ao longo da vida escolar e por experiências felizes no seu tempo de escola. Conforme a Professora 16:

[...], “fui motivada por professores maravilhosos que me fizeram ver que vale apenas ensinar” [...].  
(Professora 16)

Já a Professora 10 faz um relato curioso e interessante:

[...] “Por ser fluente em Libras, comecei a trabalhar em uma escola, com duas crianças surdas, um dos maiores sustos e desafios que já enfrentei na vida, mas tive muita sorte, pois a professora regente, tão dedicada e tão apaixonada pela profissão, fez despertar em mim a vontade de ser professora de séries iniciais também, isso me motivou a procurar o curso de Pedagogia” [...]. (Professora 10)

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece assentado em transações constantes entre o que eles são e o que eles fazem, pois de acordo com Marques (2003) “o homem não é por natureza o que é ou

deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo; necessita cada homem re-atravesar a história do seu gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante” (p. 41).

O professor busca em sua profissão, possivelmente, respostas às indagações existenciais de quem está impelido a entender, para melhor realizar as tarefas em que se empenha consigo, com seus alunos, ou mesmo formando outros professores. Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na ótica de Marques (2003), “articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seus saberes sobre si mesmo e seu mundo” (p. 41).

[...] “Construo os saberes e práticas pedagógicas, com as aulas e principalmente com o estágio, esse contato com a realidade escolar nos faz aprender muito” [...]. (Professora 13)

Na compreensão das participantes, os futuros profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação, mas também de experiências para construir suas práticas, que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva.

Em relação aos saberes para uma prática inclusiva, as futuras professoras que participaram desse estudo elencaram saberes como: teórico (disciplinar e curricular), experiencial, da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, nomenclatura apoiada nos estudos de Gauthier (2006), Pimenta (1999) e Tardif (2002). Revelaram necessários também conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos consistentes, assim como saberes da experiência prática, que somente serão construídos a partir do trabalho com esses alunos. No que se refere à construção/aquisição dos saberes, conhecimentos e habilidades necessários à prática inclusiva, acreditam que eles podem se

originar em cursos, seminários, palestras, livros, trocas de experiências entre professores que trabalham com a educação comum e especial. Essas práticas podem se dar no ambiente escolar como espaço de discussão e questionamentos entre escola e família, no ambiente universitário, através de práticas e estágios, nas famílias e até mesmo na internet.

Já a terceira síntese temática traz a *Experiência como possível caminho para a Educação Inclusiva*. Na análise dessa temática, as participantes da pesquisa narraram suas experiências como novas e significativas. Momentos de aprendizagem, de troca e diálogo com alunos, familiares e colegas, experiências que, segundo elas, modificaram suas práticas pedagógicas e suas perspectivas sobre a docência e a educação. Em relação às experiências na Educação Inclusiva, as futuras professoras manifestaram a necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister nesse processo inclusivo. As professoras alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar o suficiente a respeito do assunto, nem lhes foram oportunizados estágios obrigatórios com alunos da educação especial, que somente através de estágios remunerados, puderam buscar essa experiência. O que podemos observar nos relatos:

[...] “percebo minha formação como incompleta, pois o campo da inclusão é muito abrangente” [...] (Professora 12)

[...] “é preciso ter mais atenção para a educação inclusiva por parte das instituições e dos governantes, porque quando nos vimos diante da inclusão, nós ficamos apavorados e não sabemos como lidar com a situação” [...]. (Professora 11)

Os depoimentos das professoras pesquisadas apontam para a necessidade e a importância das experiências para a efetivação das práticas inclusivas, que nos fazem crer na validade do conceito de *experiência formadora* de Josso (2004), segundo o qual, “qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar

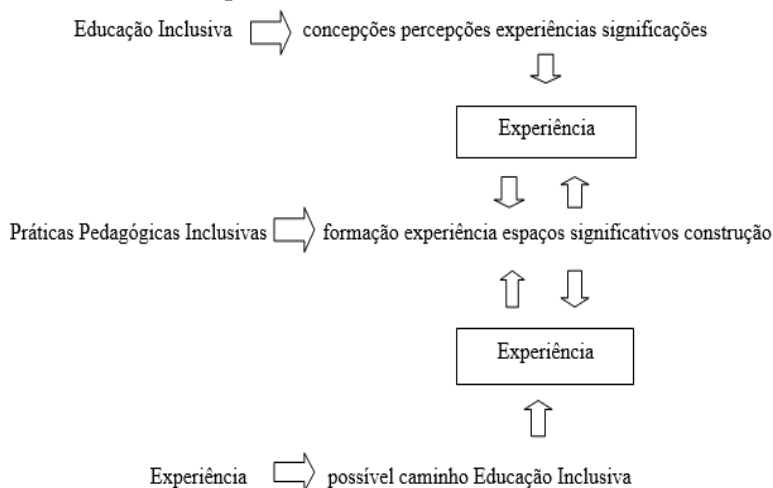
interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro” (p. 145). Esse conceito explicita o relato da Professora 3 que acredita que

[...] “as dificuldades sempre existiram, mas nunca fomos tão inclusivos como nos dias atuais, embora ainda tenhamos muito a fazer. Cada vez mais estamos reconhecendo, aceitando, cooperando e convivendo em sociedade sem esquecer, desmerecer e rotular. Crianças que convivem com deficientes aprendem a lidar com diversidade e a aceitar as limitações de cada um, aprendem lições de tolerância, solidariedade e compromisso com o próximo” [...]. (Professora 3)

Conforme Josso (2004), para quem experiência é a vivência carregada de significado, é a vivência da qual nos tornamos conscientes. O relato das professoras pesquisadas vem somente acrescentar, pois, segundo elas, a vivência com alunos com deficiência é a única possibilidade para uma mudança que seja produtora de novos paradigmas. Josso (2004), ao se referir à aprendizagem pela experiência, faz uma distinção entre vivência e experiência. Para a autora, vivência está relacionada aos acontecimentos, e ela atinge o significado de experiência quando é realizado um trabalho reflexivo sobre o que se passou, situação que as participantes dessa pesquisa vivenciaram/experienciaram ao longo do processo.

Com a intenção de elucidar as sínteses temáticas, elaboramos um esquema que revela a convergência entre elas, uma vez que nas falas da professoras participantes da pesquisa observamos que a *experiência* foi uma constante em suas falas, um achado importante nesse processo de pesquisa:

### Esquema 1 – As sínteses temáticas



Fonte: Autores.

Acreditamos que essa caminhada está distante do seu destino, e nos encorajamos a sinalizar outras rotas e trajetórias possíveis, que podem dar andamento às possibilidades que não foram elencadas nesta investigação. Percebemos como fundamental para o desenvolvimento do processo inclusivo a necessidade de aprofundar os estudos sobre as concepções, não só dos professores, mas das equipes diretivas, das famílias e, principalmente, das pessoas com deficiência.

Outra questão a ser considerada, afóra a importância da formação e da experiência para a construção das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Inclusiva, é o estudo dos espaços onde acontece essa formação e essa experiência: as instituições de ensino seja de professores ou de alunos. Sem que se revejam as concepções e as práticas trabalhadas nessas instituições, continuaremos andando a passos lentos.

Precisamos voltar nos esforços para a necessidade de investigação sobre a importância da formação continuada, principalmente da formação em serviço, aquela que vislumbra os problemas e as necessidades reais de cada instituição, profissional da educação ou aluno, que a ela pertence.

### **Considerações finais**

Em relação aos objetivos deste estudo, o primeiro foi analisar quais são as perspectivas dos futuros professores em relação às práticas pedagógicas necessárias a inclusão de alunos com deficiência, e nesse sentido a análise mostrou que as professoras participantes consideram a Educação Inclusiva como um processo pelo qual precisamos desmistificar os preconceitos, os próprios e os da comunidade escolar, para num futuro próximo eliminá-los, através da acolhida e da ressignificação na percepção do outro.

Carvalho (2006) afirma que “a rede de significações é muito mais complexa do que se pode imaginar para ser desmontada por providências includentes, baseadas em bulas legais, no forte e louvável desejo de alguns, ou em decretos das instâncias que detem o poder e autoridade” (p. 55), fosse assim, nem falaríamos mais em educação inclusiva, apenas em educação.

E o segundo objetivo foi identificar como essas práticas podem ser construídas no cotidiano escolar, o que na compreensão das participantes, os futuros profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação, mas também de experiências para construir suas práticas, que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva.

Na complexidade do mundo atual, a educação se exige, de acordo com Marques (1988), como atuação proposital, explícita e sistemática de professores com preparo específico, em tarefas peculiares e com dedicação



exclusiva. Todo professor deve ser esse profissional apaixonado e especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar. Em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, Marques (2003) nos lembra que nem todos serão iguais ou tudo farão, mas a obra é de todos; as responsabilidades compartilhadas e as competências intercomplementares.

Nessa perspectiva, as escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Não apenas os alunos com deficiência seriam ajudados e, sim, todos os que, por inúmeras razões, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.

Antes de discutir o *como* incluir, é importante ter bem claro que a ideia da inclusão educacional pressupõe *a melhoria da resposta educativa da escola para todos*, em qualquer das ofertas educacionais, pois diante do fracasso escolar de tantos alunos, a tendência tem sido a de considerá-los, igualmente, como alunado da educação especial.

É importante lembrar que a proposta da Educação Inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. Sendo assim, a escola precisa melhorar para todos, indistintamente. Este é o verdadeiro significado da Educação Inclusiva, *uma educação de boa qualidade para todos*, indiscriminadamente.

Enfatizamos que este estudo oportunizou, para além da reflexão sobre nossas próprias práticas e das práticas de todas as professoras envolvidas, uma melhor compreensão dos processos de inclusão, sua complexidade e especificidades. A possibilidade de acompanhar e conhecer as futuras professoras com que atuamos em nossos cursos de

formação mais profundamente foi um momento pedagógico de muita construção, crescimento e amadurecimento. Ocasinou também momentos de interação e troca entre todos nós, e que foi definido pelas participantes, durante a devolução das narrativas, como momentos significativos e formadores, o que faz recordar Freire (1996), quando nos lembra que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p. 85).

## Referências

- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.
- BRANDÃO, Carlos. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARVALHO, Rosita. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J&M Editora, 1998.
- DELORS, Jaques. (Org.). *Educação - Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.
- EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. *Formação e atuação de professores de alunos com deficiência*. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>
- GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LANDIM, Thalita Andressa Barbosa Paes. *O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva*. 2016. xi, 171 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MANTOAN, Maria. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, p. 51-76. 1992.
- MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.
- MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional de educação*. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.
- MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PIMENTA, Selma (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér;

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores*. Porto: Editora Porto, 1994.

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

Data de registro: 14/04/2021

Data de aceite: 19/01/2022





## Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal - uma reflexão sobre a sua inclusão<sup>1</sup>

*Francislene Cerqueira de Jesus\**

*Anabela Cruz-Santos\*\**

*Theresinha Guimarães Miranda\*\*\**

*Wolney Gomes Almeida\*\*\*\**

**Resumo:** O ingresso de estudantes surdos no ensino superior tem ampliado nos últimos anos, e com isso, a inclusão desses estudantes, passa a ser um desafio. Nesse sentido, objetivamos neste estudo analisar a sua inclusão no ensino superior em Portugal. O estudo compreende a trajetória de três estudantes surdos vinculados a duas instituições de ensino superior, e cuja comunicação se

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi desenvolvida durante o período de Estágio Científico Avançado de Doutoramento em Portugal, pela autora principal deste texto e fomentada pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: [franciscerqueira@uesb.edu.br](mailto:franciscerqueira@uesb.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658206786417490>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2156-3887>.

\*\* Doutora em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Auxiliar do CIEC - Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: [acs@ie.uminho.pt](mailto:acs@ie.uminho.pt). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: [tmiranda@ufba.br](mailto:tmiranda@ufba.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8564192925828018>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7762-7739>.

\*\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: [wgalmeida@uesc.br](mailto:wgalmeida@uesc.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0255287881353014>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1454-8213>.

estabelece pela Língua Portuguesa. Como forma de levantamento de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas modalidades presencial e por videoconferência. Salientamos que a escolha pela língua oral utilizada durante a entrevista foi dos estudantes, uma vez que estes alunos utilizam na maior parte do seu tempo a Língua Portuguesa, na sua vertente oral e escrita. Os resultados apontam para a importância de repensar a oferta de ensino permeado pela presença da Língua Gestual Portuguesa (LGP) nas atividades acadêmicas tendo em conta as principais necessidades apontadas pelos estudantes que participaram neste estudo: a) presença do intérprete de LGP nas salas de aula; b) colaboração dos professores da educação superior; c) interações sociais na universidade, e d) inclusão de estudantes surdos, o que demonstra a importância de repensar as práticas inclusivas para estudantes universitários surdos nas Instituições que frequentam.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Estudantes Surdos; Inclusão

### **Deaf students in Higher Education in Portugal - a reflection on inclusion**

**Abstract:** The enrollment of deaf students in higher education has increased in recent years, and with that, the inclusion of these students, becomes a challenge. In this sense, we aim in this study to analyze its inclusion in higher education in Portugal. The study comprises the trajectory of three deaf students linked to two higher education institutions, and whose communication is established by the Portuguese Language. For data collection, semi-structured interviews were conducted, in person and by video conference. We emphasize that the choice of the oral language used during the interview was of the students, since these students use most of their time the Portuguese language, in its oral and written components. The results point to the importance of rethinking the teaching offer permeated by the presence of the Portuguese Sign Language (PSL) in academic activities taking into account the main needs pointed out by the students who participated in this study: a) presence of the PSL interpreter in the classroom; b) collaboration of higher education teachers; c) social interactions at the university, and d) inclusion of deaf students, which demonstrates the importance of rethinking inclusive practices for deaf students in the Institutions they attend.

**Keywords:** Higher Education; Deaf Students; Inclusion

## **Estudiantes sordos en Educación Superior en Portugal - una reflexión sobre su inclusión**

**Resumen:** La matrícula de estudiantes sordos en la educación superior se ha incrementado en los últimos años, y con ello, la inclusión de estos estudiantes, se convierte en un desafío. En este sentido, nuestro objetivo en este estudio es analizar su inclusión en la educación superior en Portugal. El estudio comprende la trayectoria de tres estudiantes sordos vinculados a dos instituciones de educación superior, cuya comunicación está establecida por la lengua portuguesa. Como medio de recopilación de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas, en persona y por videoconferencia. Destacamos que la elección del idioma portugués utilizado durante la entrevista fue de los estudiantes, ya que estos estudiantes utilizan la mayor parte de su tiempo el idioma portugués, en sus aspectos oral y escrito. Los resultados apuntan a la importancia de repensar la oferta docente permeada por la presencia de la Lengua de Signos Portuguesa (LSP) en las actividades académicas teniendo en cuenta las principales necesidades señaladas por los estudiantes que participaron en este estudio: a) presencia del intérprete LSP en las aulas; b) colaboración de profesores de educación superior; c) interacciones sociales en la universidad, y d) inclusión de estudiantes sordos, lo que demuestra la importancia de repensar las prácticas inclusivas para los estudiantes universitarios sordos en las Instituciones a las que asisten.

**Palabras clave:** Educación Superior; Estudiantes Sordos; Inclusión

### **Introdução**

A inclusão tem sido pauta de diversos debates na atualidade, direcionando olhares que contemplam tanto o contexto educacional, quanto o das políticas públicas e dos diversos aspectos sociais que atendam às necessidades do ser humano, independente das suas diferenças e características étnicas, econômicas, culturais ou de suas condições físicas, sensoriais, comunicativas, etc (CORREIA, 2017). Assim, a educação inclusiva, ainda que historicamente se apresente como um conceito em construção em diversos países, tem se constituído uma realidade epistemológica evidente na defesa e promoção da diferença das pessoas com deficiência, ultrapassando os espaços da educação básica tornando-os atores educacionais no ensino superior, conquistando a sua formação



acadêmica em diversas áreas do conhecimento. A educação inclusiva surge como um processo que pretende responder à diversidade das várias necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar (DECRETO LEI nº 54/2018).

Desse modo, a educação inclusiva se define como uma resposta aos desafios educacionais em direitos humanos, e como uma reestruturação cultural, dando espaço para novas práticas educacionais, novas políticas e novas trocas no processo de como ensinar e como aprender a partir da diversidade. Assim, o acesso de estudantes surdos no ensino superior tem expandido atualmente devido a vários fatores, dentre eles, podemos citar o avanço das ciências, as mudanças sociais de respeito às diferenças e as políticas públicas educacionais em prol da inclusão de todas as pessoas à educação, em todos os níveis de ensino.

O contexto universitário é, muitas vezes, desafiador para qualquer estudante, com ou sem deficiência. Deparar-se com problemas de adaptação e conflitos pessoais e coletivos podem gerar percepções de fracasso ou até de abandono, principalmente quando lhes são apresentadas barreiras programáticas e estruturais, das quais implicam numa potencialização das faltas já vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar, com situações de enfrentamento sobre questões de acessibilidade comunicacional, do não desenvolvimento de habilidades na escrita, em função do uso de línguas que não lhes são naturalmente desenvolvidas em função da sua condição sensorial.

Os estudantes surdos, assim como os demais estudantes em contexto universitário, terão que construir novos modos de funcionamento, diferentes daqueles já formatados em suas experiências escolares anteriormente, e, certamente, a formatação de uma nova realidade educacional dependerá das suas características individuais no desenvolvimento biopsicossocial em um período que é também próprio da faixa etária, do fortalecimento de sua autonomia, e das relações interpessoais que passam a ser estabelecidas.

Em Portugal, a educação de pessoas surdas segue a tendência mundial da educação inclusiva bilíngue, ao basear-se nas principais soluções e recomendações internacionais sobre as línguas gestuais (COELHO, 1998), pautada nos discursos oficiais do Parlamento Europeu (Doc.A2-302/87), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Resolução 48/96 das Nações Unidas e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008).

Este artigo aborda especificamente a inclusão de alunos surdos incluídos no sistema educacional do Ensino Superior em Portugal, objetivando como ponto principal, analisar o processo universitário percorrido por esses estudantes, e, especificamente, compreender a partir de suas trajetórias, como os processos de inclusão se configuraram em suas trajetórias formativas.

Assim, ao compreendermos a vivência universitária desses estudantes, principalmente a partir de suas trajetórias, consideramos como alvo importante das nossas práticas enquanto educadores, avaliarmos os desafios apresentados pelo modelo inclusivo de educação e olharmos assim para a necessidade de transformações e de novas ações na oferta de uma educação que atenda às especificidades educacionais de cada estudante.

Este artigo está organizado em uma primeira parte que aborda a constituição da educação de surdos, pautada principalmente a partir de um cenário global de recomendações, paradigmas e modelo bilíngue que configuram o campo da educação de surdos em Portugal e de que forma a legislação nacional contempla o direcionamento dessas práticas; seguidamente, apresenta o desenho traçado para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, por fim, apresenta a análise das trajetórias construídas pelos surdos partícipes, configurando apenas um recorte de uma realidade educacional muito mais ampla e diversa sobre o atendimento educacional oferecido aos estudantes surdos que atualmente estão inseridos no contexto do ensino superior no território português.

Assim, vimos que existem reivindicações dos surdos portugueses por uma educação que respeite o jeito surdo de ser e estar no mundo,

principalmente no que diz respeito às questões linguísticas. Esta pesquisa mostrou o quanto é importante viabilizar uma educação de surdos que seja permeada pelo acesso da Língua Gestual Portuguesa (LGP), tendo sido apontadas pelos estudantes as seguintes necessidades durante as entrevistas, e que serão abordadas neste texto: a) presença do intérprete de LGP nas salas de aula; b) colaboração dos professores do ensino superior; c) interações sociais na universidade, e d) inclusão de estudantes surdos.

Essas reivindicações dos estudantes surdos demonstram a necessidade das instituições educacionais de educação superior onde estudam, repensarem as políticas de ações inclusivas propostas para estudantes universitários surdos em Portugal e, o que pretendemos foi trazer as narrativas de surdos portugueses para que estas sejam visibilizadas e que tenham suas necessidades linguísticas, cognitivas e sociais respeitadas.

## **Contextualizando a educação de surdos em Portugal**

Vivenciamos na atualidade, tanto em âmbito nacional quanto internacional, a construção de políticas públicas e diretrizes que orientam a educação de surdos a partir de determinadas práticas que partem de um reconhecimento linguístico e caminham pela configuração de um modelo educacional que contemple a formação e atuação de diversos profissionais, uma vez que as necessidades dos estudantes surdos são linguísticas, mas também são metodológicas, didáticas, psicossociais, programáticas, dentre tantas especificidades.

Assim, ao contemplarmos a educação de surdos em espaços universitários, torna-se fulcral enxergarmos as necessidades sociais que demandem políticas públicas, e que conduzam a uma realidade organizacional que dê conta não apenas de um currículo dogmático sobre o conteúdo ministrado, mas principalmente, que contemple a identidade desse estudante que é parte primordial do processo inclusivo. Assim, a primeira defesa que este artigo apresenta, é a da importância do

reconhecimento linguístico que se constrói no reconhecimento da pessoa surda e do seu desenvolvimento de linguagem.

Essa configuração é seguida na política educativa inclusiva bilíngue em Portugal, visível nos discursos legais que oficializam as orientações educativas no que concerne à educação de surdos.

O programa curricular da disciplina de Língua Gestual Portuguesa (LGP) surge com o principal propósito de pôr em prática os princípios legais que defendem a sua utilização para a igualdade de oportunidades, no acesso à educação. Esta língua deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade Surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos Surdos (PORTUGAL, 2007, p. 5).

Em Portugal, a partir do Decreto-lei nº 3 de 2008, o movimento por uma educação bilíngue para surdos encontra seu primeiro delineamento normativo, correspondendo, inclusive, às influências do que se desenvolvia em diversos países da Europa e da América do Norte, e seguindo as referências de movimentos das associações mundiais como a da União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf/EUD*) e da Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf/WFD*).

A intenção apresentada pelo Decreto-Lei nº 3/2008 é a de promover uma educação que prime pela qualidade em sua estrutura global e humanitária, sob uma égide inclusiva e democrática, propondo um modelo de educação flexível, atendendo às especificidades dos estudantes.

Em seu Artigo 4º, o Decreto prevê a garantia das adequações de carácter organizativo, instituindo a “oferta de escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos” (DECRETO LEI nº 3/2008). Já no Artigo 10º propõe a elaboração do programa educativo individual para os alunos surdos, que deve oferecer a participação de um docente surdo no ensino de LGP.

No Artigo 18º, o referido Decreto apresenta a adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilíngue e a define a partir da

introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3), tendo contempladas as seguintes perspectivas: a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário; b) O português como segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário; e c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.<sup>1</sup>

No documento, é expresso que as crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilíngue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência<sup>2</sup> a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência (DECRETO LEI n.º 3/2008).

Observamos o reconhecimento de que os espaços bilíngues são apropriados para que os estudantes surdos desenvolvam domínio da LGP, bem como o domínio do português escrito, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

As equipas que integram os grupos de trabalho são pontuadas pelo Decreto-Lei, definindo-as por: a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez; b) Docentes surdos de LGP; c) Intérpretes de LGP; d) Terapeutas da fala (DECRETO LEI n.º 3/2008).

Isto posto, percebemos a necessidade que se enxerga sobre a formação dos profissionais e, principalmente, a dos professores que atuam no campo da educação bilíngue expondo que a docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos.

Após dez anos do primeiro documento, Portugal institui o Decreto-Lei n.º 54 de 2018, que, embora não apresente novas diretrizes

---

<sup>1</sup> O 3º Ciclo do ensino básico em Portugal tem equivalência aos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil, enquanto o ensino fundamental equivale ao Ensino Médio.

<sup>2</sup> Escolas de referência para a Educação Bilíngue são escolas portuguesas que constituem uma resposta educativa especializada, através da implementação de um modelo de educação bilíngue, um acesso ao currículo nacional comum e à inclusão de alunos surdos.

procedimentais quanto à educação bilíngue, reforça a prioridade da constituição de escolas inclusivas e que atendam todos os alunos, independente da condição social e física.

Sendo assim, em 2018, as diretrizes instituídas valorizam o atendimento aos surdos em espaços educacionais bilíngues em escolas de referência, dando garantias de acesso ao currículo nacional comum para todos os alunos surdos, reconhecendo o uso da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua (L1) e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). O Decreto-Lei n.º 54 reforça a importância da formação docente e da formação especializada para profissionais da educação especial, surdez, LGP, oportunizando, inclusive, o acesso a terapias da fala e de intérprete de LGP, dando a continuidade ao desenvolvimento de ambientes bilíngues, que já vinha legislado desde o Decreto-Lei n.º 3 de 2008, de forma que esses alunos tenham acesso a uma educação inclusiva (DECRETO LEI n.º 3/2008).

A partir de então, reconhece-se que em Portugal,

Muitos são os percursos educativos de pessoas com surdez. E esse processo educacional segue em direção ao reconhecimento da língua de sinais, considerada a língua da comunidade surda, tendo cada país a sua própria língua. Em Portugal a Língua Gestual Portuguesa (LGP), foi reconhecida em 1997, por meio da Lei Constitucional n.º 1, Art. n.º 74.º, n.º 2. (PORTUGAL, 1997).

Reconhecer a língua de um grupo é validar a identidade e cultura de uma comunidade. Para os surdos este é um fator muito relevante, visto que é por meio da língua que as pessoas se comunicam e interagem em sociedade, pois o indivíduo é em sua essência social.

Sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considera a língua de sinais. No entanto é necessário o olhar de modo mais apurado sobre essas práticas, porque quando tratamos da necessidade da língua de sinais, estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento

global dos surdos, e não como recurso acessório às práticas pedagógicas. Sem dúvida, a linguagem, dos surdos – a língua de sinais – é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática. Essa forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos é o que une a comunidade surda e configura cultura diferente: a cultura surda. (DOZIART, p.26, 2011).

Em Portugal, o movimento de reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e de uma identidade cultural construída em torno de uma percepção visual sobre a forma como os surdos apreendem o mundo, conduziu a necessidade de que os espaços do fazer pedagógico também fossem ocupados por docentes surdos, tornando-os agentes importantes na construção de relações interpessoais, não apenas entre surdos e ouvintes, mas também entre os surdos e seus pares, permitindo uma formação pedagógica e uma estruturação do ensino e do enquadramento profissional também a partir de um olhar identitário.

Segundo Vaz (2013, p.13), “o professor surdo surge como um novo ator, legitimado no discurso das políticas educativas para exercer a prática de ensino da sua língua”. Todavia, o que se pode observar é que esse profissional não está predeterminado a ocupar a função de docente de LGP, dando margens que sejam contratados como um formador técnico no ensino, condição esta alterada apenas com o Decreto Lei nº3/2008.

Portanto, ratificamos o quanto é, em nosso entendimento, primordial que a inclusão de surdos nos processos educacionais, garanta para essas pessoas também o acesso a sua língua, sua identidade e cultura. Destacamos, que respeitamos a escolha dos participantes deste estudo quanto a língua utilizada para se comunicar, visto que em Portugal muitos surdos são oralizados e boa parte têm implante coclear.

Entendemos que o percurso educativo de pessoas surdas nunca foi um processo fácil, pois eles precisam reivindicar um lugar identitário em que suas diferenças precisam ser respeitadas. Pontuamos que a educação de surdos se formata em diversos contextos de acordo com as legislações e condições educativas propostas para esse grupo. Sendo assim, neste artigo

objetivamos analisar o processo de inclusão de estudantes surdos na educação superior em Portugal.

### **Método da pesquisa**

No âmbito do Estágio Científico Avançado de Doutorado em Portugal pela primeira autora deste artigo foi elaborado um projeto com a supervisão da sua orientadora (segunda autora deste artigo), cujo objetivo consistia em conhecer como decorriam os percursos educacionais de estudantes surdos no ensino superior em Portugal. Este projeto foi aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho em 18 de julho de 2018 (CC07/2018). Ao implementar o estudo, foram realizados contatos por meio de e-mails e redes sociais, solicitando a colaboração de estudantes surdos de uma Instituição de Ensino Superior de Portugal, com o objetivo de analisar como se estabelece o percurso educacional de estudantes surdos no ensino superior em Portugal. Pretendia-se recrutar para este estudo todos os alunos surdos que frequentassem a Instituição de Ensino Superior, em qualquer área de ensino. Todos os participantes elegíveis para o estudo teriam a condição de surdez, independentemente do seu grau de severidade, existência de implante coclear ou uso de aparelho. Após os contactos, apenas dois estudantes surdos da Região Norte concordaram em participar da pesquisa em tempo útil. Foi recrutado para o estudo um estudante surdo da Região de Lisboa que já colaborava em projetos de pesquisa da segunda autora deste artigo.

Salientamos que este estudo aborda a trajetória educacional de 03 (três) estudantes surdos portugueses de duas Instituições de Ensino Superior, em diferentes cursos de graduação e mestrado. Destacamos que os estudantes se comunicam pela Língua Portuguesa Oral, outro ponto a destacar é que um desses estudantes não é usuário da Língua Gestual Portuguesa.



Os participantes desta pesquisa são apresentados por nomes fictícios, objetivando proteger eticamente suas identidades, assim nomeamos: Celina, Francisco e Pedro. Todos os estudantes são surdos; dois têm implante coclear, um usa aparelho auditivo; todos são portugueses; um é usuário fluente da Língua Gestual Portuguesa, um estudante conhece bem a LGP, mas não se considera fluente, e o terceiro não conhece a LGP. Todos oralizam e usam a modalidade oral da língua portuguesa para se comunicar.

Esta foi uma pesquisa empírica, numa abordagem qualitativa, e por meio desse método discutimos o percurso da inclusão de estudantes surdos em Portugal. Para recolher os dados, realizámos entrevistas orais, através de um roteiro semiestruturado elaborado especificamente para esta pesquisa, em momentos particulares, nas modalidades presencial e por videoconferência. O roteiro da entrevista foi construído tendo por base os seguintes eixos: a) perfil dos estudantes e dados sociodemográficos; b) caracterização da condição de surdez; c) trajetória educacional dos estudantes surdos; d) acesso ao ensino superior, motivações para estudar no ensino superior; e) relações com os professores e colegas; f) acessibilidade na comunicação para estudantes surdos; g) adaptações no processo de ensino-aprendizagem, e apoio especializado promovido nas instituições de ensino superior que os estudantes frequentavam.

Enfatizamos que os sujeitos da pesquisa escolheram a língua utilizada para a produção das informações, salientamos que eles utilizam na maior parte do seu tempo a língua portuguesa, na sua modalidade oral e escrita, e pontuamos que uma das participantes não fala LGP.

Os estudantes falaram sobre os seus percursos educativos, foram ouvidos e vistos como atores sociais que participaram na pesquisa. Assim, o *corpus* da pesquisa são 03 (três) estudantes surdos, com dados obtidos no período entre dezembro de 2018 a janeiro de 2019. As entrevistas foram gravadas, transcritas e estruturadas na modalidade da língua oral portuguesa.

**Quadro 1** – Identificação e perfil dos estudantes.

<b>Estudante Surdo</b>	<b>Idade</b>	<b>Fez terapia da fala</b>	<b>Oraliza</b>	<b>Possui implante coclear</b>	<b>Idade que implantou</b>	<b>Usuário de LGP</b>
Francisco	29	Sim	Sim	Sim	23	Sim. Mas não fluente
Celina	23	Sim	Sim	Sim	14	Não
Pedro	20	Sim	Sim	Não. Usa aparelho	—	Fluente

**Fonte:** Dados obtidos em entrevista com os participantes

Os dados apresentados no quadro 01 representam os perfis dos estudantes que variam no que tange ao uso das línguas envolvidas em seu processo educativo. Todos os participantes deste estudo tiveram apoio de terapia da fala desde o início do processo da sua educação formal.

Outro ponto que destacamos a fim de conhecer o perfil dos estudantes que participaram neste estudo, é o seu percurso formativo, e assim, o quadro 2 apresenta os dados dos percursos educacionais dos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 2** – Identificação do percurso formativo dos estudantes

<b>Estudante Surdo</b>	<b>Estudou em escola de referência</b>	<b>Teve educação bilíngue</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Graduação</b>	<b>Mestrado</b>
Francisco	Sim.	Sim. Até ao 1º ciclo do Ensino Básico	Sim. Frequentou.	Sim.	Sim.

Celina	Não. Frequentou uma escola regular.	Não	Sim. Frequentou.	Sim.	Sim.
Pedro	Sim.	Sim. Até ao Ensino Secundário	Sim. Frequentou.	Sim.	_____

**Fonte:** Dados obtidos em entrevista com os participantes

O Quadro 02 sistematiza a trajetória formativa dos estudantes surdos, evidenciando as diferenças quanto ao tipo de escola e apoios que estes estudantes frequentaram e tiveram durante a sua escolaridade básica e secundária que antecede o ingresso no ensino superior. Dois estudantes faziam o curso de Mestrado e um deles cursava a graduação.

Assim, a coleta de dados foi realizada individualmente com os participantes e analisadas a partir de categorias que foram estabelecidas a posteriori, de forma a conhecermos o percurso educacional de estudantes surdos no ensino superior em Portugal.

As categorias estabelecidas a partir das falas dos surdos decorreram dos objetivos do estudo, visando melhor conhecer seus percursos na Universidade e serão assim apresentadas neste estudo: a) presença do intérprete de LGP nas salas de aula; b) colaboração dos professores da educação superior; c) interações sociais na universidade e d) inclusão de estudantes surdos.

### **Trajetórias, percursos e história de surdos universitários**

Ao analisarmos os caminhos traçados nesta pesquisa, para atender ao objetivo de analisar o percurso educacional de estudantes surdos, optamos por permitir que esta história seja construída não meramente sobre os surdos, mas que seja a história dos surdos contada por surdos.

Assim, as entrevistas serão aqui organizadas a partir dos recortes analíticos que correspondem às categorias já descritas.

### **A presença do intérprete de LGP nas salas de aula**

A presença do intérprete de LGP é fundamental no processo interacional de surdos usuários dessa língua. Quando a presença desse profissional aos usuários da Língua Gestual Portuguesa não é possibilitada, entraves cognitivos, psíquicos e sociais se mostram decorrentes dessa falta de acesso, inviabilizando um desenvolvimento educacional de qualidade.

Este profissional tem uma tarefa importante no espaço escolar, é um elemento fundamental, mas oferecer educação de qualidade a esses alunos nas redes regulares de ensino requer mudanças de variadas ordens na organização institucional, tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto organizacional. (LACERDA; SALES, 2015, p. 21).

Portanto, pontuamos que para os surdos bilíngues, que buscam o acesso aos conhecimentos por meio da língua de sinais, a disponibilidade desse profissional é imprescindível. Mediante isso, pontuamos que os depoimentos revelaram que a percepção que os estudantes têm é que os professores não sabem lidar com suas necessidades e, portanto, a presença desse profissional na sala de aula colabora com seu processo de inclusão.

Para os estudantes entrevistados, os professores não sabiam lidar com suas necessidades linguísticas. As narrativas de Francisco apresentam uma tentativa de comunicar aos professores que “não estava acompanhando as aulas”, afirmando que ele não conseguia compreender e que seria difícil perceber o que se passava no espaço da sala de aula. Esse depoimento demonstra as dificuldades que os alunos surdos, mesmo oralizados, que é o caso de Francisco, apresentam no contexto do ensino regular. Ele afirma que

Ainda um professor, por exemplo, que me sugeriu vir às aulas à noite porque a turma era muito pequena e eu comecei a ir a uma cadeira ou outra à noite para poder acompanhar as aulas, durante o dia eu não conseguia perceber porque eram muitos alunos. Era um auditório enorme, era uma pequena diferença. (Francisco)

Ao considerarmos que a barreira comunicacional é a principal dificuldade enfrentada em ambientes de atendimento aos surdos, esse agrave se torna ainda mais considerável quando os espaços se tornam mais populosos, fazendo com que o público atendido seja visto de forma mais homogênea e as singularidades passar a ser potencialmente invisibilizadas. Assim revelam as experiências do participante acima, que não conseguia compreender aquele espaço como lugar de acesso ao conhecimento.

Outro fator a se considerar é que esses alunos tiveram o apoio de terapia da fala para desenvolver a oralidade, sendo esse apoio disponibilizado nas escolas de referência onde eles estudaram, além de terem apoio do Programa Educativo Individual (PEI).<sup>3</sup>

Eu ia para a terapia da fala e depois só no primeiro ano é que comecei a aprender a língua gestual e continuei a terapia da fala, tive terapia da fala até o 10º ano (que corresponde ao primeiro ano do Ensino Secundário). E depois tinha apoio especializado para mim que era para começar a perceber a disciplina. (Pedro).

Ao ser questionado sobre a ausência da Língua Gestual em processo educativo, Francisco respondeu:

---

<sup>3</sup> O Programa Educativo Individual (PEI) é o documento que fixa e fundamenta os objetivos e as respostas educativas dos estudantes e respetivas formas de avaliação e onde são documentadas as necessidades educativas especiais do aluno, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

É capaz. É que no meu caso não tem muita prática. Vou dizer que seria mais fácil ir para uma escola visual, mas no meu caso eu não sei muito bem a língua gestual portuguesa. (Francisco).

Francisco afirma que se tivesse a presença do intérprete em seu percurso educacional seria mais fácil, mas afirmou não ser fluente na Língua Gestual Portuguesa.

Consciente da importância da LGP, o participante Pedro, em posse dela, reivindica a disponibilidade de uma comunicação efetiva na Língua Gestual. Ele informou que se dirigiu ao Gabinete para a Inclusão (GPI), que apoia os alunos com Necessidades Educativas Especiais na Instituição de Ensino Superior que frequenta, solicitando um intérprete para acompanhá-lo na sala de aula, afirmando necessitar do apoio desse profissional para colaborar com suas demandas linguísticas no contexto da sala de aula.

Eu agora estou conversando com o Gabinete, para ver se eles conseguem um intérprete. Meus colegas do 3º ano, disseram que ia ser difícil. Os meus colegas que costumam passar. Disseram que ia ser difícil ter um intérprete só para mim e que também ia ser caro. (Pedro)

Pedro foi pontual quando afirmou a necessidade que ele tem em ter um intérprete para acompanhá-lo e disse que tem consciência do quanto o Bilinguismo permite que ele avance academicamente. Perguntamos se a educação bilíngue o ajudou e ele disse; “Sim, ajudou muito, me ajudou a manter uma boa nota na universidade, principalmente no segmento escrito do Português.” (Pedro).

A fala do estudante nos faz refletir sobre a importância que a LGP tem no seu processo de formação, visto que ele aprendeu a Língua Gestual Portuguesa e a usa no seu percurso educativo desde a educação básica. Pedro relembra o seu percurso educacional na educação básica e pontua:

Na escola secundária havia um intérprete, mas não era só para mim, era para outros também. Preciso de

intérprete e o Gabinete sabe disso. Eles disseram que no primeiro semestre não ia ter e se conseguissem só ia ser no segundo semestre, se conseguirem. (Pedro).

O estudante segue afirmando que se tivesse um intérprete, a sua aprendizagem seria muito melhor, principalmente álgebra, que ele acredita que aprenderia melhor se o acesso aos conhecimentos dessa disciplina fosse na língua de modalidade visual. Segundo o estudante, no ensino secundário quem financiava o intérprete era o Ministério da Educação.

A estudante Celina, informou que não conhece a Língua Gestual Portuguesa e não sente necessidade de usá-la, aprendeu com o pai apenas o alfabeto manual, mas não desenvolveu a Língua Gestual, já que sempre oralizou.

Vimos por meio dos relatos dos estudantes que a identidade linguística dos participantes desse estudo é distinta, assim como todo grupo social é diverso, e com os estudantes surdos não poderia ser diferente. O falante da Língua Gestual requer a presença desse profissional e revela em suas falas a angústia que a ausência desse profissional lhe apresenta. Já a estudante que não usa a LGP declarou que não conhece e também não teve interesse em aprender, e considera que ter esse profissional em seu processo educacional é indiferente e desnecessário para seu desenvolvimento educacional em particular.

### **Colaboração dos professores do ensino superior**

É indubitável que os professores tenham consciência do seu papel no processo de inclusão de surdos em todas as modalidades de ensino. Acreditamos que não é mais cabível que professores e demais pessoas que façam parte do processo de inclusão de pessoas com deficiência reproduzam o discurso da incapacidade e da impossibilidade de oferta de ensino que respeite as diferenças nos espaços socioeducacionais.

Deve-se considerar que a educação inclusiva é muito mais do que simples aproximação física e promoção de serviços de suporte pela universidade. Ela requer mudanças de atitudes de toda a comunidade universitária na relação com o aluno com deficiência. A interação entre esse aluno e seus colegas, as mudanças positivas de comportamento e do estilo de ensino dos professores podem modificar, significativamente, os índices de permanência e sucesso desses estudantes. (BRAZAROTTO; SPERI, 2013, p. 150).

Sobre a participação dos professores na educação de surdos, um dos estudantes chegou a afirmar que solicitou a ajuda dos professores e pontuou suas dificuldades para acompanhar as atividades durante as aulas.

Eu pedi mais apoio no sentido de os professores se virarem mais para mim, para tirar as dúvidas fora da sala, porque eu não conseguia acompanhar as aulas, eu não conseguia. (Francisco)

Eles agora estão disponibilizando o material anteriormente, no mestrado. Por acaso, a minha mãe disse no apoio, por exemplo de alguma coisa escrita, ou dizer algumas páginas do livro onde buscar informação. Porque eu leio mesmo de livros para tentar buscar mais informação e os professores agora também fazem isso. (Celina).

O fato de não ter uma língua consolidada para uma comunicação efetiva, faz com que o estudante surdo possa se sentir incapaz de acompanhar o processo. Os surdos sabem das estratégias que necessitam para que seu processo de aprendizagem ocorra. Cabe também aos professores buscarem os recursos necessários para dar conta dessas demandas.

Na licenciatura, eu não fui praticamente a nenhuma aula teórica, não fui, porque era no auditório e eu não conseguia acompanhar mesmo nada e tendo falado com o professor era complicado eles ficarem quietos e



estarem parados, virados para mim, mesmo sentado na primeira fila, era muito complicado. (Francisco)

Ao buscamos compreender o percurso formativo de Celina, questionamos a respeito das adaptações feitas pelos professores, adaptações que iriam para além da leitura labial utilizada pelos estudantes participantes deste estudo.

Muitas vezes, o professor, no contexto da sala de aula dos cursos de graduação, reporta-se aos surdos objetivando “incluir-los”, acreditando que sorrir, acenar, desenhar, falar com o intérprete são ações que viabilizam uma educação igualitária requerida por estes. Alguns professores seguem tentando “adaptar” a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para “trabalhar” com esses alunos. (ALVES, SOUZA e CASTANHO, 2011, p.38).

Mas nem todos os depoimentos dos estudantes participantes desse estudo caminharam no sentido de desconsiderar as ações de todos os professores. Houve também a percepção de uma certa sensibilidade e comprometimento de alguns professores, como podemos observar na narrativa de Celina quando diz que:

Claro que houve pessoas que tiveram mais cuidado com isso, me perguntavam “se precisava de alguma coisa, pode me perguntar” tinha isso e tinha um pouco mais de tempo aos exames, só que eu nunca usei. Eu não achava que precisasse, não usei mesmo. E depois, eu não sentia muito isso na licenciatura. Agora no Mestrado como eu já tenho consciência como é que funcionam as coisas cheguei mais à frente e disse não é só isso. No laboratório eu preciso dessa ajuda eu não posso perder essas coisas todas. Claro que está tudo bem não é? Mas eu sei que claro, que não vai estar sempre a focar tudo em mim não é? (Celina).

Os participantes também informaram que os professores não sabiam da presença de estudantes surdos na sala de aula e que, portanto, precisariam de adaptações para acompanharem as atividades acadêmicas.

Eles não sabiam de mim. Eu que falei com todos os professores de um a um. Por exemplo: a primeira aula que eu tive foi Álgebra, fui lá ter com a professora, expliquei e ela. Pronto! Disse que era para sentar à frente. (Pedro)

Ao serem questionados se nas Instituições sabiam que eram pessoas com deficiência auditiva, e que, portanto, precisariam de adaptações específicas para que suas necessidades fossem atendidas, os estudantes responderam o seguinte:

Sim! Eles sabiam. Porque mesmo antes de entrar na Instituição de Ensino Superior eu fui com meus pais para perceber se a Instituição de Ensino Superior podia me receber ou não. Para ver se tinha uma estrutura para me apoiar ou não. Um dos fatores que fui para esta Instituição foi por isso. Eu preferi ingressar nesta Instituição por ser mais pequena, e porque os professores são mais preocupados com os alunos. E foi uma das razões pelas quais eu estudei lá. (Francisco).

Quando eu vim pra cá, eu avisei o Gabinete que estava vindo. Depois eles marcaram uma reunião comigo e eu expliquei as minhas dificuldades e aquilo que eu precisava. (Pedro).

Primeiro falei com o coordenador do curso e ela disse que eu tinha que ir antes de falar com o Gabinete que era para nós tomarmos conhecimento disso. Aí eu fui lá na segunda semana. Claro! Eu não sabia onde é que era, fui procurar e pronto, eles disseram o que é que eu tinha que fazer, depois fizeram-me um tipo de plano... E assim medidas, regras específicas e assim... Nessa altura eu não sabia bem o que era preciso fazer,

agora, por exemplo, eu já sou capaz de chegar a frente e dizer “olha eu quero isso” porque isso é importante não é? (Pedro).

Diante dos relatos dos estudantes percebemos que muitas são as necessidades que eles apresentam diante do contexto da educação inclusiva. O que identificamos a partir das narrativas é que são esses estudantes que “comunicam” a instituição da sua presença na sala de aula e apontam suas demandas. Destacamos ainda que o relato de Francisco apresenta o quanto o contato visual é importante em seu processo de interação, pois a característica a linguística da comunidade surda é visual.

Eu pedi, eu tive que pedir também para eles me darem apontamentos. Mas, não me davam, só me disseram que eu tinha muito material (PowerPoint, fichas de leituras). Foi mais por isso, eu pedia aos meus colegas e eles me davam por fora, até que meu apoio foi muito mais com os meus colegas, foi muito mais com meu colega do que com os professores. (Francisco).

É importante ressaltar a ênfase que Francisco dá a sua interação com os colegas ouvintes, pontuando que as relações com eles eram muito mais próximas e eficazes do que com os professores. As reivindicações desses estudantes são em sua maioria demandas atitudinais, pois são as mudanças primordiais na educação de surdos que estão na academia. Muitas vezes a reivindicação não é nem pela presença de um profissional intérprete, são necessidades relacionadas às interações que estas pessoas constituem, trocas sociais, que são inerentes aos seres humanos, é a reivindicação por respeito as suas diferenças linguísticas, é a reivindicação por sua dignidade.

Não é um acompanhamento de uma pessoa. É, por exemplo, nós no laboratório andamos sempre de um lado para outro e então as pessoas dizem “olhe peguem isso e façam não sei o que”. E eu???? Opa??? Porque que eu preciso disso? E eu estava chateada com ela, não é? Coitada! O que é que o professor disse, não é? Porque ali estava uma pessoa. Às vezes

eu ia atrás da pessoa e dizia “explica-me o que é isso” porque não está mais tempo para mim, não é? Agora já não me sento mais à frente. A turma é pequena então já me conhecem e então, eu quero aprender e eu não vou prejudicar-me. (Celina).

O relato de Celina apresenta certa angústia e constrangimento por não compreender o que está se passando nos contextos em que ela transita. Celina informou que não precisa de intérprete que sempre usou a língua oral para se comunicar, mas em seus relatos ela demonstra que nem sempre o uso dessa língua supre todas as suas necessidades linguísticas.

Mas nem sempre os relatos dessas relações no contexto acadêmico, demonstram a exclusão dessas pessoas, existem outras percepções que Pedro sinalizou positivamente sobre as ações de uma determinada professora, que além de aceitá-lo em sua diferença linguística, procurava adaptar-se para que o seu aluno acompanhasse o que estava acontecendo nas aulas.

Sim. Principalmente a professora “Joana” aceitou muito bem. Inicialmente ela virava para o quadro para falar e não conseguia perceber que tinha que virar para frente, depois virava e pedia desculpas e virava para mim. (Pedro).

Pedro informa que percebia o receio de alguns professores sobre a sua presença na sala de aula. Mas de todas as reivindicações dos estudantes, o que eles apresentam é que tenham a possibilidade de mais tempo para desenvolver as atividades acadêmicas. Pedro, afirma que, embora comunicasse aos professores das suas necessidades, linguísticas e pedagógicas, alguns professores não atenderam aos seus pedidos de mais tempo para a elaboração das atividades, o que demonstra a falta de compromisso com a educação inclusiva ofertada pela instituição.

## **Interações sociais na universidade**

Alguns fatores a respeito da interação dos estudantes surdos com os professores e demais pessoas que compõem o ambiente, dificultaram esse processo, e, ao investigarmos o que dá origem a essa dificuldade, constatamos que é decorrente da formação docente insuficiente, desconhecimento da presença do aluno e até mesmo de desinformação, frente às necessidades desses alunos para o atendimento daqueles que apresentam um jeito de ser diferente da maioria dos que não têm limitações linguísticas. Isso levava, em alguns momentos os alunos a se sentirem excluídos do processo “inclusivo”, entendemos que

O ser humano se caracteriza exatamente por viver em interação, apesar de Simmel não explicar a origem dos "instintos" e interesses que o levam a isso. [...]. É a própria experiência social que permite a dimensão da individualidade, "e faz com que palavras como liberdade e solidão" (p. 76) ganhem sentido. As escolhas individuais só têm significado dentro de uma situação social. (SANCHIS, 2011, p. 3)

Questionamos aos estudantes sobre a percepção enquanto pessoa surda e com uma identidade linguística e cultural diferente dos ouvintes, o que eles percebem no que diz respeito às trocas sociais que têm na sala de aula. Francisco ao ser questionado a esse respeito pontua que:

Na licenciatura, eu acho mesmo que como dá trabalho, não tinham paciência. Não queriam mudar. Acham que entendem, mas não estavam interessados, um monte de coisa que eu já estou acostumado que se repetem. (Francisco).

Tem uma professora ela é da área da educação e ela fala sobre a educação especial, sobre a inclusão, portanto foi muito diferente da licenciatura. E na licenciatura não me deram apoio. Deviam ter me dado muito mais. Eles não sabiam lidar. (Francisco).

A fala de Francisco denota uma compreensão de que na graduação não havia, para ele um envolvimento dos professores e podemos inferir que também da instituição que suas necessidades linguísticas fossem

supridas. Ele sabe que a instituição poderia e deveria fazer muito mais para que suas diferenças linguísticas e identitárias fossem respeitadas. Ele é pontual quando diz que não havia, por parte dos professores, a vontade de possibilitar uma educação que possibilitasse seu avanço socioeducacional.

Rodrigues et al., falando sobre a Educação Especial e Inclusiva em Portugal, cita o Despacho Conjunto n.º 105/97 e pontua que

As diretrizes normativas do Despacho visavam fomentar o sucesso educativo para todos os alunos, a integração socioeducativa das crianças e jovens com NEE, a promoção da qualidade educativa e a articulação de recursos da comunidade educativa. (RODRIGUES, *et al*, 2007, p.43)

Vimos que o documento citado tem por objetivo respaldar uma educação que equipare as possibilidades de ensino igualitário que respeite todas as diferenças que compõe a sociedade. Ainda os autores, citando o documento apresentam que

O Despacho centra-se na Inclusão de todos os alunos e ainda na mudança do contexto do ensino-aprendizagem e do currículo, consagrando, ainda, os princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais, o que implica uma flexibilização da organização curricular, das estratégias de ensino-aprendizagem, da gestão dos recursos e do currículo, de modo a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um. (RODRIGUES, *et al*, 2007, p.44).

Os direcionamentos propostos pelo referido Despacho nos fazem questionar como os estudantes surdos, em instituições de ensino superior, ainda estão isolados, excluídos, em alguns momentos do processo educacional e com as suas necessidades comunicacionais não supridas, mesmo quando esses fazem uso da modalidade oral da língua portuguesa.

Vale destacar que Francisco diferenciou a formação na graduação da formação no mestrado, na mesma instituição, apresentando que no Mestrado houve certo avanço:

Mas no Mestrado, o que vi diferente, foi que a diretora perguntou se eu precisava de alguma diferença, se eu precisava de uma sala de aula mais adequada. E ela arranhou a propósito uma sala aula mais adequada. É muito diferente no mestrado. (Francisco)

O fato de ser consultado a respeito das suas necessidades faz com que o estudante se sinta parte do processo e busque completar seu processo formativo. Como vimos, muitas dificuldades são percebidas no processo educacional dos surdos. Algumas limitações acadêmicas foram observadas conforme as narrativas dos estudantes.

A interação social é um processo que constantemente está sendo construído pelos atores, de modo que estes podem interpretar o mundo que o cerca e no qual interagem. Isso significa que as ações sociais não podem ser capturadas no decurso de uma lógica pré-estabelecida, casualmente estabelecida a partir de uma ordem de fatos externos e fixos. (SANTOS, 2008, p. 2)

A falta de contato com outros estudantes surdos dificulta, de acordo com os relatos, a formação da consciência política desses estudantes, que muitas vezes se encontram “sozinhos” no ambiente universitário, e seguem acreditando que devem continuar sozinhos pela busca da educação de qualidade que precisam.

Ocorre que a academia desconhece as particularidades dos estudantes surdos e, continuam a reverberar em um processo excludente. Com isso, os estudantes seguem sentindo-se isolados, marginalizados e desrespeitados, conforme vimos nas narrativas dos estudantes. Os estudos de Sá e Sá (2015) postulam que

O problema está em que os surdos não necessitam de “aceitação” social ou educacional – necessitam da competência técnico-profissional que lhes garantam sucesso educacional e inclusão social plena – os quais podem vir a acontecer mediante participação em um processo educacional participativo. (2015, p. 27).

Mediante esse pensamento, pontuamos a urgência da academia buscar conhecimento das particularidades dos estudantes com deficiência e respeitar suas diferenças, no que tange aos surdos, a diversidade linguística que compõe esse grupo precisa ser considerada e ao mesmo tempo, adotadas medidas para que uma política linguística seja efetivada, precisa ser viabilizada.

“O ser surdo” não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. (SKLIAR, 2016, p. 11).

Nos relatos dos surdos entrevistados não foram informados a presença de outros alunos surdos que estudassem na mesma sala de aula na universidade, mas na escola de referência havia, e nessas escolas eram os momentos em que os alunos tinham a Língua Gestual Portuguesa no seu processo de interação e essa língua era a via de acesso ao conhecimento, até uma determinada etapa do percurso educacional.

Francisco afirma, que essas interações com os ouvintes ultrapassavam o contexto da sala de aula. Segundo ele, “não eram só colegas, eram mesmo amigos” que iam a festas, saíam, interagem das mais variadas formas.

Celina, que nunca usou a Língua Gestual para se comunicar, afirmou que não conhecia ninguém com surdez, que não tem amigos e nem colegas surdos. E ela disse o seguinte “Às vezes eu fico assim, será que existe alguém como eu por aqui? Porque eu não conheço ninguém.”, e ao afirmarmos que existem sim, outras pessoas com as mesmas necessidades



linguísticas ela reagiu com surpresa, principalmente quando foi informada que na Uminho havia 24 alunos com surdez matriculados.

Informamos a Celina, que as características auditivas desses estudantes eram diversas, mas ao ser informada que também tinham outros surdos implantados, Celina mostrou-se surpreendida.

Ressaltamos que a reação de Celina ao saber que outros surdos estão na universidade em que estuda, demonstra a necessidade de aproximação dos surdos com seus pares. Acreditamos que as relações que estes possam desenvolver venham colaborar em seus processos educativos e fortalecer os estudantes, no que diz respeito as questões culturais e identitárias.

O sujeito surdo constrói sua subjetividade em contato com o outro surdo. Quer queiramos ou não, não se pode fugir das narrativas da subjetivação; elas são a nostalgia, o imã perfeito, ‘o baú que guarda os adornos do personagem’ [...]. No momento do encontro surdo-surdo, ele sente que essa sua tarefa ainda não está pronta. Ele sente que agora é surdo, se redescobre como diferente ao ouvinte. E pode optar pelo pertencimento imediato ao grupo surdo ou não. Alguns surdos adiam o pertencimento, ou seja, a aquisição cultural para mais tarde, mas de qualquer forma, se identificam entre si como surdos. (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 109-110).

Isto posto, destacamos que o fato de existirem outros estudantes com surdez na universidade, (24 surdos para um universo de 22 mil alunos matriculados na Instituição em 2018), e esse ser um fato desconhecido por Celina, chamou nossa atenção, portanto, perguntamos a ela se por acaso em algum momento ela procurou saber se existiam outros estudantes com surdez e ela respondeu:

Nunca perguntei, porque eu não queria, porque... É muito chato, não é? Porque sei lá, porque são coisas anônimas e eu não ia me meter, mas assim... era até interessante conhecer pessoas, não é? Porque às vezes eu pensava, será que eu sou mesmo a única aqui? (Celina).

A educação bilíngue, que tem como premissa a disponibilidade de duas línguas no contexto educacional, no caso dos surdos a Língua Gestual e Língua Portuguesa, segundo Guarinello (2004), o Bilinguismo

É considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (GUARINELLO, 2004, p. 34).

Então questionamos aos estudantes sobre a educação bilíngue e Celina respondeu que:

Não. Não tive educação bilíngue. A única coisa que eu fazia era ir para o apoio, que era pra não treinar a dicção, mesmo a discriminação e nas aulas eles tinha que ter o cuidado de falar pra mim, porque o resto normal, eu era boa aluna mesmo. (Celina).

Celina segue afirmando sobre o contato com outros surdos e diz que “ainda não conheci aqui, mas quando eu andava na terapia da fala na escola sim. Aqui não conheço, auditivo não há. Por isso que às vezes eu fico assim um bocado ah...” (Expressão de surpresa).

Questionamos se ela se identifica com outras pessoas por sua surdez, se era isso que a deixou surpresa, o fato de por exemplo na universidade ter outros “parecidos com ela” e Celina respondeu:

Sim. Claro que eu já vi vários casos de surdos e estive mesmo a conhecer surdos com língua gestual, só que um tratamento com o meu, com implante, que fala minimamente, e que pronto. Eu acho que eu não consigo. (Celina).

Então propomos um encontro ou uma possibilidade de encontro para que ela interagisse com os outros estudantes surdos participantes do estudo.

Claro. É claro que sim! Eu falo por mim. Eu tenho muito orgulho da pessoa que sou. Mas é claro, eu não quero sentir mais ou menos que ninguém, não é? Então eu quero sempre está integrada no meio de todos, ser diferente naquele sentido. (Celina)

Entendemos que as interações são inerentes aos seres humanos, ao relatar suas memórias os estudantes apresentam suas percepções que a falta de interação nos espaços acadêmicos, mostrando a tensão que é viver isoladamente na universidade. Ou seja, os surdos oralizam, interagem com as outras pessoas na língua oral, mas sentem-se excluídos em alguma medida do processo educacional, pois, de alguma maneira percebem que mesmo oralizados eles perdem muitas informações em seus processos interacionais.

### **Inclusão de estudantes surdos**

É inquestionável a oferta de ensino bilíngue em todas as modalidades de ensino para estudantes surdos e o reconhecimento das suas necessidades linguísticas. Voltamos a destacar a importância da presença do tradutor intérprete para os estudantes surdos que usam essa língua, como é o caso de Pedro. Ao questionarmos Pedro, sobre a falta desse profissional na sala de aula, ele diz que “sente falta desse profissional e, também sente falta de um professo de apoio”, sendo que na Universidade não há, até o momento do levantamento dos dados desta pesquisa a presença desses profissionais. Pedro segue afirmando que se existisse esse apoio na universidade “seria uma grande ajuda”.

Pedro segue seu relato afirmando que tem consciência que pelo fato de serem “poucos” estudantes surdos na universidade e de estarem em cursos separados, dificulta a possibilidade desse apoio vindo da instituição, mas afirma que entende essa necessidade como um direito, como vimos no

Decreto-Lei n.º 54/2018, que busca atender as demandas que compõem os espaços da educação formal para pessoas com deficiência.

O surdo é a pessoa que tem déficit na audição. Essa é uma denominação aceita hoje pela comunidade de surdos, por compreender que não escutar não significa ser incapaz de se comunicar, mas ter limitações para a fala oral. A partir dessa perspectiva, assume-se que o surdo é diferente, e não, no sentido pejorativo da palavra. Ao falar de surdos, hoje, se está falando de algumas pessoas que se comunicam em língua de sinais e também em língua oral, organizam-se em comunidades, têm direitos e deveres e que possuem uma identidade. (FARIA; ALVES; BATISTA; MONTEIRO, 2011, p.177-178).

Mesmo assim, o estudante afirma que o Gabinete para a Inclusão na universidade, tem consciência dessas necessidades, principalmente da necessidade da presença do profissional intérprete em seu processo educacional. O que nos faz acreditar que as universidades ainda estão fora do proposto na legislação, no que tange a possibilidade de uma educação inclusiva, que possibilite o avanço de todos em suas diferenças. A falta desse entendimento e de uma política linguística que atenda as demandas do grupo de surdos, que não é homogêneo e, gera, portanto, uma educação excludente, sendo assim acreditamos que as universidades,

Desconsideram diversas questões, tais como linguísticas e culturais, intrínsecas à educação de surdos, e, também, a grande heterogeneidade presente em meio às pessoas com surdez, desde a polarização mais comum entre os surdos, no sentido cultural do termo, e pessoas com deficiência auditiva e/ou ensurdecidas, até as demais diferenças sociais, físicas, étárias, éticas e pessoais desses indivíduos. (RODRIGUES, 2015, p. 117).

Acrescentamos ao pensamento do autor citado, também as diferenças advindas do processo de implante coclear, muitos surdos

portugueses são implantados, mas até a idade em que o implante ocorreu influencia nas questões identitárias e linguísticas dessas pessoas.

Sobre essas questões Francisco pontuou que solicitou da Instituição, apoio pedagógico para que suas limitações auditivas fossem atendidas. E considerando o que fez a instituição, Francisco pontua que “Não me deram nada em concreto, a única que me deram foi meia hora a mais nos exames e nos textos.”

Já Pedro afirma que mesmo conseguindo realizar muitas atividades, o tempo a mais disponibilizado para realizar os testes é necessário para que ele conclua as atividades propostas.

Mais tempo nos testes eu acho muito necessário para mim. Os testes são iguais. Mas eu gostaria que os testes tivessem uma linguagem mais básica para eu perceber melhor assim... Não é para mais fácil. Adaptar a linguagem seria mais fácil para eu perceber a linguagem do Português. (Pedro)

Pedro apresenta em seu relato que mesmo conhecedores dessas necessidades dos alunos, alguns professores não fazem a adaptação, o que demonstra, em muitos casos a falta de compromisso e sensibilidade do docente frente ao processo de inclusão na educação superior. Justificando a falta de adaptação de uma professora, Pedro pontua:

Não fez. Também porque ela não teve tempo... E tinha muitos testes para fazer... E também eu só tinha dito um dia. Porque eu só sabia das notas de álgebra um dia antes, aí depois eu vi que foi alguma coisa assim que eu não tinha percebido no teste. (Pedro).

É importante ressaltar que no caso de Francisco, a licenciatura e o mestrado não disponibilizavam para ele os textos com antecedência para ele se preparar para as avaliações. Francisco pontua que a instituição, mediante a todas as necessidades que ele apresentava deveria tê-lo apoiado mais.

Sim! Power point com mais informação, porque não tinha informação quase nenhuma, por exemplo, não

me interessava para nada ver tópico enquanto aquele tópico não tem nenhuma explicação. Por exemplo, falar-me da teoria da assimilação, tinha só isso e mais nada, o que era mais chato acontecia quando os apontamentos tinham muitas vezes informação errada e eu tinha que acompanhar isso nos livros para confirmar tudo. E acontecia que eu perdia muito mais tempo e o professor precisa ter mais cuidado com a forma como fala na sala... Por exemplo, tinha professores que andavam e eu pedia para ficarem quietos e não andarem nem pra frente e nem para trás e nem para lados e um professor disse-me assim “ah eu não consigo” e eu (faz cara de tipo fazer “o que?”) “Não estou a pedir aqui o que te apetece, mas dessa forma eu não consigo, o que que eu posso fazer? (Francisco).

Ainda sobre o acréscimo de tempo disponibilizado para realização das atividades e das avaliações, se os professores são sensíveis a essa necessidade, Celina disse o seguinte:

Não. Porque nós estamos em grupo. Eu faço com os meus colegas eles vão me dizendo quando estou assim, mais perdida. “Olha faz isso, isso e isso!” Pronto! Eu vou fazendo. (Celina).

Celina informou que os professores no momento já sabem das necessidades dela, como mais tempo para as atividades, falar diretamente para ela. Existe também a necessidade de disponibilizar o material escrito.

Sim. Mas por exemplo eu lá no mestrado eu noto que tem muita má acessibilidade comigo, porque eu chego ao ponto que há uma professora que fala inglês mesmo, ela é irlandesa ou assim. E ela vem para mim com aquele português meio.... Eu preciso de ajuda, marcamos uma hora sei o que... Eu por acaso estava com dúvida. “ Oh professora, estou com algumas dúvidas, não sei o que” E ela tipo, esperou-me no fim da aula de outras cadeiras por mim, chamou-me para

ir ao gabinete dela, para ter aula, eu fiquei assim (cara de espanto) fantástico! (Celina).

Celina atribui a “sensibilidade” dos professores devido ao fato da sala ser pequena.

Eu acredito que é porque a turma é pequena. Porque quando eu estou, chamo mais atenção eu estar na aula, apesar de que na licenciatura eu sentia mais falta, no meio da aula, sentia mais. (Celina)

Quanto ao nível linguístico, Celina afirma ser uma boa aluna em Língua Portuguesa e afirma que:

Eu entendo que algumas pessoas não conseguem ler e interpretar algumas coisas, eu, por exemplo, adoro ler, tenho aquela cultura de interpretar bem as coisas. Eu leio livros em inglês, primeiro livro de inglês, de línguas, vou sublinhando tudo o que é mais importante. Dizem que quem tem dificuldades auditivas não escrevem muito bem, não organizam muito bem as ideias, eu fugia um bocado a regra nisso. (Celina).

Ressaltamos que Celina colocou o implante aos 14 anos de idade e afirmou ouvir bem. Ao recordar o seu processo de inclusão no ensino secundário, Pedro, disse o seguinte: “Eu não percebia os testes e o intérprete ajudava-me a perceber.” Ele continuou afirmando que os intérpretes acompanham as atividades em todos os momentos fazendo as traduções e interpretações das aulas e testes, mas que em outros momentos as atividades já estavam adaptadas para ele o que não necessitava da presença do intérprete, pois, os professores faziam as adaptações necessárias e os intérpretes não precisavam acompanhá-lo.

Francisco pontua que uma das suas estratégias para “sobreviver” academicamente, entre elas o estudante afirmou que sentar-se na última fila, como teria que acontecer em alguns momentos ele já não conseguia acompanhar, então ele procurava sentar-se sempre à frente:

O professor tem que estar quieto para que eu consiga ler a sua boca, eu faço leitura labial” É era esse tipo de coisa que era muito chata e pronto! Porque a maior parte dos professores tinham tempo disponível para tirar as dúvidas. Tinham tempo, isso era irresponsabilidade por parte deles. Mas sim! Quando marcava atendimento, a falar com eles e daí começavam a perceber o meu caso e já me apoiavam mais. (Francisco).

Outra estratégia dos estudantes era buscar o apoio dos colegas de turma, principalmente para copiar os apontamentos ou tirar dúvidas do que estava acontecendo na sala de aula. Sobre as possíveis dificuldades ou limitações, Celina informou que:

Entre os colegas havia uma rapariga que estava atenta nas aulas, que tirava apontamento, é claro que eu tirava apontamento também, mas tirava apontamento dos colegas, se calhar não achavam que eu tinha dificuldade.

Porque as pessoas que não ouvem não conseguem ficar com as coisas na cabeça e para escrever direitinho igual é complicado. (Pedro)

A respeito das estratégias utilizadas no mestrado, Celina afirmou que,

O que eu acho mesmo chato no laboratório. Isso é que eu acho muito chato. É só no início “o que vamos fazer?” E escrevem no quadro. Às vezes estão virados para o quadro, mas algumas vezes viram para mim. Agora eu não sei se é olhar para mim, ou realmente pensam “eu tenho mesmo que olhar para a turma”. Por acaso não sei se é por minha causa.

Pedro, a respeito das estratégias que ele necessita para se adaptar no processo de inclusão, é enfático quando retoma a questão de uma linguagem mais acessível para ele, que atenda às suas necessidades. Ele pontua novamente da necessidade de mais tempo para realizar as atividades, sendo que os testes aplicados são os mesmos planejados para os ouvintes. Pedro afirma o seguinte:



Mas eu gostaria que os testes tivessem uma linguagem mais básica para eu perceber melhor assim... Não é para mais fácil. Ser mais fácil para eu perceber a linguagem do Português. Pedi para adaptar, mas ela não fez. Também porque ela não teve tempo... E tinha muitos testes para fazer... E também eu só tinha dito um dia. Porque eu só sabia das notas de álgebra um dia antes, aí depois eu vi que foi alguma coisa assim que eu não tinha percebido no teste. (Pedro).

Francisco afirmou que não usava a língua gestual para comunicar. “Não! Na minha Instituição não tinha. Eu sei falar a Língua Gestual, mas não sei falar muito bem.”

Isso significa que na instituição em que Francisco estudou, este não tinha também acesso aos conhecimentos por meio da Língua Gestual e ele afirmou que praticamente em todo o seu período escolar ele usou a leitura labial para comunicar, mesmo conhecendo a LGP.

Não tinha, mas eu também nunca pedi, porque também não sei falar, não tenho muita base. Usei a Língua Gestual até o quarto ano. Então, pela manhã aula em língua gestual e a tarde ia para a turma de ouvintes para trabalhar a leitura labial. No quinto ano é que eu fui mesmo para a escola regular. Eu não tinha intérprete. (Francisco).

No 1º ciclo eu tinha uma professora que falava língua gestual e eu também falava. Me comunicava com meus colegas. Era uma turma só de surdos pela manhã, à tarde eu ia para uma escola de ouvintes. Não tinha intérprete. (Francisco).

Pontuamos o quanto é imprescindível o acesso à língua para pessoas surdas, sendo essa língua na modalidade oral ou a língua visoespacial. O intérprete tem papel fundamental na inclusão educacional de pessoas com surdez, consideramos isso se dá mesmo quando o surdo é falante da língua oral, existem alguns momentos que as informações são

perdidas, mesmo com o uso frequente da leitura labial, e que os surdos, devido à limitação do não ouvir, precisam das adaptações necessárias para adentrar e interagir com os diversos espaços sociais.

Não. Vou dizer que não tinha. Era para treinar a leitura labial. Eu praticamente estava a repetir as mesmas aulas, manhã estava numa escola de referência para surdos. E era igual de manhã, estava lá e repetia as mesmas coisas, só que numa turma regular, para treinar a leitura labial e reforçar a matéria. Era sempre assim... Foi a partir dos... Eu acho que foi a partir do segundo ano, que eu comecei a aprender a falar oralmente. E depois, no último ano, no quarto ano. Meus pais decidiram ficar mais um ano para treinar a leitura labial, para reforçar minha leitura labial, a compreensão. Eu fiquei mais um ano só mesmo com a turma de ouvintes. (Francisco).

É válido destacar que o treino da leitura labial não garante aos surdos acesso pleno aos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento cognitivo e social, embora os surdos tenham acesso a muitas informações devido ao desenvolvimento da prática da leitura labial, eles relataram as dificuldades comunicacionais advindas dos seus processos interacionais.

Questionamos a Celina, sobre o fato dela não conhecer a Língua Gestual. Ela considera que para outros surdos é interessante aprender, mas para ela não, pois fala bem e ouve. Sobre a convivência em casa, se todos já se habituaram a falar com ela, pontua:

Sim! Claro! As vezes quando tem pessoas na casa, até o meu irmão fala para as pessoas “ olha pra minha irmã tem que está à frente, mas ela percebe tudo”. E são simpáticos comigo, dou-me bem como todo mundo. Eu de uma maneira geral dou-me bem com as pessoas, eu interajo. Claro que eu não faço lobby, às vezes sou um bocadinho. Às vezes eu fico no meu canto não é? (Celina).

Consciente da necessidade de aprender a língua gestual, Francisco reconhece a importância dessa língua mesmo para surdos oralizados, pois sendo proficiente na língua gestual, ele poderá ser formador, atuar na educação de surdos e desenvolver muitos projetos em Portugal.

Sim. Eu no segundo ano da licenciatura tive que trabalhar com surdos e até comecei a fazer curso de língua gestual na Associação Portuguesa de Surdos e depois no último ano de mestrado fiquei muito doente, não consegui. Quando acabei a tese, vim logo para aqui. Não deu para continuar, mas eu queria muito melhorar o contato mesmo. (Francisco).

É importante considerar que as falas dos surdos apresentam a percepção que eles têm das suas necessidades interacionais e pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Esses surdos, mesmo sem um fortalecimento do grupo, ou seja, sem a vivência em comunidades surdas, fato que possivelmente colaboraria não só para suas interações, como também para o avanço socioeducacional de estudantes com surdez, demonstram em seus relatos a consciência, ou seja, sabem que vivenciam ou vivenciaram um processo educativos que não deu conta das suas demandas linguísticas, cognitivas e sociais. O fato é que, em alguns momentos das falas os surdos aparentam compreender que dentro do processo inclusivo, eles vivenciam certo “apagamento social”, o que, obviamente causa angústia e desconforto nos estudantes.

### **Considerações finais**

A educação de surdos vem passando por mudanças significativas em boa parte do mundo. Entendemos que há muito que fazer para que esse processo seja ainda mais significativo para essas pessoas, possibilitando avanços sociais. Em Portugal, a política de inclusão de surdos visa incluí-los em sala de aula comum, mas ainda não há a efetivação da presença de intérpretes de LGP ou de outras línguas gestuais em todas as instituições

de ensino superior. Assim, estudantes surdos que possam necessitar do acesso a essa (s) língua (s) não têm as suas demandas linguísticas respeitadas. Vimos também a necessidade da interação entre os surdos nas Instituições de Ensino Superior, pois, acreditamos que se os estudantes interagissem com seus pares, poderiam possibilitar um empoderamento linguístico e identitário para a comunidade surda portuguesa.

Diante dos depoimentos de estudantes surdos portugueses, pontuamos que as universidades precisam ir para além da informação aos professores da presença desses estudantes na sala de aula. É preciso formação adequada para atender a essas demandas urgentes para que a percepção de isolamento, exclusão e marginalização não sejam recorrentes no processo educacional inclusivo, nem pessoas surdas e muito menos para pessoas com outro tipo de deficiência, na verdade todas as diferenças precisam ser contempladas nos espaços inclusivos. Além disso, é preciso possibilitar as trocas sociais entre os surdos e demais pessoas que estão inseridas no processo de inclusão desses estudantes no ensino superior, principalmente para que eles desenvolvam uma relação com seus pares e se organizem em comunidades por meio do reconhecimento identitário e cultural do grupo, o que pode possibilitar avanços sociais e acadêmicos. Outro aspecto que destacamos, mediante nossas conclusões das narrativas apresentadas diz respeito à necessidade da formação de profissionais que possam atuar no processo inclusivo de estudantes surdos, ou seja, intérpretes e formadores da Língua Gestual Portuguesa, além de profissionais de apoio para o atendimento da modalidade oral e escrita da língua portuguesa. Esses aspectos devem seguir na direção de atender as demandas cognitivas, linguísticas e sociais das pessoas com surdez e possibilitar com isso, avanços sociais e acadêmicos desses estudantes, pois, não podemos considerar mais a possibilidade dessas pessoas ficarem alheias as informações que circundam os espaços acadêmicos e sociais em que elas interagem.

Consideramos também que o desconhecimento da presença dos seus pares na Universidade que frequentam dificulta a construção da identidade cultural dos estudantes surdos que seguem por hora “excluídos”

de alguma forma do processo da educação inclusiva. Não devemos desconsiderar a diversidade que compõe a comunidade surda em todos os lugares do mundo, essas diferenças vão desde o uso da língua, quanto às identidades plurais que os indivíduos apresentam. É preciso caminhar para a construção de espaços educacionais que atendam realmente as necessidades de todos. Vimos que mesmo os estudantes surdos falantes da língua oral portuguesa apresentam em suas narrativas as dificuldades que o processo interacional apresenta por falta da consolidação de um sistema de ensino que valide as necessidades linguísticas dos estudantes na condição de surdez.

## Referências

- ALVES, Francislene; SOUZA, Jorgina de Cassia Tannus; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima Montes. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. (Org.). *Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente*. Ilhéus: Editus, 2015. <https://doi.org/10.7476/9788574554457.0003>
- BRAZAROTTO, Joseli Soares; SPERI, Maria Raquel Basílio. Acessibilidade à informação e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva no ensino superior. In: MELO, Ricardo Lins Vieira de (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFERN, 2013.
- CARVALHO, Paulo Vaz de. *História da Educação de Surdos*: O que dizem as fontes documentais. *Mediação, Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. Vol. 7, n.1, p. 101-110, 2019. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=506#:~:text=A%20Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20surdos%20em%20Portugal%20a%20n%C3%ADvel,Mudos%20e%20Cegos%20na%20Su%C3%A9cia>. Acesso em: 09 de março de 2021.
- COELHO, Orquídea. *(E) depois da escola (?)*: formação, autoformação e a transição para a vida activa dos surdos em Portugal. Dissertação de Mestrado Animação e gestão da formação. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 1998.
- CORREIA, L. M. *Fundamentos da Educação Especial*: Um guia para educadores e professores. Braga: Flora Editora, 2017.
- Resolução nº 48/1996
- Decreto-Lei nº 3/2008. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série – Nº 4 – 7 de janeiro de 2008, 154-164.

Decreto-Lei nº 16/2018. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série – Nº 6/84 – 11 de maio de 2018, 65 – 98.

Decreto-Lei n.º 54/2018. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série- N 129/2018-06 de julho de 2018.

DORZIART, Ana. *Estudos surdos: diferentes olhares* (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; ALVES, Edineia de Oliveira; BATISTA, Maria Gorett Dantas de A. e M. Batista; MONTEIRO, Regina de Fátima F.V. Língua de Sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo in: DORZIART, Ana. *Estudos surdos: diferentes olhares* (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos*. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPR, Curitiba, PR.

<https://doi.org/10.5380/rel.v65i0.4317>

KARAGIANIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs.). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SALES, Adriane de Castro Menezes. Reflexões sobre o papel e a prática de intérprete de língua de sinais no ensino fundamental. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (Orgs.). *Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre a fonoaudiologia e educação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MIRANDA, Wilson; PERLIN, Gladis. A performatividade em educação de surdos. In: *SÁ, Nídia de. Surdos: qual surdos, qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo, caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro (RJ): Revinter – FAPESP, 2000.

ONU. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2008. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05 abril de 2021.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa de 1997. Reconhece a LGP como língua da comunidade surda Portuguesa, 1997. Diário da República n.º 218/1997, Série I-A de 1997-09-20. Lei Constitucional. Disponível em: [http://bdjur.almedina.net/item.php?field=item\\_id&value=275341](http://bdjur.almedina.net/item.php?field=item_id&value=275341). Acesso em 21 de março de 2021.

PORTUGAL. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Programa curricular de língua gestual portuguesa educação pré-escolar e ensino básico. Ministério da educação, direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular, 2007.

LIMA-RODRIGUES, Luzia (Coord.); FERREIRA, Ana Maria; TRINDADE, Ana Rosa; RODRIGUES, David; COLÔA, Joaquim; NOGUEIRA, Jorge Humberto &

MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007). "Percurso de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso". Lisboa : Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. (Org.). *Educação de surdos: formação, estratégia e prática docente*. Ilhéus: Editus, 2015. <https://doi.org/10.7476/9788574554457.0007>

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 05 abril de 2021.

SÁ, Nelson Pereira de; SÁ, Nídia Limeira de. *Escolas bilíngues de surdos: por que não?* Manaus: EDUA, 2015.

SANCHIS, Isabelle de Paiva. Simmel e Goffman: uma comparação possível. *Estudos e pesquisas em psicologia*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 856-872, dez. 2011. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2020. <https://doi.org/10.12957/epp.2011.8340>

SANTOS, Sérgio Ribeiro. Interacionismo simbólico: uma abordagem teórica de análise na saúde. *Enfermagem Brasil*. v. 7, p. 232-237, 2008.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. v. 2 – 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

VAZ, Henrique. As escolas de referência para surdos: quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Org). *Cartografias da surdez: Comunidade, línguas, práticas e pedagogia*. Porto, Portugal: Editora Livpsic, 2013.

Data de registro: 15/04/2021

Data de aceite: 01/12/2021



## Formação Médica e Processos Inclusivos: práticas interdisciplinares de ensino balizadas pelos saberes da educação especial

*Amélia Rota Borges de Bastos\**

*Luciana de Souza Nunes\*\**

**Resumo:** A acessibilidade como tema transversal à formação dos egressos da Universidade Federal do Pampa se faz presente tanto no projeto institucional da universidade quanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. No entanto, embora tal intencionalidade constar nos documentos institucionais, a materialização de tal temática - para além da garantia dos requisitos legais de acessibilidade presentes nos instrumentos de avaliação do ensino superior - se mostra incipiente. No curso de Medicina, apesar do tema da diversidade e, da garantia de equidade sem qualquer tipo de distinção, no atendimento da rede básica, compor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos futuros médicos, a discussão sobre a temática da deficiência é recente, sendo atualmente impulsionada pela demanda de recursos para este público, em específico, na atenção básica de saúde, em função da pandemia da COVID-19. Neste artigo, apresentamos as práticas interdisciplinares que vêm sendo protagonizadas entre o Curso de Medicina e o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Dentre estas práticas estão a produção de pranchas em Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) para apoio ao diagnóstico do COVID-19 em pacientes com deficiência; materiais instrucionais acessíveis sobre temas envolvendo a pandemia; curso de CAA para estudantes da área da saúde e formação de profissionais dos serviços de saúde para

---

\* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: [ameliabastos@unipampa.edu.br](mailto:ameliabastos@unipampa.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1075436289053313>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2355-5263>.

\*\* Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: [luciananunes@unipampa.edu.br](mailto:luciananunes@unipampa.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9481005095699614>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3437-0256>.



o atendimento de usuários com deficiência. Estas práticas e suas consequências para a formação dos estudantes de Medicina, constitui o objetivo deste trabalho.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Formação Médica; Inclusão; Educação Especial

### **Medical Education and Inclusive Processes: interdisciplinary teaching practices guided by the knowledge of special education**

**Abstract:** The accessibility, as transversal theme to the formation of the Pampa Federal University egresses, is present in the University institutional project as well in the Courses Pedagogical Projects. However, although such intentionality appears in the institutional documents, the materialization of such theme – apart from the guarantee of the accessibility legal requirements present in the evaluation instruments of the university education – is still incipient. Even in the medical course, in spite of the diversity theme and the guarantee of equality without any kind of distinction in the basic system assistance compose the National Curricular Guidelines to the education of the futures doctors, is recent the discussion about the disability theme, being nowadays stimulated by the demand of resources required for this specific type of public in the primary health care, arising from the COVID-19 pandemic. In this article, we present the interdisciplinary practices that have been executed in the Medical Course and Professional Master's Degree on Sciences Teaching. Among these practices we have the production of boards in Augmentative Alternative Communication (AAC) for supporting the COVID-19 diagnosis in disabled patients; accessible instructional materials about themes concerning the pandemic; AAC courses for health area students and training of health services professionals for the assistance of disabled users. These practices and their consequences for the education of Medical students are the objective of the present work.

**Key-Words:** Accessibility; Medical Training; Inclusion; Special Education

### **Educación médica y procesos inclusivos: prácticas docentes interdisciplinarias guiadas por el conocimiento de la educación especial**

**Resumen:** La accesibilidad como tema transversal a la formación de los egresados de la Universidad Federal de Pampa está presente tanto en el proyecto institucional de la universidad como en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos. Sin embargo, aunque tal intencionalidad está incluida en los documentos institucionales, la materialización de tal tema, además de garantizar los requisitos legales de accesibilidad presentes en los instrumentos de evaluación de la

educação superior, es aún incipiente. En el curso de medicina, a pesar del tema de la diversidad y la garantía de equidad sin ningún tipo de distinción, en la atención de la red básica, componiendo los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación de futuros médicos, la discusión sobre el tema de la discapacidad es reciente. , siendo impulsado actualmente por la demanda de recursos para este público, específicamente, en la atención primaria de salud, debido a la pandemia de COVID-19. En este artículo presentamos las prácticas interdisciplinarias que se vienen dando entre el Curso de Medicina y el Programa de Maestría Profesional en Enseñanza de las Ciencias. Entre estas prácticas se encuentran la producción de tableros en Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA) para apoyar el diagnóstico de COVID-19 en pacientes con discapacidad; materiales educativos accesibles sobre temas relacionados con la pandemia; Curso CAA para estudiantes del área de la salud y formación de profesionales de los servicios de salud para la asistencia a usuarios con discapacidad. Estas prácticas y sus consecuencias para la formación de los estudiantes de medicina, constituyen el objetivo de este trabajo.

**Palabras-clave:** Accesibilidad; Entrenamiento Médico; Inclusión; Educación Especial

## Introdução

A Universidade Federal do Pampa é uma instituição jovem, criada por meio da política de expansão das Universidades brasileiras. Localizada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, está organizada em 10 campi que agregam no total 69 cursos de Graduação, 47 cursos de pós-graduação, sendo 20 mestrados, 5 doutorados e 22 especializações.

Desde a criação, a temática da inclusão e da acessibilidade são balizas do fazer institucional e estão expressas em documentos normativos e organizacionais da instituição e no projeto político pedagógico dos cursos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2019/2023, por exemplo, traz a garantia de condições de acessibilidade como um dos valores institucionais.

No curso de Medicina, foco deste trabalho, a temática da acessibilidade está presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que prevê ações com foco na inclusão de alunos com deficiência, tais como:

acessibilidade arquitetônica, pedagógica, oferta de serviços de apoio, dentre outras.

Para além disso, o tema está previsto para ser abordado como conteúdo curricular de forma transversal ao longo do curso, como demonstra o excerto textual:

Ao longo do percurso formativo do Curso de Medicina da UNIPAMPA serão desenvolvidos conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência, educação ambiental, educação das relações étnico-raciais, história da cultura afro-brasileira e indígena e língua brasileira de sinais, em atendimento às DCN para o Curso de Graduação em Medicina e às leis e resoluções que regulamentam a inclusão destas temáticas nos currículos oficiais da Rede de Ensino (UNIPAMPA, 2019, p.71).

A organização pedagógica do curso vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação médica, que estabelecem os princípios, os fundamentos e as finalidades da formação em Medicina. No que tange a temática da acessibilidade e da atenção da pessoa com deficiência, as DCNs preveem na Seção I da Atenção à Saúde:

“X - Promoção da equidade no cuidado adequado e eficiente das pessoas com deficiência, compreendendo os diferentes modos de adoecer, nas suas especificidades (BRASIL, 2014, p. 2).

Para além dos documentos orientadores da formação, o ordenamento legal brasileiro, de forma bastante extensa, prevê um conjunto de direitos de acesso da pessoa com deficiência aos serviços de saúde. O artigo 23 da Constituição Federal, estabelece como competência da União, dos estados, municípios e do Distrito Federal, o cuidado com a pessoa com deficiência.

Somado a isto, tem-se a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº. 13.146/2015, que

garantem o acesso a saúde, sem qualquer tipo de discriminação e barreiras, em todos os níveis de complexidade do sistema de saúde.

A LBI prevê a atenção em saúde da pessoa com deficiência no sistema SUS, garantindo condições de acessibilidade (arquitetônica, da comunicação e informação) em todos os serviços e contemplando tal direito desde o acompanhamento da gestante, com fins de diagnóstico e intervenção precoce; provisão de serviços de habilitação e reabilitação; atendimento domiciliar e fora do âmbito do município, sempre que necessários; atenção a saúde reprodutiva e sexual da mulher com deficiência; fornecimento dos recursos e serviços de acessibilidade, como órteses e próteses, dentre outros, que garantam a plena participação da pessoa com deficiência na sociedade. A LBI prevê ainda, formação inicial e continuada aos profissionais que atendem pessoas com deficiência, considerando suas especificidades.

Tem-se também, portarias ministeriais que instituem, no âmbito do sistema SUS, redes de cuidado e atenção à pessoa com deficiência na atenção básica, serviços especializados (saúde auditiva, visual, física, ostomias), atenção hospitalar, urgências e emergências.

Por último, destacam-se legislações específicas que garantem acessibilidade em procedimentos médicos às pessoas com deficiência, tais como, exame de mama e coleta de preventivo. A Lei nº. 13.362 de 23 de novembro de 2016 garante, no parágrafo 2, condições e equipamentos adequados para esses tipos de exames.

Tais direitos são consubstanciados por meio da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, instituída por meio da Portaria nº 1.060, de 5 de junho de 2002, que prevê a inclusão das pessoas com deficiência em toda a rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS).

A Política Nacional assume a deficiência a partir de uma perspectiva social, compreendendo que as condições do meio se somam às limitações individuais da pessoa com deficiência, criando barreiras ou oportunizando a plena participação.

O conceito adotado pela Política Nacional, vai ao encontro do defendido pela LBI, Art. 2º, que considera a pessoa com deficiência

[...]aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A Política Nacional define como diretrizes a promoção da qualidade de vida; a prevenção de deficiências; a atenção integral à saúde; a melhoria dos mecanismos de informação; a capacitação de recursos humanos, e a organização e o funcionamento dos serviços.

No que tange a diretriz relacionada à capacitação de recursos humanos, a política destaca:

**CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS** – esta diretriz mostra-se de suma importância, tendo em vista que as relações em saúde são baseadas essencialmente na relação entre pessoas.

Profissionais permanentemente atualizados, capacitados e qualificados, tanto na rede básica (incluindo as equipes de Saúde da Família e os Agentes Comunitários de Saúde) quanto nos serviços de reabilitação (física, auditiva, visual, intelectual), potencializam os cuidados às pessoas com deficiência usuárias do SUS. [...]

Busca-se, com o Ministério da Educação, a inclusão de disciplinas e conteúdos de prevenção, atenção e reabilitação às pessoas com deficiência, nos currículos de graduação das profissões na área da saúde, bem como o fomento de projetos de pesquisa e extensão nesta área do saber (BRASIL, 2010, p. 7).

Obviamente a garantia de tais direitos gera demandas formativas nos cursos de graduação. Um exemplo dessas demandas é a garantia de informação adequada e acessível à pessoa com deficiência sobre sua condição de saúde. Esse direito, para alguns pacientes, se materializa com a provisão de recursos de comunicação alternativos a língua oral, como a

Língua Brasileira de Sinais para pacientes surdos e a Comunicação Alternativa/Aumentativa (CAA) para pacientes não verbais ou em defasagem entre a necessidade comunicativa e a habilidade comunicativa.

Compreendemos que a garantia de acessibilidade no ordenamento legal, no que tange ao direito à saúde da pessoa com deficiência, anuncia demandas formativas que precisam ser incorporadas à organização curricular dos cursos.

Dentre essas demandas, destacamos: especificidades da pessoa com deficiência e suas diferentes formas de expressão; acessibilidade na informação e comunicação; tecnologia assistiva, dentre outros. O não atendimento a essas demandas é prenúncio (denúncia) da restrição de tais direitos à pessoa com deficiência.

Apesar da extensão do tema da acessibilidade e do acesso à saúde por usuários com deficiência e, até mesmo das intenções de que a temática componha a formação em saúde, o tema ainda é incipiente nos cursos de graduação em Medicina.

A seguir, apresentamos como a temática vem sendo abordada na formação médica.

## **O lugar da atenção à saúde da pessoa com deficiência na formação médica**

De acordo com Costa (2015), a inclusão da atenção à saúde das pessoas com deficiência no currículo médico tornou-se mais frequente nos Estados Unidos e no Reino Unido nos primeiros anos da década de 90.

No ano de 1993, um documento denominado *Tomorrow's Doctors* foi apresentado no Reino Unido pelo *General Medical Council Education Committee*. Ele recomendava mudanças estruturais na formação médica, como a aprendizagem baseada em problemas e o desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem no decorrer da vida. Além disso, destacava que temáticas como incapacidade, deficiência e reabilitação

deveriam compor o ensino médico com a mesma importância que as demais disciplinas do currículo (MAXWELL; WALLEY, 2003).

Embora nos anos seguintes as propostas tenham se difundido para outros locais, como Austrália, Coreia do Sul e África, ainda continuaram limitadas a momentos ocasionais da graduação em Medicina e abordavam, no máximo, um ou dois tipos de deficiência. Merece destaque, em termos metodológicos, a Universidade de Buffalo, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, a qual implementou o assunto por meio de um modelo transversal, durante os quatro anos do curso (COSTA, 2015).

No Brasil, as discussões referentes a esse assunto nas escolas médicas são ainda mais recentes. A reestruturação das DCNs dos cursos de Medicina, no ano de 2001, trouxe à tona a necessidade da formação de um profissional que tenha uma visão humana, crítica, reflexiva e pautada em aspectos biopsicossociais do ser humano. No entanto, a atualização das diretrizes não mencionava, especificamente, a obrigatoriedade da abordagem de assuntos atrelados à deficiência ao longo da graduação (BRASIL, 2001).

Em 2002, a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência assinalou a intenção de diálogo com o Ministério da Educação e com instituições de Ensino Superior, a fim de incorporar disciplinas que versassem sobre reabilitação e atenção à saúde de pessoas com deficiência na estrutura curricular dos cursos da área da saúde. Até o momento, porém, houve pouco ou nenhum resultado proveniente dessa parceria (COSTA; KOIFMAN, 2015).

No ano de 2013, a solicitação da inclusão de algumas temáticas nas DCNs foi encaminhada para o Ministério da Educação pelo programa LIDAR COM, da Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com a Associação Fluminense de Reabilitação. Entre as pautas levantadas, estavam a inclusão do médico como promotor da saúde integral do ser humano, em toda a sua diversidade, e o uso por parte do profissional, de técnicas apropriadas de comunicação e informação em um formato acessível (COSTA, 2015).

Em 2014, com a reestruturação das DCNs dos cursos de Medicina, a especificidade do cuidado às pessoas com deficiência foi inserida como parte da formação médica. Dentre essa especificidade, destaca-se a abordagem de temas transversais no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência, bem como, do ensino de Libras. Além disso, as diretrizes ressaltam a necessidade de um plano pedagógico fundamentado na ideia de equidade no cuidado adequado e eficiente de pessoas com deficiência, compreendendo as singularidades dos indivíduos nos processos de saúde-doença (BRASIL, 2014).

Também, são habilidades mencionadas pelas DCNs: postura ética, respeitosa e destreza técnica no exame físico, com precisão na aplicação das manobras e procedimentos do exame físico geral e específico, considerando a história clínica, a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, linguístico-cultural e de pessoas com deficiência; o esclarecimento, à pessoa sob seus cuidados ou ao responsável por ela, sobre os sinais verificados durante a consulta médica (BRASIL, 2014, p. 5).

Apesar desses recentes avanços, é fato que as DNCs esbarram, até hoje, na resistência apresentada pelo modelo biomédico curativista, hegemônico no ensino da Medicina e amplamente difundido desde a publicação do Relatório de Flexner (1910)<sup>1</sup>.

Para autores como Levino (2013), a abordagem do tema ainda é falha no âmbito da formação, visto que o percurso formativo exclui temáticas como o desenvolvimento de habilidades biológicas, sociais e psicológicas para lidar com as particularidades apresentadas por esse público.

---

<sup>1</sup> Documento publicado pelo educador Abraham Flexner, nos Estados Unidos, em 1910, o qual padronizava o ensino médico norte americano e canadense para um modelo centrado nas doenças, a partir de uma visão natural, biológica e pautada no rigor científico. No modelo de ensino defendido por Flexner, o social, o coletivo, o público e a comunidade não contam para o ensino médico e não são considerados implicados no processo de saúde-doença (Pagliosa e Da Ros, 2008).



O impacto da ausência da temática na formação médica no tocante à inclusão, foi aferido por meio de um estudo realizado em Anápolis - GO (FREITAS et al., 2020). Nele, constatou-se que mais de 88% dos médicos já prestaram algum tipo de atendimento a pessoas com surdez, mas apenas 19% fizeram o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar. Destarte, a maioria dos médicos não soube manejar a consulta, fato que acarreta necessidade de um acompanhante nas consultas e/ou um intérprete de Libras presente na unidade de saúde.

Em conformidade com os achados de Freitas, os estudos de Internodato e Greguol (2012), revelaram que os pacientes com deficiência, na maioria das vezes, não se consideram bem atendidos, principalmente diante de abordagens mecanicistas que não consideram suas peculiaridades.

À luz dessa conjuntura, algumas medidas foram sugeridas para ampliar a abordagem da temática de inclusão e acessibilidade nos currículos médicos, embora poucas delas tenham se estruturado de modo efetivo.

Ainda, conforme constatado nas DCNs para o Ensino de Graduação em Medicina, há uma cobrança no sentido de que o futuro médico desenvolva, ao longo da formação, a habilidade de atender aos diversos usuários dos serviços de saúde, incluindo pessoas com deficiências. Entretanto, as especificações sobre os meios para atingir esses resultados continuam bastante vagas (BRASIL, 2014).

A necessidade de capacitar os profissionais no uso da Libras como meio de comunicação com pessoas com surdez, levou à assinatura do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei nº 10.436, de 2002 e o art. 18 da lei nº 10.098, de 2000, que versa sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior e optativa<sup>2</sup> nos demais cursos.

---

<sup>2</sup> No curso de Medicina da Unipampa, a oferta da disciplina dá-se por meio de um Componente Curricular Complementar de Graduação (CCCG), com carga horária de 60 horas e duração de um semestre letivo.

Apesar desse importante avanço, Vieira et al (2017) defende que o ensino da Libras seria mais efetivo não somente como um componente optativo de carga horária limitada, como, também, integrado a outras disciplinas, buscando relacioná-la a experiências práticas e articuladas ao cotidiano profissional, o que ainda não ocorre na maioria das instituições.

Costa e Koifman, 2015, apresentam diversas metodologias de ensino da temática da deficiência e da acessibilidade em cursos de Medicina de diferentes países, como Austrália, Estados Unidos e Reino Unido, as quais podem servir de modelo para o desenvolvimento de um ensino adequado às universidades brasileiras.

As metodologias baseiam-se na discussão de casos clínicos envolvendo indivíduos com deficiência; nas atividades que contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos sobre a anamnese, exame físico e referente ao manejo frente aos diversos tipos de deficiência encontrados na atenção primária à saúde; nas atividades com pacientes simulados; na aquisição de conhecimentos acerca dos direitos desse grupo; nas discussões sobre receptividade, acolhimento, modelo social de perceber a deficiência e sobre a dissociação entre deficiência e doença.

Ainda, são realizadas visitas a serviços que atendem pessoas com deficiência, apresentação de seminários, painéis, oficinas e realização de vivências onde os estudantes são desafiados a realizar atividades utilizando cadeiras de rodas, muletas e vendas nos olhos (COSTA; KOIFMAN, 2015).

French (1992) destaca que a abordagem desse tema não deve ser pautada em atividades isoladas, mas contempladas de modo transversal e multidisciplinar durante toda a formação em Medicina. Nesse sentido, os saberes da educação especial e do atendimento à pessoa com deficiência pode e deve ser engendrado dentro dos principais componentes curriculares do curso, como pediatria, psiquiatria, clínica médica, clínica cirúrgica, saúde pública, saúde da família e da comunidade.

## **Práticas interdisciplinares de ensino balizadas pelos saberes da educação especial**

Apesar do imperativo legal e das DCNs, a abordagem do tema da acessibilidade e da pessoa com deficiência no âmbito do curso de Medicina da Unipampa ainda é bastante incipiente, tendo sido impulsionada pela demanda de recursos para este público, em específico, na atenção básica de saúde, em função da pandemia da COVID-19.

Assim, foram organizadas práticas interdisciplinares que envolveram o referido curso, em especial, o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Doenças Infectocontagiosas (NUPEEDIC) e o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, por meio do Núcleo de Estudos em Inclusão (NEI).

Essas práticas foram consubstanciadas em atividades de ensino e extensão, bases da formação universitária, e tiveram como tema transversal as temáticas da educação especial, em especial, a acessibilidade à comunicação e à informação.

Intentou-se o desenvolvimento de ações formativas balizadas na teoria Histórico-Cultural da Atividade que, segundo Bastos e Dantas (2017):

Compreende os processos psicológicos, dentre eles a aprendizagem, como resultantes da atividade do homem sobre o mundo. Pela atividade, o homem apropria-se dos instrumentos e signos produzidos em sua cultura e, ao incorporá-los, constitui-se com ser humano (p.172) .

No contexto da ação formativa, a atividade de construção de recursos voltados a informação/comunicação sobre a COVID-19 para pacientes com deficiência, constituiu-se como instrumento de mediação entre os alunos do curso de Medicina e os saberes específicos da área da educação especial. Supôs-se que, a partir do aprofundamento teórico sobre o tema e da produção de materiais acessíveis envolvendo a temática da COVID-19, haveria uma ampliação dos conhecimentos e das habilidades profissionais dos futuros médicos, que poderiam ser agregadas ao rol de

conhecimentos, competências e habilidades mobilizados no exercício da profissão.

Dentre essas práticas estão a produção de pranchas em CAA para apoio ao diagnóstico da COVID-19 em pacientes com deficiência; materiais instrucionais acessíveis sobre temas envolvendo a pandemia; curso de Comunicação Alternativa Aumentativa para estudantes da área da saúde; formação de profissionais dos serviços de saúde para o atendimento de usuários com deficiência e a produção de um livro de orientações sobre protocolos a serem adotados pelas escolas sobre o retorno às aulas.

Considerando as orientações sobre isolamento social e a adoção na Unipampa do trabalho remoto, em função da pandemia de COVI-19, todas as atividades foram construídas à distância, por meio de ferramentas on-line que permitem o trabalho colaborativo.

A produção dos materiais foi precedida pelo aprofundamento teórico das temáticas relacionadas as áreas da saúde e educação especial; identificação das alternativas existentes sobre o tema; produção do material; avaliação do material com potenciais usuários e divulgação para a comunidade acadêmica e externa.

A seguir, apresentamos uma síntese das atividades desenvolvidas.

### **Pranchas de comunicação alternativa/aumentativa para apoio ao diagnóstico da COVID-19 em pacientes com deficiência**

Foram desenvolvidas pranchas em Comunicação Alternativa/Aumentativa para apoio ao exame de anamnese de pacientes com deficiência, em avaliação da COVID-19.

A Comunicação Alternativa/Aumentativa (CAA) é uma área da Tecnologia Assistiva que visa ampliar a comunicação de indivíduos sem fala, escrita funcional ou em defasagem entre a necessidade de comunicação e a habilidade comunicativa.

As pranchas em CAA foram criadas em 14 cartões no formato de folha A4, agrupados em 8 categorias, conforme orientações de diagnóstico

da COVID-19 do Ministério da Saúde: identificação, sintomas, início dos sintomas, percepção de aumento dos sintomas, comorbidades, medicações de uso contínuo, medicações para alívio dos sintomas, contactantes.

Somadas a estas, agregou-se pranchas de sim e não, que podem ser utilizadas pelo paciente (apontando, direcionando o olhar, dentre outras formas) para responder as perguntas da anamnese, e uma prancha alfabética, que permite a construção de frases e palavras por pacientes alfabetizados, sem a necessidade da comunicação oral.

Cada categoria dispõe de pequenos quadrantes com pictogramas relacionados aos temas de avaliação da COVID-19, os quais permitem a comunicação entre pacientes não verbais, surdos ou com dificuldade de expressão/compreensão, em função de deficiência, idioma<sup>3</sup> ou alterações na fala por dificuldade respiratória, e a equipe médica, auxiliando na realização de uma anamnese efetiva.

Os pictogramas foram desenvolvidos através do Portal Aragonés de Comunicação Alternativa/Aumentativa e parte deles foi criada utilizando o software *Paint 3D* e a plataforma *Canva*.

A construção das pranchas deu-se de forma colaborativa, envolvendo 4 alunos e 1 professor do curso de Medicina e 2 alunos e 1 professor integrantes do NEI.

Após a montagem das pranchas, organizadas em pastas plásticas higienizáveis, elas foram entregues às secretarias de saúde dos municípios de Bagé, Uruguaiana, e Candiota, que também receberam da equipe de produção do material treinamento para o uso da CAA na comunicação com pacientes em diagnóstico da COVID-19. Ainda, foi disponibilizado um vídeo informativo que aborda o conceito da CAA e o manuseio adequado das pranchas no ambiente de saúde, disponível em: <https://youtu.be/Yhq5Tt4XMZs>

A seguir, o flyer de divulgação do trabalho:

---

<sup>3</sup> A Unipampa é uma universidade que faz fronteira com o Uruguai e a Argentina. São comuns atendimentos de pacientes originários de ambos os países, não falantes da língua portuguesa.

**Imagem 1:** Flyer de divulgação das pranchas em CAA.

**Pranchas em Comunicação Alternativa/Aumentativa (CAA)  
para Apoio à Avaliação da Covid-19 em Pacientes com  
Deficiência**

**Sistemas**

- Febre
- Tosseira
- Diarréia
- Perda de peso
- Confusão Mental
- Vômito
- Suor noturno
- Náusea
- Espera
- Falta de ar

**Sistemas**

- Dores no braço
- Dores de garganta
- Dores no corpo
- Dores de cabeça
- Dores nos olhos
- Dores nos pés
- Dores nas articulações e que estão sentindo?

**Início dos sintomas**

- 1. Um dia
- 2. Dois dias
- 3. Três dias
- 4. Quatro dias
- 5. Cinco dias
- 6. Seis dias

**Eu tenho outras doenças**

- Astma
- Doença cardíaca
- Doença renal
- Hipertensão
- Diabetes mellitus
- Doença cerebrovascular
- Tuberculose
- Câncer
- HIV
- Gravidez de alto risco

**Acesse as pranchas completas em:**  
[sites.unipampa.edu.br/coronavirus/prevencao-pcd](https://sites.unipampa.edu.br/coronavirus/prevencao-pcd)

**Equipe de Produção das Pranchas - UNIPAMPA**

**Núcleo de Estudos em Inclusão (NEI):**  
Prof.ª Dr.ª Amélia Rota Borges de Bastos  
Bruna Madeira Nogueis (Acadêmica do Curso de Engenharia de Produção)  
Lucas Maia Dantas (Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde)

**Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Doenças Infectocontagiosas (NUPEEDIC):**  
Prof.ª Luciana de Souza Nunes  
Prof.ª Jenifer Harter  
Luis Gustavo Crochemore da Silva (Acadêmico do Curso de Medicina)

**Revisão Técnica:**  
Assistiva Tecnologia e Inovação: Rita Bersch

**Logos:** unipampa, NEI, Assistiva, CO(M)-VID

**Fonte:** <https://sites.unipampa.edu.br/coronavirus/prevencao-pcd/>

## **Produção de materiais instrucionais acessíveis os no contexto de pandemia da COVID-19**

Foram produzidos materiais instrucionais acessíveis (vídeos e folders) com orientações sobre o uso de máscaras, uma das principais medidas de cuidado adotadas a fim de atenuar a propagação viral. Esses

materiais abordaram temas como, colocação, retirada, higienização, descarte e confecção de máscaras caseiras. Bem como, orientaram a confecção de máscaras para estudantes surdos, confeccionadas com materiais transparentes e de baixo custo (embalagem Pet de 2 litros) que permitem a leitura labial e a percepção das expressões faciais necessárias à comunicação com pessoas com surdez.

Os vídeos contaram com o recurso de acessibilidade da janela de LIBRAS e foram divulgados em plataformas digitais: Facebook, Instagram e Youtube.

Os folders foram construídos considerando requisitos de acessibilidade. Dentre esses, destacam-se: tamanho e tipo de fontes, contraste figura-fundo e informação apoiada em imagens, que permite o acesso ao conteúdo disponibilizado no folder mesmo para pessoas não alfabetizadas, disléxicas, ou em defasagem na habilidade da leitura na língua portuguesa. O material foi distribuído em postos de saúde dos municípios de abrangência da Unipampa.

**Legenda:** Folder orientações sobre o uso de máscaras.

**CUIDADOS PARA UTILIZAR A MÁSCARA**

**unipampa**

**NUPEEDIC**

A MÁSCARA É INDIVIDUAL E NÃO DEVE SER COMPARTILHADA COM AMIGOS OU FAMILIARES.

COLOQUE A MÁSCARA COBRINDO TOTALMENTE BOCA E NARIZ E AMARRE COM SEGURANÇA PARA MINIMIZAR O ESPAÇO ENTRE O ROSTO E A MÁSCARA.

ENQUANTO ESTIVER UTILIZANDO, NÃO TOQUE NO ROSTO E NEM AJUSTE A MÁSCARA. CASO SEJA NECESSÁRIO, HIGIENIZE A MÃO ANTES E AJUSTE-A PELAS LATERAIS.

UTILIZE-A POR NO MÁXIMO 2 HORAS. CASO NECESSITE DE SAIR POR TEMPO MAIOR, LEVE MAIS DE UMA MÁSCARA.

**2H**

**É IMPORTANTE LEMBRAR QUE AS MÁSCARAS NÃO SUBSTITUEM AS DEMAIS MEDIDAS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL E DE HIGIENE.**

**Máscaras caseiras podem ajudar na prevenção contra o Coronavírus!**

**POR QUE E QUANDO UTILIZÁ-LAS?**

Elas impedem a disseminação de gotículas expelidas do nariz ou da boca do usuário no ambiente, garantindo uma barreira física.

Utilize-as por um curto período de tempo (até 2h) quando for sair de casa.

**MEDICINA UNIPAMPA**

**REDE SACCI**

**CO(M)-VID UNIPAMPA SaGe**

**CNPq**

**CAPES**

ILUSTRAÇÕES: ELISÂNGELA COSTA

**Fonte:** os autores

### **Curso de comunicação alternativa/aumentativa**

A partir do trabalho de construção das pranchas para diagnóstico do COVID-19, a temática da CAA passou a interessar os demais estudantes do curso de Medicina, que demandaram o aprofundamento do tema. Organizou-se assim, um Projeto de Ensino, de característica teórico-prática, com 30 horas de duração, validado pelo curso como Atividade Complementar de Graduação.

O mini curso foi voltado à estudantes da área de saúde e objetivou a discussão da temática da comunicação alternativa/aumentativa como ferramenta para acessibilidade dos serviços de saúde para pessoas com deficiência.

Ao final do curso, os alunos desenvolveram recursos de suporte à comunicação.

### **Ufa! De volta à escola: o cuidado continua - orientações sobre o retorno às aulas para pais, alunos e professores**

O e-book foi construído a partir do estudo de protocolos nacionais e internacionais que abordam o retorno às aulas em tempos de pandemia. O livro tem como objetivo apoiar alunos, pais/responsáveis e instituições de ensino com medidas de proteção quando do retorno às aulas. O material foi construído por professores e alunos das áreas da saúde, incluindo alunos e professores do curso de Medicina e educação e contempla recursos de acessibilidade e atividades pedagógicas que facilitam a compreensão dos protocolos de segurança a serem adotados quando do retorno às aulas.

A equipe de produção do Ufa realizou palestras e rodas de conversas virtuais em escolas públicas e privadas com o objetivo de antecipar os protocolos a serem adotados pelas escolas quando do retorno às aulas.



Dentre os recursos de acessibilidade do livro destaca-se LIBRAS; Comunicação Alternativa/Aumentativa para a apresentação das informações, linguagem acessível, tamanho e tipo de fonte, contraste figura-fundo, dentre outros.

O livro foi editado pelo selo Cirkulinha, e pode ser acessado gratuitamente pelo site: <https://livrariacirkula.com.br/ufa-de-volta-a-escola-o-cuidado-continua>

### **Reflexões sobre a abordagem da temática da pessoa com deficiência e da acessibilidade na formação médica**

Segundo o censo demográfico de 2020, estima-se que o Brasil tenha cerca 24% da população geral com algum tipo de deficiência, o que representa mais de 45 milhões de pessoas. Dentre as causas, a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, destaca: condições hereditárias e aquelas consequentes da falta de assistência médica durante a gravidez e o parto. Somado a isso, segundo o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde, no que concerne a Síndrome Congênita associada à Infecção pelo vírus Zika, tem-se no país mais de 3.000 casos confirmados com alterações do crescimento e desenvolvimento (microcefalia) ligados a endemia.

A expressividade dos números não tem sido acompanhada pela abordagem do tema na formação médica inicial, o que corrobora para o alijamento dos direitos da pessoa com deficiência nos serviços de saúde em igualdade de oportunidades com os demais usuários.

No âmbito da Unipampa, em específico, do curso de Medicina, a abordagem do tema, bastante incipiente, foi mobilizada pelo contexto da pandemia. A necessidade de diagnóstico e da comunicação em massa como forma de conter a contaminação, revelou um grupo de usuários dos serviços de saúde que, até então, não eram objeto da formação.

As atividades interdisciplinares propostas intentaram despertar nos estudantes de Medicina o compromisso com a atenção em saúde das

pessoas com deficiência. A experiência buscou construir conhecimentos e habilidades referentes à temática da acessibilidade da comunicação/informação e sua interveniência na formação médica.

A produção dos materiais pelos acadêmicos balizou-se na concepção da deficiência a partir do modelo social, que reconhece o meio, para além da condição orgânica do sujeito, como entrave ou possibilidade de participação.

Para além disso, o trabalho foi pautado no reconhecimento da acessibilidade e do acesso à saúde como direitos da pessoa com deficiência, que se materializam em práticas de atendimento que respondem às características dos usuários e provém os recursos necessários para a comunicação, informação e o uso, com equidade, dos serviços de saúde disponíveis para a maioria da população.

A produção dos materiais acessíveis permitiu aos graduandos de Medicina o aprofundamento da temática da acessibilidade e a construção de novas habilidades comunicativas, até então, percebidas como exclusivas de especialidades não médicas, como a fonoaudiologia, a psicologia e o campo da educação especial.

Os alunos foram incitados a perceber que, a qualidade da relação médico-paciente, quando este último tem algum tipo de deficiência ou limitação comunicativa, passa pela provisão por parte do profissional e dos serviços de saúde de recursos de acessibilidade que garantam o acesso à informação e sua efetiva participação no processo comunicativo.

A concretização da comunicação médico-paciente, favorece não apenas a comunicação, mas, também, o estabelecimento de relações vinculares coesas, que contribuem para a aderência ao tratamento e as prescrições técnicas.

As atividades realizadas confirmaram o pressuposto de que, pela atividade, haveria uma ampliação do repertório de saberes dos futuros médicos com relação à temática da pessoa com deficiência e evidenciaram a importância da abordagem de tal temática como transversal à toda formação e não apenas em componentes curriculares optativos ou atividades pontuais como as relatadas.

Espera-se que a prática protagonizada seja potencializadora de modificações no âmbito do curso e que contribua para as discussões dos saberes médicos necessários a formação de um profissional comprometido com uma abordagem humanizadora de saúde, na perspectiva da universalização do acesso a esse que é um direito fundamental.

## Referências

- BASTOS Amélia. R. B; DANTAS, Lucas. M. Construção de Recursos Alternativos para alunos com deficiência no ensino de Química. *In: Mol, Gérson. Reflexões e Debates em Educação Química*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2017, v.1, p. 173-188.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. [S. l.], 7 nov. 2001.
- BRASIL. Lei nº. 13.362 de 23 de novembro de 2016. Dispõe sobre a efetivação de ações de saúde que assegurem a prevenção, a detecção, o tratamento e o seguimento dos cânceres do colo uterino e de mama, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS", para assegurar o atendimento às mulheres com deficiência.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. [S. l.], 20 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2010. 24 p. : il. – (Série B. Textos Básicos de Saúde)
- CIFALI, M. Démarche Clinique, Formation et Écriture. *In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.. Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: Boeck Université, 1996.
- COSTA, Luiza Santos Moreira da. *Inclusão no curso médico: Atenção Integral à Saúde das Pessoas com Deficiência*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2015.
- COSTA, Luiza Santos Moreira da; KOIFMAN, Lilian. O Ensino sobre Deficiência a Estudantes de Medicina: o que Existe no Mundo?. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro , v. 40, n. 1, p. 53-58, Mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022016000100053&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022016000100053&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 abr. 2021.
- <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n1e01302014>
- FERREIRA, Yara Cristina de Souza. As dificuldades dos profissionais de enfermagem da Atenção Básica em prestar atendimento à Pessoa Com Deficiência

(PCD) auditiva e/ou fala. *Rev. Cient. do Instituto Ideia*, Rio de Janeiro, v.1, n. 8, p. 233-250, 2019. Disponível em:

[http://www.revistaideario.com.br/pdf/desm/revista.ideario.13n.01\\_2019/revista.Ideario.N13.01\(2019\).233.as.dificuldades.dos.profissionais.pdf](http://www.revistaideario.com.br/pdf/desm/revista.ideario.13n.01_2019/revista.Ideario.N13.01(2019).233.as.dificuldades.dos.profissionais.pdf). Acesso em 01 abr. 2021.

FREITAS, Elizandra Farias. *et al. Desafios do atendimento médico de pessoas com deficiência física no município de Anápolis, Goiás*. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35480-35496, jun. 2020. Disponível em:

<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11316>. Acesso em 29 mar. 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-184>

FRENCH, Sally. Simulation exercises in disability awareness training: a critique. *Disability, Handicap & Society* 1992; 7(3):257-266. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02674649266780261>. Acesso em: 28 mar. 2021. <https://doi.org/10.1080/02674649266780261>

INTERDONATO, Giovanna Carla; GREGUOL, Márcia. Promoção da Saúde de Pessoas com Deficiência – uma revisão sistemática. *HU Revista, [S. l.]*, v. 37, n. 3, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/1661>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MAXWELL, Simon; WALLEY, Tom. Teaching safe and effective prescribing in UK medical schools: a core curriculum for tomorrow's doctors. *British Journal of Clinical Pharmacology*, 55: 496-503, 2003. Disponível em:

<https://bpspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.1365-2125.2003.01878.x>. Acesso em 7 abr. 2021. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2125.2003.01878.x>

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro , v. 32, n. 4, p. 492-499, Dec. 2008. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022008000400012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000400012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000400012>.

LEVINO, Danielle de Azevedo et al. Libras na graduação médica: o despertar para uma nova língua. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro , v. 37, n. 2, p. 291-297, June 2013 . Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022013000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000200018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000200018>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Bacharelado, PPC Uruguaiana - Medicina, Unipampa - Campus Uruguaiana, 180p., 2019. Disponível em:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/medicina/files/2019/11/ppc-2019-medicina.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

VIEIRA, Camila Mugnai; CANIATO, Daniella Gimenez; YONEMOTU, Bianca Pereira Rodrigues. Comunicação e acessibilidade: percepções de pessoas com deficiência auditiva sobre seu atendimento nos serviços de saúde. *Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, Abr.-Jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.29397/reciis.v11i2.1139>. Disponível em: <https://www.recis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1139/2114>. Acesso em: 6 abr. 2021.

ZAPOROSZENKO, Ana; DE ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro. *Comunicação Alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão*. [S. l.], 2008. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_ana\\_zaporoszenko.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_ana_zaporoszenko.pdf). Acesso em: 6 abr. 2021.

Data de registro: 14/04/2021

Data de aceite: 01/12/2021



## Da necessária adesão crítico-perspectivista de Nietzsche às ciências

*Robson Loureiro\**

*Adolfo Miranda Oleare\*\**

**Resumo:** Era Nietzsche um inimigo da ciência? A pergunta-problema deste artigo é justamente o título de uma conferência proferida pelo Dr. Helmut Heit (Kolleg Friedrich Nietzsche - Klassik Stiftung Weimar) no Seminário de Filosofia da Ciência do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Linhares, em 9 de dezembro de 2014. Uma famosa versão do senso comum acadêmico apresenta Nietzsche como inimigo mortal das ciências. Sabe-se, contudo, que o filósofo manteve uma relação intensa, duradoura e necessária com o campo científico. A partir de fontes primárias e de posicionamentos adotados por pesquisadores especializados, no presente estudo conclui-se que Nietzsche foi concomitantemente um entusiasta do método científico – em função da possibilidade de naturalização e de historicização da produção de conhecimento – e um crítico da fundamentação dogmática das ciências de seu tempo. A caracterização de Nietzsche como pensador crítico-perspectivista (não relativista) está desenvolvida em um artigo inédito de nossa autoria.

**Palavras-chave:** Nietzsche; Ciência; Nietzsche e as Ciências

### On Nietzsche's necessary critical-perspectivist adherence to the sciences

---

\* Doutor em Educação (História e Política) pela Universidade Federal de Santa Catarina (Bolsa Capes). Professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: [robsonn@uol.com.br](mailto:robsonn@uol.com.br); [robson.loureiro@ufes.br](mailto:robson.loureiro@ufes.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1326024270450510>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8272-5368>.

\*\* Professor de Filosofia do Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória (Ifes). Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [adolfofomolare@gmail.com](mailto:adolfofomolare@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6067235874242851>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3351-0771>.

**Abstract:** Was Nietzsche an enemy of science? The problem question of this article is precisely the title of a lecture given by Dr. Helmut Heit (Kolleg Friedrich Nietzsche - Klassik Stiftung Weimar), presented at the Philosophy of Science Seminar of the Federal Institute of Espírito Santo, Linhares campus, on December 9, 2014. A famous version of academic common sense presents Nietzsche as the mortal enemy of science. It is known, however, that the philosopher maintained an intense, lasting and necessary relationship with the scientific field. From the use of primary sources and the positions adopted by specialized researchers, in the present study, it is concluded that Nietzsche was concomitantly an enthusiast of the scientific method - due to the possibility of naturalization and historicization of the production of knowledge – and a critic of the scientific method. dogmatic foundation of the sciences of his time. The characterization of Nietzsche as a critical-perspectivist (non-relativist) thinker is developed in an unpublished article of our authorship.

**Key-words:** Nietzsche; Science; Nietzsche and the Sciences.

### **Sobre la necesaria adhesión crítico-perspectivista de Nietzsche a las ciencias**

**Resumen:** ¿Nietzsche era enemigo de la ciencia? La pregunta problema de este artículo es precisamente el título de una conferencia del Prof. Dr. Helmut Heit (Universidad de Berlín), presentado en el Seminario de Filosofía de la Ciencia del Instituto Federal de Espírito Santo, campus Linhares, el 9 de diciembre de 2014. Si bien Nietzsche llegó a ser catalogado como positivista (MIGNONI, 2017), una famosa versión académica lo presenta como el enemigo mortal de las ciencias. Se sabe, sin embargo, que el filósofo mantuvo una relación intensa, duradera y necesaria con el campo científico. A partir del uso de fuentes primarias y de las posiciones adoptadas por investigadores especializados, en el presente estudio se concluye que Nietzsche fue concomitantemente un entusiasta del método científico – por la posibilidad de naturalización e historización de la producción del conocimiento – y un crítico del fundamento dogmático de las ciencias de su tiempo. La caracterización de Nietzsche como pensador crítico-perspectivista (no relativista) se desarrolla en un artículo inédito de nuestra autoría.

**Palabras clave:** Nietzsche; Ciencia. Nietzsche y las Ciencias; Nietzsche en la Investigación en Educación

## A presença da ciência no século XIX

O período histórico no qual Nietzsche se formou e atuou intelectualmente foi marcado pelo movimento de reestruturação epistemológica e de reposicionamento público da filosofia, então constrangida pelo “[...] avanço das ciências naturais e históricas, determinado em boa parte pelo processo de industrialização relativamente tardio na Alemanha dos anos 40” (LOPES, 2011a, p. 314).

O surgimento da física teórica, mais propriamente da termodinâmica e dos estudos sobre propagação de calor por radiação, marca um ponto de virada no que se refere à hegemonia do parâmetro científico implícito na física de Newton, fundado na formulação matemática de leis naturais que regem o mundo físico sensorialmente perceptível. Estes novos campos de investigação indicavam uma forte tendência, de cunho formalista, prioritariamente matemático, das ciências naturais. Simultaneamente, no âmbito das ciências biológicas, ocorria também um redimensionamento da influência do modelo mecanicista no que concerne a questões biológicas, assim como uma forte tendência evolucionista das pesquisas, que não deixaram de causar significativo impacto no meio filosófico, decisivamente no que se refere à fisiologia e à psicologia (BARROS, 2018, p. 55).

Após a morte do filósofo Friedrich Hegel, em 1831, entraram em declínio os sistemas filosóficos do idealismo, fato que lançou os filósofos acadêmicos ao trabalho de determinação de identidade, objeto próprio de reflexão e base de sustentação teórica para a filosofia<sup>1</sup>. Como resposta à

---

<sup>1</sup> Na segunda metade do século XIX, enquanto a ciência e a tecnologia passaram por um processo de amplo e acelerado desenvolvimento, o idealismo alemão, corrente filosófica até então hegemônica, passou a enfrentar um esvaziamento epistemológico. À filosofia restou recompor seu estatuto interpretativo e se reposicionar no campo do conhecimento, o que gerou duas perspectivas distintas: o materialismo alemão, cuja elaboração filosófica se



crise, estabeleceram-se o cientificismo materialista e o neokantismo, este último adotado não só por filósofos, mas também por renomados cientistas naturais, à época contrariados pela visão de mundo materialista e pelas interpretações dogmáticas dirigidas a seus próprios trabalhos (LOPES, 2011a).

Duas vias alternativas começaram a se impor a partir da década de 50, ou seja, após um primeiro esgotamento das disputas no interior do hegelianismo: 1) a via de conversão da ciência em visão de mundo e de absolutização do discurso científico, que desencadeou a polêmica em torno do materialismo; 2) o lento caminho de retorno a Kant como o filósofo capaz ao mesmo tempo de apaziguar o conflito entre filosofia e ciência e de neutralizar as disputas entre visões de mundo concorrentes (LOPES, 2011a, p. 315).

A posição de Nietzsche é distinta destas duas e caracteriza-se pelo estabelecimento do debate com as ciências sem adesão ao materialismo vulgar, a exemplo de filósofos como Friedrich Albert Lange, Eduard von Hartmann, Eugen Dühring, envolvidos com estudos científicos; e de cientistas integrados aos debates filosóficos, como Helmholtz e Ernst Mach (ITAPARICA, 2018)<sup>2</sup>.

Nietzsche não apenas estava atento às contribuições que as ciências poderiam fornecer à filosofia como também considerava imprescindível a elaboração de uma filosofia cientificamente informada. Na nota final da primeira dissertação de *Genealogia da Moral*, Nietzsche define claramente o método genealógico como um programa de pesquisa indisciplinar, no qual se congregam diversas ciências (da natureza e do

---

caracteriza pela aplicação direta dos resultados obtidos pelas ciências; e o retorno a Kant, como referência de filosofia pensada a partir do diálogo com a ciência (ITAPARICA, 2018).

<sup>2</sup> Itaparica (2018) trabalha com as duas categorias seguintes: filósofos cientificamente informados e cientistas filosoficamente informados.

espírito) que poderiam contribuir com o propósito de investigar as origens naturais da moral. Assim, podemos identificar em sua genealogia elementos da história, da etimologia, da psicologia, da medicina, da fisiologia, da etnologia e da antropologia do direito (ITAPARICA, 2018, p. 26, grifo do autor).

Na década de 1860, Nietzsche estava comprometido com certas premissas céticas, informadas pelas ciências empíricas e tomadas de Friedrich Albert Lange na obra *História do materialismo e crítica do seu significado para o presente* (1866), segundo as quais a especulação filosófica deve ser instruída criticamente e não pode ser compreendida epistemicamente como discurso acerca do conhecimento da realidade ou da verdade objetiva do real, mas tem validade como fabulação conceitual edificante para a autossuperação dos indivíduos, na cultura, em atenção aos impulsos extracognitivos (LOPES, 2011b). Lange interpreta a ação especulativa como “[...] produto dos impulsos estético, arquitetônico, sintético e ideal da humanidade” (LANGE *apud* LOPES, 2011b, p. 22). Nesse sentido, o alvo da filosofia crítica seria direcionar a satisfação de tais impulsos à dimensão “[...] da ficção conceitual com fins edificantes” (LOPES, 2011b, p. 22).

### **A decisiva influência de Friedrich Albert Lange**

Ao acompanhar Friedrich Albert Lange, Nietzsche teria garantido a justificativa para sua adesão à metafísica da vontade de Arthur Schopenhauer, sem se comprometer com suas fragilidades epistêmicas. Rogério Lopes (2011b) salienta que o programa de Lange se destinava a uma equalização das divergências entre idealismo e materialismo, num movimento de naturalização do transcendental:

A reconciliação formal das perspectivas idealista e materialista no âmbito teórico reivindica para si a herança kantiana, corrigida pelos resultados recentes

da pesquisa empírica no campo da fisiologia dos órgãos sensoriais (LOPES, 2011b, p. 21).

Fonte privilegiada do debate científico na época da juventude de Nietzsche, a obra filosófica de Lange teria aberto para ele um horizonte teórico fundamental. Influência comparada à obra *O mundo como vontade e representação*, de Schopenhauer, foi ela que o despertou para estudos de medicina, física e biologia (MIGNONI, 2017) e lhe permitiu chegar a Gustav Theodor Fechner e a Roger Boscovitch, este último exaltado pelo filósofo como o teórico responsável por uma virada epistemológica comparável àquela empreendida por Copérnico. Em *Além do bem e do mal*, obra de sua fase madura, Nietzsche (1992a) refere-se a Boscovich e conclama, a partir dele, a eliminação da metafísica no terreno da ciência, que, àquela altura, em 1886, apesar da valorização da constatação empírica, ainda estaria vinculada a axiomas morais conservadores<sup>3</sup>:

Quanto ao atomismo materialista, está entre as coisas mais bem refutadas que existem; e talvez não haja atualmente, entre os doutores da Europa, nenhum tão indouto a ponto de lhe conceder a importância fora do uso diário e doméstico (como uma abreviação dos meios de expressão). Graças, antes de tudo, ao polonês Boscovich, que foi até agora, juntamente com o polonês Copérnico, o maior e mais vitorioso adversário da evidência. Pois enquanto Copérnico nos persuadiu a crer, contrariamente a todos os sentidos, que a terra *não* está parada, Boscovich nos ensinou a abjurar a crença na última parte da terra que permanecia firme, a crença na “substância”, na “matéria”, nesse resíduo e partícula da terra, o átomo: o maior triunfo sobre os sentidos que até então se obteve na terra (NIETZSCHE, 1992a, p. 19, grifo do autor).

---

<sup>3</sup> Em *A gaia ciência*, Nietzsche teria afirmado que, no século XIX, a ciência ainda não poderia se desvencilhar completamente da religião e da metafísica, de modo que mesmo os estudos naturalistas se encontravam contaminados de transcendentalidade (MIGNONI, 2017).

Nietzsche aponta para um problema de fundo ao enfatizar a crítica à natureza metafísica da crença atomista que permaneceria sustentada pela ciência da segunda metade do século XIX, a crença na alma, difundida por meio da perspectiva religiosa da tradição cristã. Aí estaria um impedimento radical à naturalização do pensamento.

– Mas é preciso ir ainda mais longe e declarar guerra, uma implacável guerra de baionetas, também à “necessidade atomista”, que, assim como a mais decantada “necessidade metafísica”, continua vivendo uma perigosa sobrevivência em regiões onde ninguém suspeita: é preciso inicialmente liquidar aquele outro e mais funesto atomismo, que o cristianismo ensinou melhor e por mais longo tempo, o *atomismo da alma*. Permita-se designar com esse termo a crença que vê a alma como algo indestrutível, eterno, indivisível, como uma mônada, um *atomon*: essa crença deve ser eliminada da ciência! (NIETZSCHE, 1992a, p. 19, grifos do autor).

Lopes (2011a) indica que a opção pelo devir absoluto requer de Nietzsche a recusa pela pergunta sobre a validade objetiva do conceito de incondicionado. À ontologia substancialista, Nietzsche contrapõe, numa operação empírico-genealógica, o questionamento acerca da função vital da crença na validade objetiva de substâncias como o átomo e a alma.

Este programa alternativo contesta as duas vertentes da metafísica: a crítica ou pós-kantiana, que tem como ambição definir a priori as condições de possibilidade do conhecimento do mundo empírico (pela substituição da desacreditada ontologia por uma doutrina das categorias); e a dogmática, que pretende nos fornecer um conhecimento do conteúdo do incondicionado (LOPES, 2011a, p. 328).

## A crítica à noção de *alma*

A intervenção teórico-conceitual na questão da alma, compreendida tanto como núcleo da psicologia racional – ramo tradicional da metafísica –, quanto como núcleo da psicologia tradicional, é crucial para o desenvolvimento daquilo que o pensamento nietzschiano inscreverá como diferencial na história da filosofia. A racionalidade, pensada metafisicamente a partir de uma suposta unidade substancial, a qual encontraria seu ancoramento na alma, é ampliada pela concepção nietzschiana de grande razão, baseada, por sua vez, no paradigma do corpo e dos impulsos (GIACOLA JUNIOR, 2001).

A noção de impulso, por ser a efetivação de uma tendência a crescimento de potência, supera a dualidade corpo/alma; ele não é nem *res extensa* nem *res cogitans*. A abordagem nietzschiana revela que a fisiologia e a psicologia de sua época também são tributárias das dualidades metafísicas. Em consequência, Nietzsche pode mais propriamente falar de uma fisiopsicologia, não enquanto um reducionismo do psicológico ao fisiológico, mas como um novo pensamento que prescinde das dualidades metafísicas, que entendo o mundo como um processo contínuo de autossuperação e que não separa radicalmente o homem do mundo (MARTON, 2016, p. 237, grifos do autor).

Portanto, à fixidez substancialista da concepção metafísica de alma é contraposta uma ideia de corpo como fluxo dinâmico de embate e negociação do campo pulsional, marcado por uma pluralidade intransparente de forças e vetores em constante relação de disputa por domínio e comando.

A base dessa operação filosófica de ampliação do conceito de racionalidade – o que se distingue nitidamente de sua negação – é a destruição da psicologia racional enquanto doutrina teórica da alma, da subjetividade ou da *psique*. O substancial é descartado e substituído pelo

relacional. Conforme a tradição metafísica, a psicologia era concebida como parte da filosofia responsável pelo estudo do espírito humano e de suas faculdades, em posição contrária ao assunto da fisiologia, disciplina responsável pelo estudo do corpo humano e de suas funções (JANET *apud* GIACOIA JUNIOR, 2001). Esta concepção tradicional de psicologia identificava a subjetividade à consciência, equiparando o psíquico ao consciente, o que significa entender o sujeito – ou o eu – como estrutura racional dotada da faculdade de conhecer transparentemente todos os fatos de sua própria vida interior.

Não é ornamental ou retórico o fato de Sigmund Freud ter afirmado que Nietzsche teria sido um dos primeiros psicanalistas da história<sup>4</sup>. Estudioso de trabalhos produzidos nos campos da psicologia clínica e experimental francesa e alemã, da psiquiatria, da anatomia cerebral e da fisiologia cerebral, além da criminologia e da medicina legal, Nietzsche fez valerem os resultados empíricos dessas ciências no seu trabalho filosófico de autossuperação da metafísica, cujo principal elemento é a noção de inconsciente como região fundamental do psíquico (GIACOIA JUNIOR, 2001). Por esta razão, conforme avaliação de Giacoia Junior (2001), Nietzsche teria considerado a si mesmo como *o primeiro psicólogo da Europa*, a partir de motivos que coincidem com aqueles apresentados por Freud em sua caracterização do filósofo, na qual Nietzsche teria renunciado as descobertas teóricas da psicanálise ao identificar os motivos duais do comportamento humano, o que se relaciona à proposição antimetafísica, genealógica, cientificamente instruída, de um desenho no qual a dimensão psíquica comporta o consciente e o inconsciente (ROSSI, 1998).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Entrevista de Freud a George Sylvester Viereck, intitulada *O valor da vida*, traduzida para o português por Claudia Rossi. Realizada em 1926 e publicada no livro *Glimpses of the Great*. No Brasil, a entrevista foi publicada originalmente no livro *A Arte da Entrevista: Uma Antologia de 1823 aos Nossos Dias*, organizado por Fábio Altman (ROSSI, 1998).

<sup>5</sup> Entrevista de Freud a George Sylvester Viereck, intitulada *O valor da vida*, traduzida para o português por Claudia Rossi (1998).

Nietzsche foi um dos primeiros psicanalistas. É surpreendente ver até que ponto sua intuição prenuncia as novidades descobertas. Ninguém além dele identificou mais profundamente os motivos duais do comportamento humano e da insistência do princípio de prazer<sup>6</sup> em predominar indefinidamente (ROSSI, 1998, s.p.).

Uma vez que contrariavam o lugar comum do pensamento hegemônico em sua época, Freud e Nietzsche estavam cientes do quanto soavam indigestas e repulsivas para cientistas e filósofos conservadores as elaborações teóricas propostas em seus trabalhos, as quais consideravam o eu como mera ilusão metafísica e preconceito gramatical, dando destaque à “[...] economia dinâmica das pulsões” (GIACOIA JUNIOR, 2001, p. 102) na conformação da subjetividade. Ambos documentaram textualmente a própria noção acerca das proporções do impacto epistemológico da virada que propunham em relação ao conceito de eu/sujeito (GIACOIA JUNIOR, 2001). Desse modo,

[...] tanto Freud quanto Nietzsche podem ser considerados como pensadores que implodem a noção substancial de subjetividade, identificada com a unidade da consciência: esta, elemento nuclear da metafísica da subjetividade, aparece então como uma ilusão superficial do sistema psíquico, inteiramente impregnada de historicidade, atravessada e comandada pela economia e dinâmica inconsciente das pulsões. Seja como unidade simples da consciência, como *res cogitans* ou como Vontade, o eu perde seu caráter de dado natural e de unidade autárquica da razão ou volição, não mais podendo ser

---

<sup>6</sup> A tese de que a matéria busca reduzir maximamente a quantidade de dor em favor do prazer teria sido apresentada a Nietzsche pelo físico Johann Karl Friedrich Zoellner, em *A natureza dos cometas*, de 1871. Zoellner defendia que centros emotivos sensíveis ao ritmo seriam constitutivos da matéria, o que confirmava a filosofia da música de Schopenhauer. Também de acordo com a filosofia schopenhaueriana, Zoellner teria sido precursor ao estabelecer uma função para os raciocínios inconscientes na pesquisa sobre as condições de possibilidade do conhecimento (ANDLER, 2016; FREZZATTI JUNIOR, 2001; 2007).

considerado senhor em sua própria casa (GIACCOIA JUNIOR, 2001, p. 102, grifo do autor).

No que respeita à pesquisa acerca da consciência, Nietzsche lançará mão de trabalhos científicos de fisiologia e zoologia (NIETZSCHE, 2001a) para desenvolver sua proposta teórica. O filósofo considerará que estas áreas das ciências naturais acabaram por confirmar, dois séculos depois, o que Leibniz havia proposto com a ideia de *mônada*, a qual já comportava percepção (*perceptio*) e impulso (*apetitus*), de modo que incluía o inconsciente no âmbito vital, “[...] mesmo nas formações mais embotadas do mundo orgânico” (GIACCOIA JUNIOR, 2001, p. 32). A partir da contribuição das ciências, Nietzsche rejeita a consideração tradicional da consciência como estrutura nuclear da subjetividade, de modo a dissolver a unidade substancial daquilo que a metafísica concebia como alma (GIACCOIA JUNIOR, 2001).

A fisiologia e a zoologia dariam ao pesquisador a possibilidade de investigar a questão da consciência a partir de sua suspensão na experiência humana, ou seja, a partir da consideração de circunstâncias nas quais a vida humana pode passar sem ela, pode prescindir dela. Ao mesmo tempo em que descarta a suposição de que a consciência pudesse ser inata, a operação genealógica<sup>7</sup> de Nietzsche apresenta uma pré-história hipotética para a consciência, de modo a vinculá-la à necessidade defensiva de comunicação, condição imposta pelas ameaças externas, pela indigência, pela carência, pela insegurança. Nietzsche condiciona o desenvolvimento histórico da consciência ao desenvolvimento da linguagem e da sociabilidade (GIACCOIA JUNIOR, 2001).

De acordo com a hipotética reconstituição da gênese da consciência, empreendida por Nietzsche, esta não somente não pode mais reivindicar para si o estatuto privilegiado de uma faculdade essencial, fazendo parte da própria natureza do ser humano, no sentido

---

<sup>7</sup> Conectar uma pré-história hipotética à história recente é um traço distintivo da perspectiva genealógica em Nietzsche (GIACCOIA JUNIOR, 2001).



em que fora entendida pela filosofia tradicional. Também a consciência pode ter sua proveniência vinculada a um vir-a-ser, a um processo de constituição, a uma espécie de pré-história. Sendo assim, ela não pode mais ser simplesmente identificada com a essência ou com o núcleo perene da subjetividade (GIACOIA JUNIOR, 2001, p. 37).

O deslocamento teórico em torno da concepção de subjetividade levou Nietzsche a postular a psicologia como a “[...] rainha das ciências” (NIETZSCHE, 1992a, p. 29), o que representava a tentativa de golpear o que havia de influência da teologia entre pensadores e cientistas do século XIX.

A psicologia não metafísica será, dito mais uma vez, a ciência para cujo serviço e preparação existem todas as outras, porque ela vai permitir que todo um universo de conhecimentos mais profundos venha a preencher, no horizonte da cultura, o vazio de sentido provocado pela “morte de Deus”. Destituir a teologia de seus privilégios ancestrais significa dinamitar os bastiões, as cidadelas melhor defendidas da cultura ocidental. Entre elas, principalmente, a crença na “alma”, isto é, no núcleo substancial do “eu”, na medida em que tal crença está na raiz daquele célebre “fundamento inconcusso” da filosofia moderna, lançado por Descartes como ponto de apoio arquimediano sobre o qual se assenta o edifício do saber moderno (GIACOIA JUNIOR, 2001, p. 30).

Entre outras relações constitutivas, a psicologia não metafísica estabelece associação direta com o procedimento genealógico concebido por Nietzsche. Nesse sentido, o filósofo caracteriza as dissertações de *Genealogia da moral*, respectivamente, como “[...] psicologia do cristianismo”, “[...] psicologia da consciência” e “[...] psicologia do sacerdote” (NIETZSCHE, 1995, p. 97-98). *Psicologia* equivale aí ao trabalho cientificamente respaldado de identificação dos elementos basilares da formação de crenças, valores, conceitos, comportamentos,

estados de espírito, modos de ser (pensar, agir, julgar). A recusa de um *em si* da realidade não significa a equiparação das interpretações, dos discursos acerca dos fenômenos abordados e não elimina a possibilidade da criação de desenhos antimetafísicos sobre as motivações terrenas, corpóreas e históricas das produções culturais da humanidade, com grau de lucidez elevado e alheio a elementos transcendentais ilusionistas. A impossibilidade de se alcançar o incontestável, a última palavra em termos do conhecimento do que quer que possa ser objeto de investigação, não impede que se produzam concepções superiores, mais elevadas em grau de inteligibilidade, brotadas, como propõe Nietzsche, “[...] de algo que comanda na profundidade, uma vontade fundamental de conhecimento que fala com determinação sempre maior, exigindo sempre maior precisão” (NIETZSCHE, 1998, p. 8).

### **A transvaloração da ideia de objetividade**

Nietzsche não renuncia à ideia de objetividade. Ao grafá-la entre aspas, ele a transvalora, livra-a da suposta neutralidade com a qual a tradição metafísica a caracterizou e a associa à dimensão afetiva (corpórea) como núcleo da interpretação. Na posição de homem de conhecimento, caracteriza a metafísica como olho cego que vagueia no vazio, no deserto da ausência de sentido. Nietzsche propõe que a objetividade futura é uma faculdade que reconhece na variegada paleta dos afetos a verdadeira fonte da verdade:

Devemos afinal, como homens de conhecimento, ser gratos a tais resolutas inversões das perspectivas e valorações costumeiras, como que o espírito, de modo aparentemente sacrílego e inútil, enfureceu-se consigo mesmo por tanto tempo: ver assim diferente, *querer* ver assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura “objetividade” – a qual não é entendida como “observação desinteressada” (um absurdo sem

sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas (NIETZSCHE, 1998, p. 108-109, grifos do autor).

Nietzsche considera que conceitos como *em si*, *absoluto* e *razão pura*, capitais na estruturação teórica da tradição metafísica, ameaçam a produção de conhecimento ao invés de fundamentá-la. A metafísica se quer fundamento, mas, a-histórica por princípio, funda-se em terreno de areia movediça. Decorrem daí a desorientação do pensamento, sua imobilização pelo amparo devoto no incondicionado e seu desvio da possibilidade de reconhecer que são os afetos que falam, interpretam, raciocinam, argumentam. Controlar os próprios prós e contras, o que produz e o que subtrai potência, é trabalhar para se manter em equilíbrio psíquico, em uma disposição afetiva favorável à escuta das pulsões inconscientes que conformam o conhecimento ao se imporem no corpo.

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; – tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um “conhecer” perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade” (NIETZSCHE, 1998, p. 108-109, grifos do autor).

## O procedimento genealógico

A genealogia de Nietzsche, desenvolvida “[...] desde as ciências mais influentes de sua época, nomeadamente, a Psicologia empírica francesa, a Fisiologia e a História” (ARALDI, 2015, p. 21), realiza-se enquanto procedimento destinado à pesquisa e à elaboração teórica não metafísica da proveniência dos modos consagrados historicamente de abordar e significar a presença humana no mundo.

“Genealogia”, no sentido literal, consiste na reconstituição da linhagem de um indivíduo ou família, por meio da construção de uma árvore de antepassados cujas raízes devem ser as mais longínquas possíveis de alcançar. Em seu sentido figurado, é a busca pela origem de uma concepção ou um evento histórico. Mas foi Nietzsche quem lhe atribuiu um sentido filosófico e estritamente técnico, como uma investigação naturalista das origens da moralidade, em continuidade de métodos e resultados com a melhor ciência de sua época (ITAPARICA, 2018, p. 26).

Trata-se de uma estratégia de investigação das condições estabelecidas pelas relações de poder que se mostraram capazes de configurar socialmente os contornos conceituais que concorreram para o estabelecimento dos valores norteadores das experiências humanas ao longo dos tempos – empresa que demandou também a delimitação abstrata dos critérios simbólicos para a determinação do bem e do mal, do verdadeiro e do falso. Modo de pensar que antagoniza com as abstrações do dogmatismo metafísico, a genealogia se efetiva de modo relacional<sup>8</sup>, no

---

<sup>8</sup> Interpretação defendida pelo Prof. Dr. Jorge Viesenteiner (Departamento de Filosofia e Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo), durante exposição *on-line* no grupo de pesquisa Crítica e subjetividade, no segundo semestre de 2020 (durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19). Pela riquíssima oportunidade acadêmica, cabem aqui nossos sinceros agradecimentos ao professor.

confronto com as posições que objetiva suplantar, a partir da demonstração da superioridade teórica, ética, estética e judicativa de sua interpretação antimetafísica, antimoralista e cientificamente informada do fenômeno visado – perspectiva que envolve as “[...] mais finas e honestas, e também mais maliciosas consciências [...]” (NIETZSCHE, 1992a, p. 29).

“Genealogia” tornou-se atualmente um vocábulo comum no vasto e variado território daqueles que defendem um projeto de pesquisa de naturalização da moral e de elaboração de uma ética naturalista na filosofia contemporânea e nas ciências naturais, batizado com os mais diversos nomes: sociobiologia, psicologia evolucionista ou ética evolucionista (ITAPARICA, 2018, p. 26).

Nietzsche avalia a postura hegemônica no campo da ciência como desprovida de coragem moral para a assunção do caráter histórico. Para o filósofo, a maior parte da pesquisa de seu tempo permanecia marcada pelo dogmatismo cultivado na comunidade científica, o que a mantinha alheia à sofisticação, à agudeza, à fineza, à sagacidade, à criticidade e à independência interpretativas. Diante deste quadro, em referência à predominância da teoria do conhecimento de caráter a-histórico no campo filosófico, Nietzsche opera um movimento filosófico radical de desqualificação e superação, o que se efetiva com o perspectivismo, procedimento investigativo que necessariamente reconhece, dialoga e manipula contribuições de diversos campos de produção alheios à filosofia, valorizando os impactos de suas elaborações sobre a disciplina acadêmica que a tradição isolou e destinou à revelação das possibilidades e dos limites do conhecimento (imaculado) de um suposto objeto por um suposto sujeito, apartados entre si (MARTON, 1990): “Não temos o direito de atuar *isoladamente* em nada: não podemos errar isolados, nem isolados encontrar a verdade” (NIETZSCHE, 1998, p. 8, grifo do autor).

### **As condições naturais e históricas como princípio**

Em consonância com esta postura filosófica, um dos elementos fundamentais da pesquisa genealógica de Nietzsche é a consideração dos mecanismos naturais e históricos que tornaram a ciência factível e justificável, além das condições fisiológicas, psicológicas e históricas do surgimento das ciências. Ao contrário de tributar a condição de possibilidade da ciência ao princípio de identidade, à certeza da existência de casos idênticos na natureza, fundada na lei lógica do sujeito transcendental, Nietzsche aposta em uma explicação psicológica, segundo a qual a adesão ilusória à existência desses casos é suficiente para a possibilitação da ciência, a partir da crença na validade objetiva de ficções conceituais universalizantes (LOPES, 2011a). Tal crença no incondicionado, na coisa em si como razão suficiente do mundo fenomênico, teria sido desenvolvida nos seres orgânicos, desde a sua mais primária constituição, um erro frente ao devir, frente à historicidade, necessário à conservação da vida humana: “[...] a crença em substâncias incondicionadas e coisas semelhantes é também um erro original e igualmente antigo de tudo que é orgânico” (NIETZSCHE, 2001b, p. 29). Os muitos erros e fantasias do passado são a herança deixada ao presente, para que a cultivemos, ainda que à base da gargalhada de tipo homérico. A ciência tornou-se capaz de naturalizar a produção de conhecimento, mas incapaz de desintegrar o mundo da representação, alimentado pela ordem do sentir.

Todas essas concepções serão decisivamente afastadas pelo constante e laborioso processo da ciência, que enfim celebrará seu maior triunfo numa *história da gênese do pensamento*, que poderia talvez resultar na seguinte afirmação: o que agora chamamos de mundo é o resultado de muitos erros e fantasias que surgiram gradualmente na evolução total dos seres orgânicos e cresceram entremeados, e que agora herdamos o tesouro acumulado do passado – como tesouro: pois o *valor* de nossa humanidade nele reside. Desse mundo da representação, somente em pequena medida a ciência rigorosa poderia nos

libertar – algo que também não seria desejável –, desde que é incapaz de romper de modo essencial o domínio de hábitos ancestrais de sentimento; mas pode, de maneira bastante lenta e gradual, iluminar a história da gênese desse mundo como representação – e, ao menos por instantes, nos elevar acima de todo o evento. Talvez reconhecamos então que a coisa em si é digna de uma gargalhada homérica: que ela parecia ser tanto, até mesmo tudo, e na realidade está vazia, vazia de significado (NIETZSCHE, 2001b, p. 26-27, grifos do autor).

Surgidos no longo percurso evolutivo dos seres orgânicos, a mentira, o erro, a ilusão, a fantasia – e não a verdade – geraram o mundo da representação. Nele se encontra o valor de nossa humanidade. Nossa compreensão do que é o mundo deriva da falsidade, ainda que em nome da veracidade absoluta. A genealogia é tomada por Nietzsche como estratégia alternativa à impossibilidade da ciência do século XIX romper com determinadas fontes habituais de afetação. Nietzsche aposta na genealogia como procedimento da filosofia do futuro, modo investigativo a ser paulatinamente desenvolvido. Como história da gestação do mundo da representação, a genealogia desmascara a coisa em si em sua suposta incondicionalidade (NIETZSCHE, 2001b).

### **Ciência, arte, filosofia, centauros**

Comprometido com a compreensão das fontes de danificação da cultura de seu tempo, Nietzsche constrói seu pensamento a partir do diálogo entre ciência, arte e filosofia. Não pareceria exequível uma crítica consistente da cultura sem que se levasse a sério a produção discursiva acerca da natureza e da sociedade, do mundo e da humanidade, advinda desses três campos fundamentais de interpretação dos processos históricos e naturais que configuram o real. “Ciência, Arte, Filosofia crescem tão juntas em mim, que um dia gerarei centauros” (NIETZSCHE, 1969, p. 63), escreveu Nietzsche a Erwin Rodhe, em 1870. Aos 25 anos de idade,

filólogo de formação, Nietzsche estava mergulhado no debate intelectual europeu e pautava suas pesquisas no estudo de áreas de conhecimento diversas.

Com essa sentença categórica, ele informava ao amigo sobre o atributo fundamental de seu pensamento naquele momento: uma mistura inextricável entre tendências diferentes e, às vezes, antagônicas. *A Origem da Tragédia*, o primeiro livro escrito por Nietzsche, publicado em 1872, é o produto dessa tensão (SILK, M. S.; STERN, J. P, 1981, p. 188). Seu autor, enquanto o concebia, estava na fronteira entre a filologia, a música e a filosofia. Entre os anos de 1864 e 1869, Nietzsche estudou filologia clássica sob orientação de Friedrich Wilhelm Ritschl em Leipzig. A sua escolha pela carreira filológica, a qual começou a ganhar contornos nítidos já em 1863, mas que se consolidou apenas em 1865, foi motivada pela vontade de subordinar-se à disciplina oferecida pelo aparato científico da filologia clássica, de restringir os seus multifacetados interesses e, sem dúvida, pelo amor dedicado aos gregos (SAFRANSKI *apud* RAMOS, 2013, p. 229, grifo do autor).

Em *Ecce homo*, ao tratar de *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres, de 1878, Nietzsche indica o período no qual foi concebida a obra como um marco decisivo em sua produção, um momento de reaproximação de si mesmo, uma retomada dos rumos de seu pensamento, a superação do wagnerianismo e um mergulho duradouro nas investigações científicas.

O que em mim então se decidiu não era uma ruptura com Wagner – eu percebi um total desvio de meu instinto, do qual um desacerto particular, fosse ele Wagner ou a cátedra da Basileia, era apenas um sinal. Uma impaciência comigo mesmo me tomou; vi que era hora de refletir, retornar a mim. De súbito ficou para mim terrivelmente claro quanto tempo já fora desperdiçado [...] Dez anos atrás de mim, durante os



quais a alimentação de meu espírito havia literalmente cessado, em que eu nada de útil havia mais aprendido, em que havia esquecido absurdamente tanto, debruçado sobre uma tralha de erudição empoeirada. [...] Tive pena ao me ver tão magro, tão esquelético: as realidades faltavam inteiramente em meu saber, e as “idealidades”, para que diabo serviam! – Uma sede abrasadora me tomou: a partir de então ocupei-me apenas de fisiologia, medicina e ciências da natureza – mesmo a autênticos estudos históricos retornei somente quando a tarefa a isso me obrigou imperiosamente (NIETZSCHE, 1995, p. 74).

De modo genérico, Nietzsche é tomado como crítico mordaz da ciência, contudo, é preciso delimitar os contornos de suas posições, para que não se banalize o seu pensamento. Suas críticas tiveram como alvo específico os elementos dogmáticos embutidos em valores fundamentais cultivados pela ciência. Assim, se pode ser considerado um inimigo do dogmatismo, o mesmo não vale em relação às ciências naturais e históricas, nas quais buscou elementos para desmontar pressupostos metafísicos arraigados na cultura com *status* de necessidade e universalidade, elementos esses que sempre impediram a produção de conhecimento concreto acerca da realidade. Em *Genealogia da moral*, as ciências específicas são claramente tomadas como instrumentos da filosofia para o desenvolvimento do trabalho de historicização e naturalização da gênese dos preconceitos morais determinantes da cultura moderna.

Apenas a filosofia pergunta sistematicamente pelo fim e se coloca como a única disciplina capaz de lidar com o desafio de conceber uma hierarquia dos fins do agir, inclusive do agir investigador. Esta tarefa superior garante a ela uma posição privilegiada na hierarquia das ciências. [...] Enquanto estudos sobre a história da moral, aos quais Nietzsche integra também a etimologia e a linguística, a medicina e a fisiologia, elas fornecem os conhecimentos necessários a uma “crítica dos valores morais” (GM, Prólogo 6). Elas

dão desse modo uma contribuição decisiva para levar a *sério* os problemas da moral e conceber a sua crítica, bem como a sua transvaloração (HEIT, 2017, p. 375, grifo do autor).

O tema da ciência é tratado em inúmeras passagens da obra nietzschiana, a partir de abordagens muito diversas, nas quais se podem encontrar os enfoques cultural e epistemológico de sua crítica. Em *O andarilho e sua sombra* (2008), Nietzsche adverte aqueles que querem estar leves, nas alturas, acerca do perigo apresentado pela ciência, uma vez que ela engendra um peso no real:

Aviso aos entusiastas – Quem gosta de ser arrebatado e deseja ser facilmente levado às alturas, deve atentar para que não venha a pesar demais, que, por exemplo, não aprenda bastante e se deixe preencher pela ciência. Pois ela torna pesado! – cuidado, entusiastas! (NIETZSCHE, 2008, p. 301).

O que na ciência impediria a elevação do espírito e justificaria a advertência nietzschiana? O que poderia desabonar, no entendimento de Nietzsche, o conhecimento rigoroso produzido pela ciência sobre a natureza e a sociedade? O que na ciência faz pesar demais a existência? Certamente o que está em jogo é o peso da substância. A ideia de não se deixar preencher pela ciência parece indicar que a outras áreas de compreensão do real – a outras perspectivas – deve também ser reservado espaço, o que faz reverberar a crítica ao acolhimento da metafísica pela ciência moderna. Ao mesmo tempo, o aforismo permite outra leitura, segundo a qual a ciência seria um antídoto contra deslumbramentos interpretativos ingênuos baseados em inferências precipitadas. Miremos primeiro nesta segunda possibilidade, com destaque para o modo como Nietzsche enfatiza a importância do rigor dos métodos científicos na formação do espírito investigativo que atuará na construção do conhecimento respaldado, sólido, crítico e capaz de produzir potência para a vida humana. Os dois aforismos a seguir (256 e 635), da obra *Humano*,

*demasiado humano*, tratam do tema e deixam clara a distinção nietzschiana entre a ingenuidade, a afobação, a imaturidade e a precipitação, tanto da superstição metafísica quanto do senso comum, e a seriedade de um espírito científico bem desenvolvido, devidamente aguçado para suspeitar sistematicamente dos esquemas explicativos disponíveis e alheio à demanda psicológica de consolação pessoal. Enquanto a ousadia do espírito científico – “[...] modesto e cauteloso [...]” (NIETZSCHE, 2000, p. 304) – busca na pesquisa o florescimento da humanidade, a mesquinhez do supersticioso, busca na convicção acrítica nada além de um conforto para si mesmo.

*A ciência exercita a capacidade, não o saber.* – O valor de praticar com rigor, por algum tempo, uma *ciência rigorosa* não está propriamente em seus resultados: pois eles sempre serão uma gota ínfima, ante o mar das coisas dignas de saber. Mas isso produz um aumento de energia, de capacidade dedutiva, de tenacidade; aprende-se a *alcançar um fim de modo pertinente*. Neste sentido é valioso, em vista de tudo o que se fará depois, ter sido homem de ciência (NIETZSCHE, 2000, p. 175, grifos do autor).

[...]

No conjunto, os métodos científicos são um produto da pesquisa ao menos tão importante quanto qualquer outro resultado: pois o espírito científico repousa na compreensão do método, e os resultados todos da ciência não poderiam impedir um novo triunfo da superstição e do contrassenso, caso esses métodos se perdessem (NIETZSCHE, 2000, p. 304).

Nietzsche toma o modo científico de produção de conhecimento como uma ponte para a elaboração da postura crítica e, em consequência, para a superação da mistificação metafísica. Portanto, em favor da verdade, é preciso que sejam cultivados na história os métodos naturalistas das ciências. É comum que os resultados das pesquisas científicas se

tornem conteúdos informativos, passíveis de reprodução ingenuamente mecânica por pessoas sem formação e alheias ao meio. Contudo, o desenvolvimento do espírito-instinto científico requer esforços próprios e torna malicioso aquele que os suporta: desconfiado, prudente e sofisticado quanto à aferição do vigor das elaborações teórico-conceituais.

Pessoas de espírito podem *aprender* o quanto quiserem sobre os resultados da ciência: em suas conversas, particularmente nas hipóteses que nelas surgem, nota-se que lhes falta o espírito científico: elas não possuem a instintiva desconfiança em relação aos descaminhos do pensar, que após prolongado exercício deitou raízes na alma de todo homem científico. Basta-lhes encontrar uma hipótese qualquer acerca de algo, e então se tornam fogo e flama no que diz respeito a ela, achando que com isso tudo está resolvido. Para essas pessoas, ter uma opinião significa ser fanático por ela e abrigá-la no peito como convicção. Diante de algo inexplicado, exaltam-se com a primeira ideia de sua mente que pareça uma explicação: do que sempre resultam as piores consequências, sobretudo no âmbito da política (NIETZSCHE, 2000, p. 304, grifo do autor).

Na medida em que pode purificar o pensamento da superstição e da precipitação, o método científico ensina sobre a questão dos critérios diretores do devido processo de investigação sistemática dos fenômenos naturais e sociais. A simplicidade da posição do homem não-científico decorre de sua indisposição para o trabalho de pesquisa e o endereça à veneração daquele tipo de pensador que se mostra do alto para o baixo e destila ares de superioridade. Estes, imediatamente, passam a ser idolatrados e seguidos como se fossem super-heróis.

– Por isso cada um, atualmente, deveria chegar a conhecer no mínimo uma ciência a fundo: então saberia o que é método e como é necessária uma extrema circunspeção [...]. De fato, uma observação mais precisa revela que a grande maioria das pessoas

educadas ainda pede ao pensador convicções e nada além disso, e que somente uma pequena minoria quer *certeza*. As primeiras querem ser fortemente arrebatadas, para desse modo alcançarem maior força elas mesmas; as outras, poucas, têm o interesse objetivo que não considera as vantagens pessoais, nem mesmo a referida maior força. Em toda parte onde o pensador se comporta e se designa como *gênio*, isto é, quando olha os demais como um ser superior ao qual compete a autoridade, ele conta com aquela classe de pessoas, de longe a predominante. Na medida em que o gênio dessa espécie mantém o fervor das convicções e provoca desconfiança frente ao espírito modesto e cauteloso da ciência, ele é um inimigo da verdade, por mais que acredite ser seu enamorado pretendente (NIETZSCHE, 2000, p. 304, grifos do autor).

Por outro lado, em *Assim falou Zaratustra*, no canto *Do imaculado conhecimento*, Nietzsche (2003) retoma a imagem do peso e apresenta sua crítica ao ideal ascético como princípio da ciência, impulso metafísico que considera niilista, contrário ao instinto criador do artista, nocivo ao conhecimento concreto (perspectivista) da realidade e, portanto, contrário à vida, promotor da vontade de nada, da despotenciação do espírito, da degeneração dos valores fundamentais da existência<sup>9</sup>. A esterilidade da metafísica a torna infrutífera quanto à geração de um tipo superior de humanidade – afirmativo diante da finitude e da provisoriedade, alegre quanto à infinitude de possibilidades de construção da verdade.

---

<sup>9</sup> A articulação entre ordem epistemológica e ordem moral ou o estabelecimento das condições de possibilidade morais da ciência se realiza pela reação entre vontade de verdade e vontade de potência. A vontade de verdade, que é a crença de que nada é mais necessário do que o verdadeiro, de que o verdadeiro é superior ao falso, de que a verdade é um valor superior – crença que funda a ciência e constitui a essência da moral e da metafísica – é a expressão de uma vontade negativa de potência. Se a ciência não se opõe ao niilismo moral e deve mesmo ser considerada sua forma mais recente e mais bem elaborada é porque a vontade de verdade que a caracteriza se encontra no âmago do ideal ascético (MACHADO, 1999).

Mas deverá ser esta a vossa maldição, ó imaculados buscadores do puro conhecimento: que nunca dareis à luz coisa alguma, ainda que estejais grandes e pejados no horizonte!

Em verdade, encheis a boca de nobres nomes; e nós deveríamos acreditar que é o vosso coração que transborda, ó mentirosos? Mas minhas palavras são palavras fúteis, desprezadas, tortas: gosto de recolher o que cai debaixo da mesa durante os vossos banquetes.

Mesmo assim, posso, com elas – dizer a verdade aos hipócritas! Sim, as minhas espinhas, conchas e sarças deverão – comichar o nariz dos hipócritas!

Há sempre um ar viciado em torno de vós e de vossas refeições: porque os vossos pensamentos lascivos, as vossas mentiras e segredos estão nesse ar!

Ousai, primeiro, acreditar em vós mesmos – e nas vossas vísceras! Quem não acredita em si mesmo mente sempre.

Pusestes diante de vós a máscara de um deus, vós, os ‘puros’: na máscara de um deus escondeu-se o vosso verme mais abominável (NIETZSCHE, 2003, p. 154-155).

Um traço essencial do pensamento nietzschiano é a disposição para levar às últimas consequências o questionamento do valor dos valores (genealogia) produzidos pela metafísica. Sua filosofia, herdeira da tradição filosófica, impõe-se como marco reorientador do pensamento ocidental, na medida em que, pela primeira vez na história, promove o abandono da busca pela verdade em favor da busca pela verdade da busca pela verdade, movimento que termina por identificar uma paixão específica, o medo, como impulso diretor da ascese em torno da verdade. Assumida como finalidade absoluta da existência humana, a busca da verdade – na acepção de determinação de essências imutáveis (*coisa em si*) e sua adequação a conceitos, pela via judicativa e proposicional – foi movida, ao longo da tradição, por disputas homéricas em torno de qual poderia ser o método realmente adequado à sua apreensão. Tornada assim tão tácita, dirá Nietzsche, a busca da verdade metafísica deixou de ser pensada e

questionada. Foi assumida pelos mais diferentes filósofos como tendência natural do homem, sem que isso os levasse à compreensão de que suas crenças tinham o poder performativo de engendrar/inventar (mentir) uma determinada concepção de humanidade, e não a única humanidade possível (OLEARE, 2011).

Em *Natureza e ciência*, aforismo no qual Nietzsche faz um balanço entre as áreas mais fecundas e as mais infecundas da ciência, ele considera haver prevalência dessas últimas, na medida em que, para serem trabalhadas, requerem apenas os recursos da ciência *incipiente*. As áreas fecundas seriam sempre cultivadas tardiamente, uma vez que pressupõem “[...] uma força enorme e cuidadosamente desenvolvida nos métodos, a obtenção de resultados específicos e uma organizada coorte de trabalhadores bem treinados [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 253). A infecundidade e a incipiência que aí se sobressaem inevitavelmente entram na conta dos impedimentos espirituais (intelectuais, éticos, estéticos) causados pelo peso excessivo da ciência que se quer segura – supostamente capaz de blindar-se quanto aos riscos impostos pelo ceticismo e pela provisoriedade –, o que faz com que seja requerida cautela na dosagem de sua influência. A decepção dos eruditos com o universo da ciência é tratada por Nietzsche como resultante da extrema especialização da prática científica. A ousadia, a esperança e a percepção sobre a própria posição, experimentadas em início de carreira, gradualmente são substituídas pelo distanciamento de novos horizontes possíveis, o que se vê pontualmente representado na adoção de projetos cirurgicamente limitados, dos quais estejam excluídos quaisquer sinais de irresolução e inacabamento. Assaltado pela dúvida quanto à direção dada à realização da própria existência, percebe-se hábil, mas pequeno. Então, chega o momento no qual o erudito quer saber “[...] se o magistral domínio na pequena escala não seria uma comodidade, uma escapatória ante a exortação à grandeza no viver e no configurar. Mas já não pode passar para o outro lado – o tempo acabou” (NIETZSCHE, 2008, p. 243, grifo do autor).

Esse seria o destino dos mais capazes e escrupulosos eruditos, aqueles que Nietzsche compara a empregados de outras áreas instrumentalizadas do mercado de trabalho (NIETZSCHE, 2008). Trata-se de técnicos alocados sob demanda administrativa em determinados setores da produção. Perfil oposto, mais raro, seria aquele *inadaptado* aos ditames do *organograma gerencial*, caráter no qual nada é meramente protocolar, nada se dá de forma impessoal. Seu envolvimento com a ciência é orgânico, vital, visceral. Esse tipo de homem, diz Nietzsche, costuma ser chamado de filósofo (NIETZSCHE, 2008).

### **A ciência em *O nascimento da tragédia***

De caráter cultural, as críticas de Nietzsche indicam também a sua insatisfação com a condição instrumental da ciência de sua época, período de expansão do capitalismo pela via da industrialização. Contudo, o interesse intelectual de Nietzsche estava voltado para a ciência teórica e, além de criticá-la epistemologicamente, ele soube se apropriar dela para elaborar noções fundamentais de sua filosofia, estabelecendo uma relação potente, favorável à geração de seu pensamento e livre de qualquer valoração dogmática. Sua proximidade se deu em relação a cientistas que desenvolveram ideias de superação dos modelos metafísicos de explicação da natureza, nomes como Roger Joseph Boscovich e Wilhelm Roux, além de muitos outros. A dedicação integral ao estudo da física chegou a ser cogitada por Nietzsche quando buscava a fundamentação científica para sua noção de *eterno retorno* (BARRENECHEA, 2011).

Em um artigo intitulado *Nietzsche cientista?*, Miguel Angel de Barrenechea mapeia a posição nietzschiana sobre a ciência nas três fases atribuídas à obra do filósofo. Entre 1860 e 1877, a filosofia nietzschiana estabelece uma *metafísica de artista*. Influenciado por Richard Wagner e Arthur Schopenhauer, Nietzsche valorizou a arte e questionou a ciência e o racionalismo socrático. Entre 1878 e 1882 ocorreu a produção da fase intermediária, marcada pela investigação da perspectiva científica em



detrimento da arte, da metafísica, da religião e da moral. Por fim, calcada na absorção de conceitos científicos, a elaboração das noções fundamentais de seu pensamento aconteceu entre 1883 e 1888 (BARRENECHEA, 2011). O autor evidencia que Nietzsche é um crítico da hipertrofia moderna – iluminista – da racionalidade, mas não um irracionalista. Criticar não significa negar, mas delimitar.

Sob a influência de Wagner e Schopenhauer e confiante na potência criadora do saber trágico<sup>10</sup>, no período compreendido entre o final dos anos de 1860 e o início dos anos de 1870, Nietzsche dedicava-se a fazer um resgate da arte enquanto dimensão cultural dotada de *status* cognoscitivo, ao mesmo tempo em que questionava a valorização moderna das ciências, considerada por ele extravagante, totalitária e reducionista, na medida em que se impunha na cultura de forma dogmática, alheia ao cultivo da dúvida acerca dos “limites da natureza lógica” (NIETZSCHE, 1992b, p. 91). Sua crítica dirigia-se ao que intitulava *metafísica racional*, produto do discurso filosófico herdeiro do socratismo, segundo o qual a racionalidade, por meio da produção de conhecimento conceitual, silogístico, seria a via exclusiva de acesso à realidade. De acordo com Barrenechea (2011), o que está em jogo é a contraposição entre *metafísica de artista* e *metafísica racional*, isto é, a disputa pelo acesso legítimo ao âmago do real:

Se a tragédia antiga foi obrigada a sair do trilho pelo impulso dialético para o saber e o otimismo da ciência, é mister deduzir desse fato uma luta eterna entre *a consideração teórica* e *a consideração trágica do mundo* [...]. Nessa confrontação, entendo por espírito da ciência aquela crença surgida à luz pela primeira vez na pessoa de Sócrates, na sondabilidade da natureza e na força terapêutica universal do saber (NIETZSCHE, 1992b, p. 104, grifo do autor).

---

<sup>10</sup> Enquanto gênero literário, a tragédia nasceu em Atenas, no início do século V a. C. As encenações se davam durante as festas primaveris de celebração do nascimento e morte do deus Dionísio, entre março e abril. Na ocasião, tragediógrafos e comediógrafos disputavam uma premiação (ZILBERMAN, 2001).

“Será que a arte não é até um correlativo necessário e um complemento da ciência?” (NIETZSCHE, 1992b, p. 91). Nietzsche sugere que tal pergunta poderia ser feita a si mesmo por Sócrates, a partir do sonho recorrente que lhe tomava de assalto, incitando-o a fazer música (NIETZSCHE, 1992b). Com isso, indica que a luz do saber teórico precisa estar em relação com o abismo do saber trágico. Precisa estar em uma luta eterna. Por mostrarem-se sempre limitadas e insuficientes em seu propósito, as pretensões totalizantes da ciência – não a ciência em si, os métodos ou os resultados da investigação científica, mas a ciência como veículo cultural da metafísica racional, do demasiado otimismo teórico – quanto à produção de justificativas finais para a vida humana se frustam e, inevitavelmente, acabam por afirmar a necessidade da arte, da dimensão estética enquanto âmbito metafísico de produção de sentido existencial. O mito, então, é designado por Nietzsche como “[...] a consequência necessária e, mais ainda, o propósito da ciência” (NIETZSCHE, 1992b, p. 94). Tanto na cultura trágica quanto na cultura teórica, a fixação do homem à existência se dá por meio de ilusões, sejam elas plásticas, sonoras ou teóricas. A cultura trágica, no entanto, não recusa a finitude (MARTON, 2016).

Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche já postula aquilo que consagrará em *A gaia ciência*, isto é, uma ciência acolhedora da arte, aberta à artisticidade do devir e às múltiplas perspectivas de relação com a busca das verdades entranhadas no acontecimento do real, a exemplo do que vê expressar-se no pensamento dos filósofos pré-socráticos, os quais “[...] integraram razão e impulso, ciência e arte, vida e conhecimento [...]”, exprimindo uma “[...] visão integral da existência humana, sem separar o saber da arte, a filosofia da ciência” (BARRENECHEA, 2011, p. 33).

No ambiente agonístico, ora científico ora artístico da filosofia pré-socrática, nenhuma das forças tende a se tornar excessiva e, por conseguinte, tirânica, fato que interdita o dogmatismo rigoroso e seus efeitos

bárbaros sobre a cultura (GONÇALVES, 2019, p. 127).

Também está exposta nesta obra de 1872 uma compreensão que volta em *Além do bem e do mal*, acerca do caráter mitológico da concepção metafísica de causalidade. A tese da impossibilidade de se pensar o nexos causal conceitualmente, a priori, como evento incondicionado, rendeu um raro elogio de Nietzsche a David Hume<sup>11</sup>, filósofo empirista escocês considerado em um fragmento póstumo de 1885 [FP 11, 34 (70)] como “[...] ‘uma das cabeças mais sutis’” de seu século (NIETZSCHE *apud* ARALDI, 2015, p. 20). Para Nietzsche, a eleição da incondicionalidade se dá efetivamente em função da potência da linguagem para a expressão de abstrações e não, como se propaga, a partir de supostas constatações ontológicas inultrapassáveis, apodíticas, envoltas pelo manto da verdade, da certeza, da evidência e da clareza cognitiva.

No “em si” não existem “laços causais”, “necessidade”, “não-liberdade psicológica”, ali não segue “o efeito à causa”, não rege nenhuma “lei”. Somos nós apenas que criamos as causas, a sucessão, a reciprocidade, a relatividade, a coação, o número, a lei, a liberdade, o motivo, a finalidade; e ao introduzir e entremesclar nas coisas esse mundo de signos, como algo “em si”, agimos como sempre fizemos, ou seja, *mitologicamente* (NIETZSCHE, 1992a, p. 27, grifo do autor).

Sob influência de Schopenhauer, a metafísica de artista elaborada em *O nascimento da tragédia* concebe a associação entre Apolo e Dionísio como relação entre representação (princípio de individuação) e uno-primordial (princípio de desindividuação). Já nesse momento, o mundo é tomado por Nietzsche como puro devir, vir-a-ser contínuo, “[...] eterno

---

<sup>11</sup> Clademir Luís Araldi (2015) comenta que a proximidade entre David Hume e Friedrich Nietzsche é enfatizada por Craig Beam (BEAM, 1996 *apud* ARALDI, 2015), para quem ambos se caracterizam como filósofos da natureza humana.

destruir e construir universal, uma contradição insuperável, [...] fenômeno da mudança e contradição do uno-primordial [...]” (ITAPARICA, 2019, p. 65).

Por uma questão programática, portanto, é a arte trágica helênica e não o conhecimento racional, “[...] a via privilegiada de acesso à essência do mundo”, pois é a tragédia que manifesta “[...] a harmonia conflitante dos impulsos apolíneos e dionisíacos” e exprime, assim, “[...] a própria textura contraditória do mundo” (BARRENECHEA, 2011, p. 33). Por meio do coro, a tragédia instaura um êxtase dionisíaco que funde espectador e herói, de modo que promove uma experimentação do *uno-primordial*, o qual, enquanto coisa em si, não pode ser conhecido racionalmente (ITAPARICA, 2019). É este o cerne da metafísica estética ou metafísica de artista elaborada por Nietzsche em *O nascimento da tragédia*: o dionisíaco como acesso à verdade primordial, isto é, à dor e à contradição do uno-primordial, por meio da música. A tragédia proporciona a experimentação do “estado de ânimo musical” (NIETZSCHE, 1992b, p. 44), que amalgama música e verdade, numa operação de ultrapassamento absoluto da esfera representacional do conceito e da lógica. “O músico dionisíaco, inteiramente isento de toda imagem, é ele próprio dor primordial e eco primordial desta (NIETZSCHE, 1992b, p. 45)”<sup>12</sup>.

É possível pensar que a posição da primeira fase da filosofia nietzschiana não se compromete com uma recusa geral da ciência, mas com uma indicação de seus limites culturais (cultura trágica *versus* cultura socrática) e dos limites de sua valoração moderna, tributária do movimento de “hipervalorização do conhecimento racional” (BARRENECHEA, 2011, p. 33) iniciado por Sócrates. Trata-se de “[...] resgatar a relevância

---

<sup>12</sup> A metafísica de artista é transformada na obra madura de Nietzsche em fisiologia da arte, circunscrita na investigação sobre a relação entre condições pulsionais e criação de obras de arte. Frezzatti Junior acredita que a *Genealogia da moral*, *O caso Wagner*, *O anticristo*, *O problema de Sócrates* e *Considerações de um extemporâneo* (capítulos de *Crepúsculo dos ídolos*) são aplicações do critério fisiopsicológico de Nietzsche. Para o comentador, o procedimento genealógico deriva do § 23 de *Além de bem e mal* (JUNGES, 2019).

cognoscitiva das artes” (BARRENECHEA, 2011, p. 33), afirmando sua importância para uma compreensão integral da existência e do mundo.

A tragédia, com sua interação especial entre música e drama ou discurso, entre o impulso dionisíaco e o impulso apolíneo, nos coloca diante da eterna dor primordial, único fundamento do mundo, e do mundo aparente da beleza, e produz algo que é raro na cultura humana: a unidade do homem com a natureza. Permanecemos na existência por meio da ilusão de sermos um com o infinito. A existência e o mundo são justificados apenas como fenômeno estético. (cf. NT [*O nascimento da tragédia*] 24) (FREZZATTI JUNIOR, 2017, p. 104).

### **Dialética socrática e estética trágica**

De acordo com o socratismo teórico, a inteligibilidade é o pré-requisito para a participação de entes e fenômenos no belo e na moralidade. Apenas o que se oferece ao conhecimento racional pode contribuir com a edificação da humanidade: “[...] o irracional, o inconsciente e o instintivo são rejeitados como empecilhos para o desenvolvimento humano” (MARTON, 2016, p. 142). A crítica ao domínio da dialética socrática sobre a estética trágica dá contorno à concepção nietzschiana acerca das relações ideais entre arte, ciência e filosofia como manifestações do pensar a serviço do florescimento da vida e da cultura. O primado da racionalidade como via exclusiva de acesso ao âmago do ser é entendido por Nietzsche como decadência cultural, uma vez que se baseia na hipertrofia do instinto de conhecimento e, conseqüentemente, na repressão do instinto artístico, o que não ocorria na cultura pré-socrática, elaborada a partir da integração entre todas as formas de acesso ao real. “Não se trata de aniquilar a ciência, mas de dominá-

la.”<sup>13</sup> (NIETZSCHE *apud* BARRENECHEA, 2011, p. 34). A cosmologia pré-socrática, alheia à dicotomização metafísica do real, estaria motivada pela ideia de “[...] um mundo único que se deixa sondar pelo homem [...]” (MATTOS, 2007, p. 68), o que indica a conciliação, na cultura, dos seus produtos elevados: arte, ciência, filosofia, religião.

Esses primeiros helenos não negam ou rejeitam de forma categórica o instinto de conhecimento, o impulso para a ciência, mas sustentam que deve ser limitado, restringido pelos impulsos artísticos [...]. Contudo, isso não significa que a ciência não ocupe um lugar junto às outras atividades da civilização helênica. Esse impulso ao conhecimento, porém, é controlado e dominado pelas tendências artísticas (NIETZSCHE *apud* BARRENECHEA, 2011, p. 34).

Na medida em que inaugura uma “[...] forma de existência antes dele inaudita, o tipo do *homem teórico* [...]” (NIETZSCHE, 1992b, p. 92, grifo do autor), Sócrates significa, no pensamento de Nietzsche, um horizonte cultural, um modo de justificar a existência e a ela dar sentido, exclusivamente por meio da fé na possibilidade de onisciência, fé esta derivada do todo-poderoso âmbito da racionalidade, da causalidade, da cientificidade, da crença em uma “[...] correção do mundo pelo saber [...]” (NIETZSCHE, 1992b, p. 108).

Nietzsche avalia que este tipo de ilusão promovida pela cultura socrática para vincular o existente à existência mascara a finitude humana e aponta para a eternidade, ao prometer conhecimento absoluto de todas as coisas. O que se põe em jogo na civilização é uma promessa de reconciliação entre homem e natureza, a partir da atividade racional. Enquanto no contexto das celebrações dionisíacas a reconciliação se dá por

---

<sup>13</sup> Consideramos este postulado também útil para se pensar sobre a crítica ao domínio mercadológico da ciência no sistema capitalista. A partir de Nietzsche, entende-se que o mercado não deve valer como causa final de toda a ciência, mas sim o florescimento da vida. O problema a se superar, portanto, é a regência ideológica exercida pelo mercado sobre a cultura e não a prática científica. Neste caso, “trocar alhos por bugalhos” pode levar a um negacionismo ingênuo e logicamente desencontrado.

meio “[...] do auto-esquecimento da embriaguez” (WIENAND, 2012, p. 110), o otimismo socrático nutre a crença na justificação da existência por meio da compreensibilidade.

O recurso às ciências naturais deu a Nietzsche a possibilidade de elaboração da noção de fisiopsicologia, a partir da qual o filósofo avalia a potência e a saúde da produção simbólica da humanidade em suas diversas modalidades, tanto no que diz respeito à arte como no que se refere aos campos científico, filosófico, político, religioso, além de outros âmbitos da cultura. Entre diversos autores, Nietzsche teria lido fisiologistas como Jean Martin Charcot, Gustav Theodor Fechner, Hermann von Helmholtz e Wilhelm Wundt.

A fisiopsicologia nietzschiana é a base da avaliação das produções humanas, isto é, dos sintomas das configurações fisiológicas. E *Para além de Bem e Mal*, Nietzsche define a fisiopsicologia como morfologia e doutrina do desenvolvimento (*Entwicklungslehre*) da vontade de potência. Se o conjunto de impulsos for bem hierarquizado ou potente, ele é saudável; se for desorganizado ou anárquico e despotencializado, ele é mórbido. Dessa forma, Nietzsche pode avaliar, por exemplo, Richard Wagner e Sócrates como doentes e decadentes por meio de sua arte e sua filosofia respectivamente (MARTON, 2016, p. 236, grifo do autor).

“Mistagogo da ciência” (NIETZSCHE, 1992b, p. 94), Sócrates confere sacralidade ao conhecimento racional, de modo a fazer com que se instaure o que Nietzsche compreende como “sublime ilusão metafísica”, “profunda representação ilusória”, “[...] aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas inclusive de corrigi-lo” (NIETZSCHE, 1992b, p. 93).

A inconsciência quanto à ausência de limite inscreve as pulsões teóricas no âmbito da crença, da religiosidade, da imagem, do mito, da fé. Nietzsche ensinará que a natureza não se mostra por inteiro a quem quer

que seja (HEIT; PICHLER, 2015), motivo pelo qual a objetividade futura anunciada em *Genealogia da moral* só pode ser obtida a partir da livre expressão da pluralidade de perspectivas interpretativas que se voltam para os eventos do mundo, cada qual com o seu próprio peso significativo e seu próprio valor elucidativo. A virtude grega limitou o impulso científico com o impulso artístico, o que concorreu para o fortalecimento e a fecundação de uma cultura (*O nascimento da tragédia*) afirmativa da vida, da finitude, da dor e da beleza.

Ao indicar que também a verdade perseguida pela ciência se configura como obra de arte edificada historicamente para “[...] embelezar e fortalecer a vida coletiva [...]”, e não como “[...] um modelo existente fora de nós, do qual o espírito apenas teria que nos dar a imagem fiel [...]” (ANDLER, 2016, p. 30), Nietzsche salienta que o tipo homem teórico, a exemplo do tipo artista, é também motivado pelo prazer, e não exclusivamente vinculado à questão da verdade, de modo que, em seu trabalho, busca proteção contra os efeitos nocivos do pessimismo:

Também o homem teórico tem um deleite infinito com o existente, qual o artista, e, como ele, é protegido, por esse contentamento, da ética prática do pessimismo e de seus olhos de Lince, que só brilham na escuridão. Se, com efeito, o artista, a cada desvelamento da verdade, permanece sempre preso, com olhares extáticos, tão-somente ao que agora, após a revelação, permanece velado, o homem teórico se compraz e se satisfaz com o véu desprendido e tem o seu mais alto alvo de prazer no processo de um desvelamento cada vez mais feliz, conseguido por força própria. Não haveria ciência se ela tivesse a ver apenas com essa *única* deusa nua [a Verdade] e com nenhuma outra (NIETZSCHE, 1992b, p. 92-93, grifo do autor).

A ciência se fia em sua própria máscara da descoberta de verdades e assim constrói as suas verdades. Na medida em que “[...] uma ficção não existe sem efeitos bem reais [...]” (BENOIT, 2011, p. 448)”, as verdades



científicas são “[...] ficções úteis para a sobrevivência e manutenção da espécie [...]” e, também,

[...] para que haja condições de crescimento de potência, ou seja, para a autossuperação [...]. Neste caso, o importante não é a verdade ou a falsidade de uma proposição, mas o quanto ela contribui ou dificulta o aumento de potência (MARTON, 2016, p. 142).

Nesse sentido a ciência, “[...] otimista em sua essência mais profunda (...)”, é tomada por Nietzsche em *O nascimento da tragédia* como a “[...] oposição mais ilustre à consideração trágica do mundo (NIETZSCHE, 1992b, p. 92-93, grifo do autor)”. Portanto, em uma operação de sintomatologia – destinada a investigar as produções culturais enquanto sintomas da vida e traduções fisiopsicológicas dos distintos momentos da civilização, ao longo da história –, à sabedoria imediata promovida pela tragédia, Nietzsche opõe o conhecimento mediatizado pela lógica. O que está em jogo na crítica nietzschiana à ciência é o tipo hegemônico de existência gerado por ela, o grau de vigor frente à verdade incontornável da finitude.

Será o pessimismo *necessariamente* o signo do declínio, da ruína, do fracasso, dos instintos cansados e debilitados – como ele o foi entre os indianos, como ele o é, segundo todas as aparências, entre nós, homens e europeus ‘modernos’? Há um pessimismo da *fortitude*? Uma propensão intelectual para o duro, o horrendo, o mal, o problemático da existência, devido ao bem-estar, a uma transbordante saúde, a uma *plenitude* da existência? (NIETZSCHE, 1992b, p. 14, grifo do autor).

No *pessimismo da fortitude* que caracteriza a tragédia, a verdade dionisíaca acerca do absurdo da existência é submetida à bela forma da arte, o que torna habitável o confronto entre a existência particular e o seu fundo aterrador. Já o otimismo socrático se enreda na ilusão de que o terror

da existência, inscrito no fato da finitude, possa ser superado pelo conhecimento racional, lógico, causal.

Há talvez um sofrimento devido à própria superabundância? Uma tentadora intrepidez do olhar mais agudo, que *exige* o terrível como inimigo, o digno inimigo em que pode pôr à prova sua força? Em que deseja aprender o que é ‘temer’? O que significa, justamente entre os gregos da melhor época, da mais forte, da mais valorosa, o mito *trágico*? E o descomunal fenômeno do dionisíaco? O que significa, dele nascida, a tragédia? – E, de outra parte: aquilo de que a tragédia morreu, o socratismo da moral, a dialética, a suficiência e a serenojovialidade do homem teórico – como? (NIETZSCHE, 1992b, p. 14, grifo do autor).

O pessimismo trágico compartilhado numa cultura forte requereria o encontro estético com o terrível da existência. É preciso desafiar a benevolência do destino e fazer disputas, configurar inimigos, aprender o que é temer. O socratismo, ao contrário, expressa um desespero frente à finitude, um cansaço da finitude. A partir dessa impressão, Nietzsche inverte a posição hegemônica e considera que a decadência poderia estar com a mistagogia socrática.

Não poderia ser precisamente esse socratismo um signo de declínio, do cansaço, da doença, de instintos que se dissolvem anárquicos? É a ‘serenojovialidade grega’ do helenismo posterior, tão-somente, um arrebol do crepúsculo? A vontade epicúria *contra* o pessimismo, apenas uma precaução do sofredor? E a ciência mesma, a nossa ciência – sim, o que significa em geral, encarada como sintoma da vida, toda a ciência? Para que, pior ainda, *de onde* – toda a ciência? Como? É a cientificidade talvez apenas um temor e uma escapatória ante o pessimismo? Uma sutil legítima defesa contra – *a verdade*? E, moralmente falando, algo como covardia e falsidade? E, amoralmente falando, uma astúcia? Ó Sócrates,

Sócrates, foi este porventura o *teu* segredo?, ironista misterioso, foi esta, porventura, a tua – ironia? (NIETZSCHE, 1992b, p. 14, grifo do autor).

A relação com a dor é componente indispensável para o vigor de uma cultura. O tipo predominante de relação com a dor é justamente a espinha dorsal do caráter. O grego antigo se regozijava com a tragédia em um momento histórico no qual a força de seu povo era transbordante e este estado era condição de possibilidade para o desenvolvimento do espírito trágico como elemento de identidade cultural. Se um impulso contrário toma conta dos espíritos e chega a se hegemonizar no imaginário coletivo, será ele um signo de enfraquecimento? Para Nietzsche, Sócrates deu à luz o espírito teórico numa irônica e astuciosa articulação. Seu objetivo teria sido o fomento da obsessão pelo saber absoluto, exatamente em função da covardia que passara a caracterizar a relação do grego com a dor. Como sintoma da vida na cultura, o trágico teria sua origem fisiopsicológica na superabundância de bem-estar, de força vital, de saúde, de vigor do povo grego. O socratismo seria sintoma de características opostas. O desespero diante da finitude seria o motor ressentido do tipo socrático, teórico, científico. Sabe-se quanto vale o amedrontamento para as classes dominantes exercerem controles (ideológicos, políticos, econômicos, culturais) sobre a população em geral, para criarem desejos mercadológicos e para venderem produtos referentes a eles. Amedrontar e enfeitiçar para governar são táticas recorrentes na política<sup>14</sup>.

Em Nietzsche a tarefa do pensamento deve ser crítica por natureza: suspeitar, desvelar e superar performances que carreguem essas marcas de alienação e conservadorismo.

## Referências

---

<sup>14</sup> Conforme já registrado neste trabalho, Nietzsche (2000) destaca os impactos da ciência sobre a política quando afirma que a adesão a explicações científicas precipitadas causa desastres no campo político.

ANDLER, Charles. *Nietzsche: vida e pensamento*, v. 2. Tradução de Vera Ribeiro Rio de Janeiro: Contraponto/ Editora PUC-Rio, 2016.

ARALDI, Clademir Luís. Nietzsche, Hume e a naturalização das paixões.

*Dissertatio Revista de Filosofia*, [Pelotas], v. supl. 2, p. 1-36, dez. 2015.

Disponível em:

[http://www.guaiaa.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6946/1/NIETZSCHE\\_HUME\\_E\\_A\\_NATURALIZACAO\\_DAS\\_PAIXOES.pdf](http://www.guaiaa.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6946/1/NIETZSCHE_HUME_E_A_NATURALIZACAO_DAS_PAIXOES.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche cientista? In: BARRENECHEA, Miguel Angel de et al. *Nietzsche e as ciências*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

BARROS, Roberto de Almeida Pereira de. Perspectivismo e interpretação na filosofia nietzschiana. *Cadernos Nietzsche*, Guarulhos/Porto Seguro, v. 39, n. 1, p. 54-92, jan./abr., 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cniet/a/trWj4vGbcPjhdqJZT4zCgTK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-82422018v3901rapb>.

BENOIT, Blaise. Nietzsche e a crítica da metafísica do sujeito: por um “si corporal”? In: MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís Cesar (Orgs.). *As ilusões de eu: Spinoza e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. A relação entre Filosofia e Biologia na Alemanha do século XIX: a interpretação nietzschiana da seleção natural de Darwin a partir das teorias neolamarckistas alemãs. *Filosofia e História da Biologia*, v. 2, p. 457-465, 2007.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. *Nietzsche contra Darwin*. São Paulo: Discurso Editorial/ Editora Unijuí, 2001.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. Nietzsche e a ciência: um ensaio sob a perspectiva da relação entre ciência, metafísica e arte. *Estudos Nietzsche*, Espírito Santo, v. 9, n. 2, p. 102-115, jul./dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/estudosnietzsche/article/view/18451>. Acesso em: 19 ago. 2021.

GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche como psicólogo*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

GONÇALVES, Alexander. O filósofo e a cultura: a filosofia entre a ciência e a arte. *Cadernos Nietzsche*, Guarulhos/Porto Seguro, v. 40, n. 1, p. 124-144, jan./abr., 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cniet/a/ZVWzXx6vJ6sRZBW6grFrywC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 19 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-82422019v4001ag>.

HEIT, Helmut. Ascese e gaia ciência na “Genealogia da moral” de Nietzsche. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 58, n. 137, p. 373-389, ago. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/kr/a/nmm4fyyjwq4TYsctn8pydMv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0100-512x2017n13708hh>.

HEIT, Helmut; PICHLER, Axel. Nietzsche como un pensador progresista de la transformación. *Otra margem: revista de filosofia*, Belo Horizonte, v. 3, p. 17-26, 2015.

ITAPARICA, André Luís Mota. A genealogia como programa de pesquisa naturalista. *Discurso*, [S. l.], v. 48, n. 2, p. 28, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/150839>. Acesso em: 10 ago.

2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2018.150839>.

ITAPARICA, André Luís Mota. *Idealismo e realismo na filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Editora Unifesp, 2019.

JUNGES, Márcia. A trama conceitual antimetafísica de Nietzsche. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, [S. l.], ed. 538, 5 ago. 2019. Disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7602-a-trama-conceitual-antimetafisica-de-nietzsche>. Acesso em: 5 jul. 2021.

LOPES, Rogério. A ambicionada assimilação do materialismo: Nietzsche e o debate naturalista na filosofia alemã da segunda metade do século XIX. *Cadernos Nietzsche*, [S. l.], n. 29, p. 309-352, 2011a. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7759>. Acesso em: 29 jul. 2021.

LOPES, Rogério. Filosofia e ciência: Nietzsche herdeiro do programa de Friedrich Albert Lange. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de et al. *Nietzsche e as ciências*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011b.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARTON, Scarlett (ed.). *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MATTOS, Fernando Costa. Nietzsche e o primado da prática: um espírito livre em guerra contra o dogmatismo. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-01112007-140014/en.php>.

Acesso em: 20 dez. 2021.

MIGNONI, Neomar Sandro. Nietzsche: das leituras científicas à crítica ao mecanicismo. In: CORREIA, Adriano; FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio (Orgs.). *Nietzsche*. São Paulo: ANPOF, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Mário da Silva. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano II: o andarilho e sua sombra*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001b.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992b.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Selected letters of Friedrich Nietzsche*. Tradução de Christopher Middleton. Chicago: University of Chicago Press, 1969.
- OLEARE, Adolfo Miranda. *Paixões transvaloradas: o primado do afeto no pensamento de Nietzsche*. 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6278/1/Adolfo%20Miranda%20Oleare.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- RAMOS, Fabrício Rodrigues. A anatomia de um centauro: a origem da tragédia à luz da Segunda Consideração Intempestiva. *Revista de Teoria da História*, Goiás, ano 5, n. 9, p. 228-246, jul. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/29087>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- ROSSI, Claudia. (trad.). *O valor da vida: entrevista*. [S. l.]: Folha de São Paulo, 1998: Revista Bula, [20--?]. Disponível em: [http://corpofreudiano.com.br/w/wp-content/uploads/2020/10/entrevista\\_Freud\\_PORT.pdf](http://corpofreudiano.com.br/w/wp-content/uploads/2020/10/entrevista_Freud_PORT.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.
- WIENAND, Isabelle. Reconciliação no pensamento de Nietzsche? *Cadernos Nietzsche*, [S. l.], n. 31, p. 107-125, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/bYjhwBzK5FzQwWGDdJNKtZQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2316-82422012000200007>.
- ZILBERMAN, Regina. Como os gregos se entendiam. In: ROSENFELD, Kathrin Holzermayr (Org.). *Filosofia & literatura: o trágico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Data de registro: 18/03/2022

Data de aceite: 17/05/2022





## Educação como prática real de liberdade a partir de István Mészáros

*Leandro Assis Santos* \*

**Resumo:** O presente trabalho expõe algumas investigações acerca da mercantilização da educação brasileira e a perda (ao nosso ver) do caráter emancipatório que a educação deve possuir. A proposta atual de captura da educação pelo capital ocasiona o distanciamento das esferas públicas, quando não a sua condescendência, na deterioração de uma proposta formativa contrária aos projetos de conformação, passividade e de hedonismo que orientam a educação especialmente escolar no mundo atual. Para acompanhar essa crítica, nos valemos da economia conceitual aberta por István Mészáros, uma das inúmeras vozes que, na atualidade, construíram críticas contundentes para uma revalorização dos processos formativos, mais humanos e empáticos aos outros. Os mecanismos de contrainternalização na lógica formativa deve produzir uma educação efetivamente aberta às diferenças humanas, que reposicionem os valores cidadãos para que dialoguem, decisivamente, a fim de uma emancipação das inteligências e instauração de equidades ou igualdades, acenando para a cunhagem de sujeitos livres e que se entendam como atores ético-políticos. Assim, essa proposta de pesquisa intenta argumentar junto à recortes de realidades que nos interpelam a uma decisiva análise e crítica frontal quanto a necessidade de se reposicionar a formação humana no século XXI.

**Palavras-chave:** Emancipação; Liberdade; Contrainternalização

### Education as a real practice of freedom from István Mészáros

**Abstract:** The present work exposes some investigations about the commodification of Brazilian education and the loss (in our view) of the

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [leandroas30@hotmail.com](mailto:leandroas30@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433212199537087>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4901-9880>.



emancipatory character that education must have. The current proposal to capture education by capital causes the distancing of the public spheres, if not their condescension, in the deterioration of a formative proposal contrary to the projects of conformation, passivity and hedonism that guide education, especially school in the current world. To accompany this criticism, we make use of the conceptual economy opened by István Mészáros, one of the many voices that, today, have built strong criticisms for a revaluation of formative processes, more humane and empathetic to others. The mechanisms of counter-internalization in the formative logic must produce an education that is effectively open to human differences, which reposition citizens' values so that they dialogue decisively, in order to emancipate the intelligences and establish equities or equality, waving to the coinage of free and independent subjects. understand themselves as ethical-political actors. Thus, this research proposal intends to argue with the cuts of realities that challenge us to a decisive analysis and frontal criticism regarding the need to reposition human formation in the 21st century.

**Keywords:** Emancipation; Freedom; Counterinternalization

### **L'éducation comme véritable pratique de la liberté de István Mészáros**

**Résumé:** Le présent travail expose quelques investigations sur la marchandisation de l'éducation brésilienne et la perte (selon nous) du caractère émancipateur que l'éducation doit avoir. La proposition actuelle de capter l'éducation par le capital provoque l'éloignement des sphères publiques, sinon leur condescendance, dans la détérioration d'une proposition formative contraire aux projets de conformation, de passivité et d'hédonisme qui guident l'éducation, notamment scolaire dans le monde actuel. Pour accompagner cette critique, nous nous appuyons sur l'économie conceptuelle ouverte par István Mészáros, l'une des nombreuses voix qui, aujourd'hui, ont construit des critiques fortes pour une revalorisation des processus formatifs, plus humains et empathiques envers les autres. Les mécanismes de contre-intériorisation dans la logique formative doivent produire une éducation effectivement ouverte aux différences humaines, qui repositionne les valeurs des citoyens pour qu'ils dialoguent de manière décisive, afin d'émanciper les intelligences et d'établir des équités ou des égalités, saluant les monnaie de sujets libres et indépendants se comprennent comme des acteurs éthico-politiques. Ainsi, cette proposition de recherche entend argumenter avec les coupures des réalités qui nous interpellent à une analyse décisive et une critique frontale quant à la nécessité de repositionner la formation humaine au 21e siècle.

**Mots-clés:** Émancipation; Liberté; Contre-intériorisation

## Introdução

Discorrer a respeito de certas concepções filosóficas na educação contemporânea enfatizando algumas relações com determinadas ideias e instituições educacionais é interrogar sobre uma problemática que, de maneira decisiva, delimita o espaço e o horizonte da Filosofia da Educação que precisa rearticular estratégias de acesso e de desconstrução do modelo de educação vigente, debitário de uma postura comprometida com uma associação de forças pouco igualitárias.

A educação na contemporaneidade foi capturada pela postura neoliberal incorrigível que dimensiona o mundo atual. Como esclarece Martha Nussbaum, não há uma dimensão correlata significativa entre a liberdade política e a educação quando associadas ao crescimento econômico (NUSSBAUM, 2015). Este desenvolvimento não coincide com a ideia de democracia – como nos mostra o exemplo da China –, e nem mesmo com a criação, em termos educacionais, de um raciocínio mais crítico por parte dos estudantes<sup>1</sup>. Para a filósofa norte-americana, modelos puros para a educação não são encontrados com facilidade nas democracias sólidas, já que o conceito de “democracia” se fundamenta no respeito à pessoa, enquanto o sistema de crescimento do mercado se baseia na estruturação própria de artifícios de desenvolvimentos internacionais, despreocupados - na sua esmagadora maioria - com relação a decisões políticas que prezam efetivamente pela dignidade humana.

No caso brasileiro, conforme Roberto Leher (LEHER, In.: JINKINGS, 2011), a escola pública passa por um contexto de ser “assimilada” pela iniciativa privada que, atualmente, define a agenda educacional do país com a chancela do Estado. A educação superior, por sua vez, não está a salvo desse desdobramento, já que conglomerados empresariais vêm se expandindo rapidamente por esse setor.

---

<sup>1</sup> Nussbaum discorre sobre projetos pedagógicos de Estado tomando como exemplos, entre outros, a Índia e os Estados Unidos que, segundo a autora, possuem - em relação à educação básica - estruturas formativas menos críticas ou reflexivas.

Na contramão dessa proposta, o objetivo primário deste artigo é propor uma revisão teórica trazendo à luz autores que, em diálogo, atestem *a necessidade de legitimar a sala de aula como um espaço de transformação estrutural da ordem social vigente*, deixando que reverbere a alternativa do conflito e do debate como meios de alteração das consciências e de produção de cidadania, como podemos encontrar de maneira privilegiada nas discussões instauradas por Mészáros.

István Mészáros (1930-2017) será a voz determinante que nos emprestará o aporte teórico necessário para este exame. Para o autor “as determinações fundamentais do sistema do capital são *irreformáveis*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27) e seus estudos trazem à reflexão outras categorias fundamentais de pensamento, tais como: alienação, trabalho alienado, mediações de primeira e segunda ordem, sistema sociometabólico do capital, crise estrutural do capital, trabalho, emancipação, igualdade substantiva, reciprocidade, entre outros, que serão importantes para a realização da pesquisa ora proposta.

Considerando o Brasil como objeto de análise, por mais que autores como Bruno Pucci (PUCCI, In.: BANNELL, 2017) e André Filordi de Carvalho (CARVALHO. In.: BANNELL, 2017) já tenham apontado para a complexidade de prognósticos negativos da realidade social e econômica nacional, verifica-se - pelo evidente cenário de mercantilização -, que a educação se tornou um negócio, com ação expressiva de grupos empresariais/investidores, também dedicado à profissionalização de jovens para fins determinados<sup>2</sup>. Até mesmo Adam Smith reconheceu que a captura da educação pelo capital trazia uma enorme desvantagem para o ato educativo em si. No interior desse questionamento, o Estado não possui a capacidade de integrar indivíduos em uma lógica de solidariedade e

---

<sup>2</sup> Essa delimitação, na ocular de István Mészáros, partiria do arauto do liberalismo moderno, John Locke (Cf. MÉSZÁROS, 2008, pp. 39-47) – que inclusive racionaliza a desigualdade dominante. Com sua fina ironia o pensador húngaro nos legou: “Os limites objetivos da lógica do capital prevalecem mesmo quando nos referimos a grandes figuras que conceituam o mundo a partir do ponto de vista do capital, e mesmo quando eles tentam expressar subjetivamente, com um espírito iluminado, uma preocupação humanitária genuína” (MÉSZÁROS, 2008, p. 30).

cidadania, visto que seu aparato administrativo tende a repetir as forças políticas já instituídas.

Lilian do Valle (VALLE, 2000) acrescenta que a educação - em um mundo de tantos conflitos como o atual - se posiciona entre a democracia e um projeto de cidadania, projeto esse forjado de modo a permitir a sociabilidade dos sujeitos em uma sociedade regulada em termos jurídicos e que garante (ainda que em termos) algumas prerrogativas, tais como a igualdade, a liberdade, a autonomia e o direito de participação. Por *sociabilidade* entende-se a própria interconexão das relações sociais. Delineia uma forma de ser que se orienta a partir do reconhecimento<sup>3</sup> do indivíduo como detentor de possibilidades e direitos, tratando-se de uma construção historicamente muito bem formulada, cuja essência parece residir na capacidade de ser livre e igual, na medida em que se vive com os outros, condição da qual deriva uma percepção de si mesmo em relação aos demais: como identidade.

A cidadania é, desta feita, o mais completo sentido da escola. Se traduz no questionamento dos valores estabelecidos pela coletividade, considerando as instâncias de identidade que a sustenta, que concedeu seu caráter público e essencialmente político, em que a cidadania e a autonomia não podem prescindir da responsabilidade com o todo<sup>4</sup>.

Não obstante, para além da esfera do capital, é preciso tomar a educação como uma prática transformadora. Os processos sociais estão totalmente atrelados às estruturas de manutenção do capital, o que impele a necessidade de desarticular a dinâmica, típica do século XXI, de situar a educação como mercadoria. Na oposição da ordem preestabelecida, uma *educação para além do capital* objetiva reconsiderar uma educação efetivamente humana e não mercadológica, propondo estratégias de subversão à ordem vigente.

---

<sup>3</sup> Deve-se acompanhar esse debate em Axel Honneth (HONNETH, 2009) e as análises compreendidas por Alain Olivier (OLIVIER, In.: BANNELL, 2017).

<sup>4</sup> Uma leitura atenta de Ivo Tonet, *Educação, cidadania e emancipação*, é indicada (TONET, 2005) para acompanhar essa abordagem.

## Problematização

Seguindo os passos de José Carlos Mariátegui e Antonio Gramsci, para o filósofo húngaro István Mészáros, como esclarecido em *A educação para além do capital*, o sentido da educação é a luta constante contra a *alienação*, uma vez que seu objetivo central é instaurar um quadro objetivo de rupturas e de mudanças sociais. Com esse conceito, *para além do capital*, Mészáros procura indicar as definições de uma base social que se autossustenta, desprovida de qualquer preocupação com a figura humana. Na obra supracitada, o autor aprofunda certos pontos que já constavam em escritos anteriores, a exemplo de sua tese de doutorado, *A teoria da alienação em Marx*, além de seu livro de maior fôlego, *Para além do capital*.

Suas indicações são pertinentes e iluminam recortes fundamentais de nossa época histórica, visto que sua sensibilidade perceptiva apreende a educação em termos humanos – e não meramente econômicos –, possibilitando inferir, em uma narrativa estendida da realidade, o sistema sociometabólico do capital em sua totalidade.

Mészáros oferece ferramentas interpretativas que possibilitam pensar para além do conjunto de mediações de segunda ordem em que o modelo capitalista se ancora. Por *mediações de segunda ordem* entende-se o conjunto de elementos humanamente estabelecidos que intermediam a relação entre o homem e a natureza, urdidas pelo trabalho (que por sua vez se constitui como *mediação de primeira ordem*, visto sua importância estrutural para a humanidade), porém, que a este se interpõe. Já o *sistema sociometabólico do capital* deve ser examinado enquanto uma categoria fundamental do pensamento de Mészáros, uma vez que aponta para uma dimensão de funcionamento dos modos de produção e reprodução do capital.

A fim de promover a modalidade do ato educativo que lhe convém propor, para Mészáros é fundamental resgatar a dimensão emancipatória própria da formação humana, em seu sentido libertador, produtor de humanidade, de pluralidade, na qual possa colocar ênfase no trabalho, não

como uma estrutura própria do liberalismo, mas como um elemento de superação da alienação e rearticulação das condições sociais já estabelecidas. A *alienação* deve aqui ser entendida, a princípio, por meio da economia conceitual de Marx. A alienação é fruto do processo de produção que pertence a *outro* ser humano, em que o sujeito da ação já não se reconhece no produto. Não é oriunda do trabalho em si, mas derivada da expropriação de outro, sendo, conseqüentemente, *uma característica histórica do processo de trabalho*. Como afirmou Mészáros em *A teoria da alienação em Marx*: “se o homem é alienado, ele deve ser alienado *com relação* a alguma coisa, como resultado de certas *causas* – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto histórico” (MÉSZÁROS, 2016, p. 40). Por conseguinte, a alienação (aspecto a ser combatido pela educação) é um fenômeno dinâmico, que implica em alteração. Nas palavras de Caio Antunes: “a alienação deve ser entendida como tudo aquilo que *historicamente* obstaculiza a relação de mediação direta que se estabelece entre ser humano e natureza, como tudo aquilo que se *interpõe* nesta relação” (ANTUNES, 2012, p. 30).

Se a emancipação perfaz a estrutura própria da educação, e esta se traduz na possibilidade de equação da alienação<sup>5</sup>, logo, o ato formador é essencialmente libertação<sup>6</sup>; constitui-se na luta por um processo genuíno de subjetivação, derivado de uma complexa dialética entre a alienação e autonomia, sendo uma categoria que, com a ética, a política e o direito

---

<sup>5</sup> É importante marcar que a alienação é ineliminável da condição humana, já que não é possível acabar com as condições de objetivação da realidade. O que se propõe, portanto, é ressignificar a capacidade crítica e reflexiva do aluno a fim de que não se torne um sujeito alienado.

<sup>6</sup> Pode-se recordar a essência daquilo que Jacques Rancière comenta em *O mestre ignorante* quando tematiza a emancipação: “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2013, 32). Aqui se tece apenas uma aproximação no escopo do conceito em jogo, e nada mais. Rancière e Mészáros são pensadores de matrizes e tradições intelectuais completamente distintas, ainda que a abordagem quando ao problema da alienação (sem que o autor francês dialogue, efetivamente, com a esteira marxista) possibilite urdir uma conexão entre escopos de trabalho.

enervam ainda a Filosofia da Educação. Por *liberdade* depreende-se da obra de Mészáros algo que não é dado por natureza, não é um dom divino, bem como um fenômeno integrante à essência humana. Todavia, é uma dimensão proveniente da própria atividade humana, ampliada pelo próprio corpo de suas ações. A realização da liberdade se plasma nas atividades produtivas, colocadas aos homens por suas próprias necessidades naturais, que traduzem as condições necessárias de existência e desenvolvimento. Nessa esteira, Moacir Gadotti (GADOTTI, 2010) nos recorda que educar precisa significar, portanto, capacitar, potencializar o educando para que seja capaz de buscar respostas – o que coincide com a ideia de autonomia.

Nesse aspecto, contrapondo-se a Mészáros, temos Immanuel Kant e sua visão clássica de autonomia. O pensador alemão entende que a emancipação (regida pelo esclarecimento) traduz um processo de saída de uma condição para outra. Pensando de outro modo, o conceito de *emancipação* será compreendido na instância do saber e da crítica, conforme nos aponta o filósofo húngaro, bastando à educação a capacidade de transformar radicalmente a ordem social estabelecida. Diferente de Mészáros, a emancipação para Kant é resultado de um primado pedagógico inerente à ideia – individual – de maioria, uma vez que o pensar por conta própria não ocorre por mera obra do acaso, mas é consequência de um processo formativo-educacional do ser humano (DALBOSCO, 2011).

Contudo, trilhando os passos de Mészáros, esse processo não é meramente subjetivo e precisa se pautar em uma radical *negação* da legitimação do Estado capitalista de linha democrática e suas respectivas instituições, inclusive a escola tradicional e seu projeto de conformação. A emancipação caminha conjuntamente à superação da autoalienação (ou *estranhamento-de-si*) do trabalho, visto que é produzida e reproduzida, dado que as teorias modernas da educação (sustentadas em Locke, Rousseau, Kant e Smith dentre outros) encobrem (Cf. CAMBI, 1999, Cap. IV).

A partir desta perspectiva de emancipação ou liberdade, cuja condição necessária reside em uma sociedade de indivíduos associados,

que funcione em prol da coletividade, a educação pode ser compreendida como um elemento transformador da consciência humana, cuja função é a de enraizar o aluno (futuro trabalhador) no âmago do mundo como um sujeito político, crítico, apto a rearticular o espaço próprio de sua ação. Notabiliza-se o aspecto em que o educando aprende a não se deixar render à submissão, visto que a realidade do trabalho, pelo recorte liberal, passa a não mais ser entendida como norma.

Por considerar a educação libertadora e própria da ação humana, que Mészáros se constitui como um filósofo central na presente pesquisa, já que concebe com um contorno imperativo um ensino para além dos muros – *sobretudo do capital*, mas igualmente das escolas, dos escritórios/gabinetes, dos centros acadêmicos, isto é, que atravessa as instituições educacionais formais. O ato formativo que não vai à rua, ao espaço público, que não se disponibiliza ao mundo como tal, perde sua marca decisiva.

Como lembra Jacques Rancière, mas mantendo as devidas ressalvas, como apontado na nota 6 do presente artigo, em *O mestre ignorante*: “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre essa capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2013, p. 11). Acrescenta-se esse fato às urdiduras próprias implicadas nas teorias de rupturas que Mészáros se compromete, de que todos os indivíduos podem e devem contribuir e se engajar para uma sociedade mais plural e coletiva, em que exista ausculta atenta das vozes que historicamente ficaram silenciadas, que se pode perceber grande revigoração da educação popular, sobretudo, em sua formação política<sup>7</sup>. É apenas em âmbito coletivo que a liberdade pessoal ganha força, abolindo até mesmo a ideia do “indivíduo *médio*” (MARX, 2007, p. 66).

---

<sup>7</sup> Tomando a América Latina como exemplo, nota-se a luta dos povos originários (os zapatistas, no México, a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador, a Conaie, e os *cocaleros*, na Bolívia) e a luta dos trabalhadores sem-terra (o MST) no caso do Brasil e, mais recentemente, alguns projetos para uma educação antirracista. Esses movimentos estão intrinsecamente relacionados à necessidade de superação dos movimentos etnocêntricos, bem como da elitização da educação de qualidade.



A justificativa acima de Mészáros abre a interpretação de que todos os povos, nomeadamente aqueles esquecidos pela construção histórica “vencedora” (e bárbara, para lembrarmos de Walter Benjamin (BENJAMIN, 2012, p. 13)) devem ser reposicionados no tabuleiro do poder (e do jogo político), como forma não somente de repensar uma reestruturação do capital, mas de erigir condições reais de enfrentamento e segmentação dos mecanismos de metabolismo do capital. Trazer à cena histórica aqueles que o capital insiste em “asfixiar” e não lhe oferecer “memória” é interpelar a realidade e convocá-la à sua reescritura.

István Mészáros preconiza que a escola precisa ser aberta, de todos, pois é condição fundamental, porém não determinante, de superação dos limites manifestos pela realidade. Defende ainda que se deve reposicionar a importância da escolarização para os mais pobres, os olvidados dos processos históricos - construídos, vale salientar, por aqueles que afirmam a liberdade, mas que, todavia, gestam os sistemas de opressão<sup>8</sup>. A escola não é o suficiente para que muitos consigam angariar lugares com mais dignidade na sociedade. No entanto, é uma importante condição de abertura a fim de *rearticular* a teia remissiva em que os sentidos do todo social se entrecruzam.

Mészáros busca circunscrever uma proposta que institua a escola enquanto recurso redutor de estruturas opressivas e ideológicas que não são produzidas para uma educação efetivamente emancipatória, e apenas aprofundam as desigualdades e adensam o desequilíbrio social. O filósofo percebe que a educação para além do capital precisa ser uma instância de conscientização da própria condição social em que o sujeito se encontra. Isso coincide com a ruptura com as determinações neoliberais que atualmente regulam a qualidade da educação<sup>9</sup>. É por isso que o ato de

---

<sup>8</sup> Para essa compreensão, vale acompanhar, entre outros escritos, a crítica de Mészáros a John Locke em *A educação para além do capital*. Menciona-se igualmente o escrito de Anakeila Stauffer e Rubens Luiz Rodrigues (STAUFFER; RODRIGUES. In. BANNELL, 2017), que se situam contrários aos argumentos de John Rawls para trilhar uma crítica contemporânea, porém, cujas bases são similares.

<sup>9</sup> Conferir: SGUISSARDI, 2015. RUSSO; BANNELL (In. BANNELL, 2017).

educar nunca tem fim; deve ser contínuo, considerando seu objetivo de produzir a necessidade de reconstrução do tecido conceitual comum em que a vida se oferece. Isso, a partir de um horizonte plural, dialógico, solidário e superador de violências, que se efetiva em uma educação como prática real de liberdade, que transgrida os esteios reificadores do homem e da sociedade. Segundo Emir Sader:

(...) educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação (SADER. In: MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

As instituições educacionais formais, como a escola e a universidade, são diretamente afetadas pela influência do capital, visto sua integração aos processos sociais. Menciona-se como exemplo ações do Ministério da Educação do Brasil que, desde 2006, pelo Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE), foi ligado diretamente ao movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciativa que se intitula como uma denominação da sociedade civil, porém que se traduz, efetivamente, pela articulação de interesses de grandes conglomerados empresariais, tais como Fundação Itaú Social, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos, entre outros (LEHER; In: JINKINGS, 2011, p. 163). Tais entidades ocultam seu caráter corporativo por meio de “filantropia”, de responsabilidade social de empresas, mediante a ideologia do interesse público.

Pelo exposto, instituições educacionais e as determinações econômicas funcionam precisamente a partir dessa simbiose (a incorporação de demandas do capital no plano econômico e a educação de Estado), produzindo espectros de *internalizações* que legitimam um espaço

social cuja individualidade tende a se caracterizar de modo alienante e perpetuador dos sistemas de privilégios econômicos e epistêmicos<sup>10</sup>.

Para Mészáros, o que se entende por internalização é o mecanismo no qual se processa certa adequação aos padrões de cultura, sendo instituída pela lógica dominante em que se perpetuam as categorias vigentes de opressão e alienação, “da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (MÉSZÁROS, 2008, 44). Este é o fenômeno que, na ótica do autor, gera a atual crise da educação. A internalização assegura parâmetros que reproduzem o sistema do capital na medida em que conserva estruturas que deveriam ter sido relegadas ao esquecimento. E as instituições formais de educação têm um lugar central na delimitação dos processos de internalização.

Não obstante, as relações sociais que se efetivam por um plano de esvaziamento de sentido (e são, por isso, reificadas) não se eternizam automaticamente. Elas passam por esse artifício de internalização em que os sujeitos “assimilam” uma série de articulações sociais que lhes são externas. Aliás, segundo Mészáros em *A teoria da alienação em Marx*, a educação, a partir de sua captura pelo capital, possui duas funções decisivas, a saber: 1) produzir habilidades necessárias para a gestão da sociedade e economia gestada pelo próprio sistema em vigor, e 2) a elaboração de perspectivas determinantes de controle político. É nessa mesma linha de *produção* que Mészáros, partindo de Gramsci, enfatiza o cultivo em massa de “intelectuais”, engrenagens e operadores, em sua

---

<sup>10</sup> Salienta-se o artigo de Linda Martín Alcoff, “Uma epistemologia para a próxima revolução”. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/xRK6tzB4wHxCHfShs5DhsHm/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em 28/06/2021.

Esse escrito coloca a necessidade (urgente no que tange ao Brasil) de se pensar uma epistemologia decolonial partindo da esfera marxista, para além de seus limites a fim de “criar condições revolucionárias e democráticas para a teoria social crítica” (ALCOFF, 2016, 129).

grande maioria, da estrutura patente, a princípio, na ordem política e, na atualidade, na dimensão econômica.

É importante notar que os processos reificadores do capital possuem uma dupla estrutura problemática, quais sejam: a) o desemprego estrutural crescente em escala mundial, bem como b) a destruição do meio ambiente a qualquer custo. Logo, *a crise estrutural do capital* aponta para um período histórico de destruição do trabalho regulamentado que é resultado de intensas lutas por direitos sociais nos séculos XIX e XX e sua substituição progressiva pelo empreendedorismo, trabalho voluntário, pelo “*coach*”, entre outros, isto é, modelos que intercambiam entre a superexploração do trabalho, bem como a *autoexploração*, caminhando juntas para uma profunda precarização das relações trabalhistas. E, por meio de tais características do trabalho, quer nos processos que garantem a humanização, bem como nos esquemas que estruturam seu progresso, a dimensão educativa não pode ser separada do trabalho, pois existe uma dimensão que é *ontológica* entre o trabalho e a educação.

Mediante esse contexto, os estudantes acabam por se submeter, ainda que inconscientemente, a uma repetição de instâncias gerais de controle de uma maneira inconfessável, reproduzindo a base determinante de perpetuação de um esquema ou concepção de mundo que lhes é próprio – ou, muitas vezes, quando tal esquema é derivado de “*idiosincrasias*”, estas são gestadas por mecanismos alienantes despercebidos. A própria tarefa da educação precisa ser, em primeiro plano, justamente conseguir superar as amarras sociais alienantes, cuidando para que esta não seja, de modo algum, uma proposta utópica e descolada da realidade.

A escola (e a universidade) não opera isoladamente ou de forma dominante os padrões dos sistemas globais de internalização, visto que a educação formal não é a instância primária de sustentação do capital. Enquanto uma instituição que operacionaliza a lógica do sistema, a escola é insuficiente para produzir sozinha uma alternativa de emancipação concreta ao indivíduo, até porque as sociedades somente existem por meio

de sujeitos particulares que procurem satisfazer seus próprios interesses. Em “Alienação e a crise da educação”, capítulo constante em *A teoria da alienação em Marx*, afirma-se que toda sociedade necessita de seu respectivo sistema de educação, e que o êxito de tal sistema ocorre desde que suas forças sejam reproduzidas.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que a escola reproduz em uma escala macro as potencialidades das tarefas produtivas do capital, perpetuando suas estruturas mais significativas de valores, de modo que os indivíduos se adequam, ainda que inconscientemente, a satisfazer seus objetivos específicos.

Por esse motivo a educação precisa voltar-se para a transformação dos pressupostos que sustentam de forma conservadora e econômica a sociedade, invalidando as instituições do Estado liberal e “democrático” – visto que, majoritariamente, suas bases são rearticulações tradicionais da própria lógica sistêmica do mercado. O termo “democrático”, nesse sentido, deve ser repensado, considerando-se o potencial de repetição e manutenção da estrutura global e sistêmica de opressão exercida pelo Estado liberal.

Tal entendimento distorce o *metabolismo social* em termos mais amplos. Este conceito, por sua vez, não pode ser apreendido com uma fórmula retórica de uso aleatório ou descolada das relações de poder em que se desenrolam a experiência vivida, porém, como um horizonte existencial determinante da vida humana, visto abarcar potencialidades que extrapolam a cena mercadológica. Destarte, considerar no interior dessa malha semântica, oriunda do metabolismo social, os “direitos dos homens” deve ser algo suspeito, uma vez que tais “direitos” meramente operacionalizam, no recorte fragmentário operado pelo capital, uma paisagem antecipadamente definida de alienação universal, invalidando-os naquilo que pretendem garantir. Consequentemente, não é senão uma justificativa para sustentar uma realidade de privilégios e hierarquias que não engendra condições reais de liberdade e igualdade, como caracterizado

em *Filosofia, ideologia e ciência social*. Os direitos humanos não devem ser depreendidos como condições de sustentação de discursos que articulem a lógica pré-estabelecida, mas como estratégia de ruptura com o tecido da realidade vigente.

É nessa ótica que uma educação para além do capital não pode existir desarticulada dos direitos humanos, sendo estes a dimensão mais geral em que as categorias jurídicas podem ser alcançadas, pois, ainda que digam respeito à humanidade, aplicam-se diretamente sobre os indivíduos. A ideia em jogo é a de que os interesses coletivos devem suplantar os interesses individuais que eternizam as esferas de dominação estabelecidas. Os direitos humanos não podem ser examinados como um mero conceito retórico. A dimensão em si de um *projeto coletivo*, sobretudo enraizado no seio de uma educação emancipatória, que se propõe a “liberar as energias autorrealizadoras de todos os indivíduos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 166), não pode deixar inalterada a estrutura da ordem social estabelecida.

As condições que se revelam como factíveis para tal “liberação” é a emancipação dos indivíduos dos arreios do capital – porém, como pessoas, formadas para estarem abertas a uma real preocupação com a figura dos outros, fato que no atual momento histórico não se constitui algo tão óbvio. O que está em cena é a libertação de sujeitos conscientes e não de pessoas que tentam posicionar-se em uma instância distinta dos demais.

Para tanto, dialogando com Marx, dever-se-ia objetivar a abolição da divisão social do trabalho, visto que esta não contribui para um projeto de formação humana voltado à autorrealização. Isso significa apontar para um aspecto negativo determinante oriundo da relação entre o ato formativo e a divisão social do trabalho. Refere-se a uma esfera simplificada e sem profundidade que a educação se sustenta, em um plano em que tal divisão torna praticamente ineficaz os processos laborais, diminuindo a necessidade de uma educação mais apropriada. Pode-se citar como

exemplos desse caso os planos educacionais propostos por Locke e Smith (MÉSZÁROS, 2016, cap. X), quando afirmam que uma educação para as classes “baixas”, não precisa ser crítica e analítica, todavia muito mais voltada ao aspecto moral a fim de que se internalize os processos de reprodução sistêmica do capital.

Plasma-se, portanto, de maneira apolínea a razão pela qual a educação está em processo de declínio insuportável, cuja necessidade de reposicionamento em um âmbito crítico, de leitura histórica e orgânica do real, é premente. É apenas em âmbito coletivo que a liberdade pessoal ganha força, abolindo até mesmo a ideia do “indivíduo *médio*” (MARX, 2007, p. 66).

A questão é que, tanto na escola/universidade, em especial, orientada por uma “racionalidade liberal”, como apontam Pierre Dardot e Christian Laval, quanto na sociedade em geral, existe a reprodução da lógica conceitual dominante mediante suas pressões externas, que induzem perspectivas instituídas pela instância mercantil, concebendo consensos e conformidades. Isso ocorre de maneira que os sujeitos não compreendam criticamente a origem de tais diretrizes, operacionalizando indistintamente os procedimentos e interesses do capital. É por meio dessa leitura que Mészáros defende a “tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2008, 45). Considera-se ainda que as soluções precisam ser essenciais e não meramente formais, quer no âmbito da retórica, quer nas meras mudanças levadas a cabo por “reformas estatais” – essas tão-só articulam os interesses sistêmicos do capital, não descolando, com efeito, das estruturas dominantes. Ora, todo indivíduo coopera para a constituição da realidade instituída, além de considerar que esses comportamentos podem ser capturados quer pela lógica de manutenção do sistema, quer pela perspectiva de sua modificação, ou ambas, simultaneamente.

Reformas específicas no terreno da educação não rompem com a lógica do capital; logo, esquadrinhar meios que promovam “fraturas” a fim

de instalar reformas no sistema do mercado é uma contradição. Isso porque é indispensável que se reflita em algo para além dessa capilaridade, visto que se deve dilacerar a estrutura *causal* e *sistêmica* do liberalismo, usando-o na contramão de seus próprios projetos. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, 27).

A educação detém funções determinantes para a formulação de estratégias relevantes a fim de alterar as condições sistêmicas de reprodução, além de instalar a possibilidade emancipatória, que deve se sustentar como discursividade aberta à liberdade e pluralidade. Não obstante, é igualmente necessário que a sociedade, como um todo, mude, porquanto que, caso contrário, não haverá alteração na educação; por sua vez, se a educação não mudar, não ocorrerá, conseqüentemente, transformação na sociedade. Em suma, todas as particularidades do capital influenciam o âmbito da educação, e não necessariamente as instituições educacionais formais, já que todas as instituições (família, direito, igrejas, economia etc.) estão diretamente interconectadas na conjuntura dos processos sociais – entendendo por isso o que acima foi nomeado de “metabolismo social”.

É nessa perspectiva que Mézáros interpreta os sistemas de internalização que perpassam os indivíduos, uma vez que estes não estão descolados da práxis cotidiana. Por meio dessa dimensão emerge o sentido mais abrangente de educação no mundo liberal. Segundo o autor, a educação na formatação liberal é o processo de internalização dos mecanismos reprodutivos que são atribuídos aos sujeitos no interior de sua hierarquia social conjuntamente às estruturas que atestam suas expectativas sociais (trabalho, moradia, renda, perspectiva de futuro etc.) e instalam os lugares sociais relativos aos comportamentos morais a serem desempenhados. A internalização é, nas palavras de Mézáros, o modo em que os sujeitos são “induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos



resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Assim, Mészáros assevera, de forma crítica, que a subversão ao sistema deve ser estrutural e não de ordem formal. Isso significa dizer que se deve alterar as lógicas de internalização em todas as suas alternativas hegemônicas de poder e atuação. E na educação isso se traduz, para além da ruptura com tal referencial, na abertura à possibilidade de criar uma alternativa concreta de mudança, até porque “apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Chega-se, por conseguinte, a partir de tal perspectiva crítica da aprendizagem formal, a uma encruzilhada: a educação está a serviço da perpetuação, quer possua clareza disso ou não, da estrutura dominante alienante, ou ainda assim é somente ela que, pela emancipação, conjuntamente a uma grande determinação da vontade, poderá se distanciar, criticamente, das amarras do capital? O êxito para superar o mencionado sistema está precisamente no fato de os indivíduos se tornarem conscientes do processo de educação.

O que Mészáros propõe como modelo alternativo para uma educação humana - e que redefine a cidadania - está ligado às forças sociais conflitantes (pela luta de classes) que acentuam suas diferenças, articulam confrontos bem como interesses distintos, instituindo, portanto, uma educação que caminhe contrariamente aos projetos de internalização. Esse mecanismo acentua um processo histórico que não é traduzível em um movimento qualquer, mas em uma intervenção na própria multiplicidade do real em que ocorrem os aprofundamentos dos confrontos a fim de intensificar uma instância que cunha a contraconsciência (MÉSZÁROS, 2008, p. 56), conceito aqui interpretado como o processo que desvincula os esteios da estrutura dominante em torno de uma

formação autônoma e solidária às outros por meio de uma leitura crítica do mundo. E esse fenômeno, como apontado acima, não é necessariamente originado somente pela escola, mas por um “processo coletivo inevitável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50), em que o capital não pode simplesmente expropriar, visto que pode ser de proporção elementar.

Até mesmo para o arcabouço do capital, não é real que se mantenha ativo em todas as suas dimensões de manutenção de interesses. Em sua racionalidade própria, que sempre institui o discurso do trabalho como equação inequívoca, a educação não pode pelas classes dominadas perpetuar o projeto alienante do capital, bem como, no seio dessa estrutura, repetir essa mesma lógica sistêmica. É imprescindível já não mais querer viver à maneira antiga, como classe subalterna.

À revelia dos processos de internalização típicos do capital, como indica Mészáros, acrescenta-se a singular contribuição de Pierre Dardot e Christian Laval em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, em que os autores, à luz de um diálogo instalado junto a Michel Foucault, tecem uma profunda crítica ao “resultado” do modelo de sociedade que é o nosso. O “sujeito produtivo”, essencialmente desubjetivado e desarticulado em seus índices de coletividade e genuína preocupação com a alteridade, fruto do sistema neoliberal, é a articulação de forças que não almejam senão o desempenho e o gozo de suas “felicidades” solipsistas orientadas por um modelo hedonista e inconsequente de consumo - o que vale aqui salientar a apreciação feita acima no sentido de um plano educacional empreendido por instituições privadas, isto é, certa “educação bancária”, como já apontava Paulo Freire. Segundo esses autores, desde o discurso científico de século XVIII, o que está na cena político-econômica é a desubjetivação dos indivíduos no sentido de um absoluto esvaziamento de plano reflexivo e ético, de modo que este *animal* torne-se mais produtivo, se não ainda mais competitivo. A intensificação dos mecanismos neoliberais nesses processos empreende uma mecânica própria nas articulações do poder que imerge os homens em

uma completa apatia e desconsideração pelo “humano” dos outros, urdindo sujeitos meramente “impessoais”, quando não reificados, dóceis e com corpos úteis ao mundo do trabalho. Assim, em certa sintonia com a lógica conceitual de Mészáros, Dardot e Laval acenam para a caracterização do “sujeito produtivo como a grande obra da sociedade industrial” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 325), de maneira a se vigiar os indivíduos e maximizar o poder a fim de alcançar uma maior felicidade, despotencializando os modos próprios de se conectar os sujeitos em prol de uma real instância de superação das urdiduras opressivas do capital.

Na ocular de Mészáros, o que está em jogo para o filósofo húngaro é que, tanto o projeto de manutenção, quanto o de mudança de uma compreensão de mundo sedimentada é o domínio essencial relativo à *necessidade de alterar*, de modo contínuo e concreto, os processos de internalização que se fortaleceram no passado, oferecendo passagem a um procedimento formativo que se situe além do capital<sup>11</sup>. Este fenômeno é, por si só, inconcebível sem essa possibilidade radical e premente de se reposicionar o ato educativo – inclusive fora das instituições formais de ensino – na desarticulação das induções que visam o consenso. Assevera o pensador: “Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS,

---

<sup>11</sup> E nisso se concorda com a posição de Alejandro Cerletti quando comenta o ensino de filosofia para jovens: “(...) o que se considera filosofia deveria ter algum tipo de correlação com a forma de ensiná-la. Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se entendéssemos como desnaturalização do presente; se consideramos sua atividade como uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre as questões; se avaliamos que ela pode significar um auxílio para o bom viver ou a supomos uma complicação inexorável da existência; ou se assumimos que ela serve para fundamentar a vida cidadã ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida” (CERLETTI, 2009, p. 17).

2008, p. 53). Eis o fundamento estratégico da educação, o que situa em muitos casos, como acenado, para além dos limites da escola<sup>12</sup>.

Dessa maneira, não basta no atual momento histórico produzir projetos de negação ao sistema do capital. Deve-se pensar em planos efetivos de contrainternalização gerando, por fim, contraconsciências<sup>13</sup>. Mészáros acena para duas condições fundamentais em relação à revogação do sistema do capital, a saber: 1) uma profunda alteração qualitativa dos processos de reprodução da sociedade, de modo a buscar 2) uma mudança de consciência como resposta. A educação, conseqüentemente, possui uma tarefa imensa, já que deve articular propostas adequadas para sua reescrita e, por conseguinte, da história, à contrapelo da ordem vigente. Esse mecanismo de contraconsciência ganha seu lugar ao sol ao interpelar e convocar os sujeitos para buscar perpetuar outra base formativa, completamente diferente da atual, por meio de uma concepção de liberdade e de não exploração, transcendendo a instância autoalienadora do trabalho.

É nesse espaço que aparecem “a *universalização da educação* e a *universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Isso significa: não é possível que exista educação sem trabalho e a simbiose que é própria a essa relação. Retomando um pressuposto já existente desde Paracelso, o filósofo húngaro concebe que não há uma possibilidade real de subverter a

---

<sup>12</sup> Quanto ao interior da instituição escolar, Martha Nussbaum lembra do Paradigma do Desenvolvimento Humano e seu “compromisso” com a democracia. “Segundo esse modelo, o importante são as oportunidades, ou ‘capacidades’, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação. Esse modelo de desenvolvimento reconhece que todos os indivíduos possuem uma dignidade humana inalienável que precisa ser respeitada pelas leis e pelas instituições. Um país decente reconhece, no mínimo, que seus cidadãos possuem direitos nessas e em outras áreas e cria estratégias para fazer com que as pessoas fiquem acima do patamar mínimo de oportunidade em cada uma delas” (NUSSBAUM, 2015, p. 25).

<sup>13</sup> Para essa perspectiva, conferir: CONSTANTINO, Renato. *Neocolonial identity and counter-consciousness: essays on cultural decolonization* (CONSTANTINO, 2017).

alienação do trabalho sem promover a universalização da educação – e, por conseguinte, do próprio trabalho, visto que os sujeitos estão dispostos historicamente no cerne dessas duas instâncias – ideias e materiais.

Como exposto em *Filosofia, ideologia e ciência social*, para a existência de condições factíveis para uma intervenção concreta das ideias nos processos históricos e materiais, é imperativo a intermediação de atores políticos em nível individual, assim como institucional, de modo a estarem em posição intermediária entre as duas dimensões caracterizadas, já que o homem é tanto *Homo Faber* quanto *Homo Sapiens*, como mostrado por Gramsci. É nesse sentido que a perspectiva de ir *para além do capital* engendra as condições favoráveis de se universalizar a educação e o trabalho de forma inseparável, rearticulando, assim, os processos históricos.

A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automeadiação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados. (...) *Nenhum* desses objetivos emancipatórios é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 73).

Pelo exposto, haveria uma disjunção entre os sujeitos na ordem de uma educação emancipatória, visto que não haveria a distinção entre os que pensam e executam, sendo esta, uma proposta de educação coletiva e unitária. Pelo exposto, se constitui urgente a necessidade de se pensar um projeto de contraconsciência/contrainternalização a fim de ser implantado no seio da educação brasileira, sendo este o único recurso a fim de se diminuir as forças do capital e seu instrumental alienante.

Tomando as diretrizes apontadas ao longo deste trabalho, pressupõe-se, como prática formativa ativa os seguintes objetivos:

- a) Promover uma revisão teórica trazendo à luz autores que, em diálogo, atestem *a necessidade de legitimar a sala de aula como um espaço de transformação estrutural da ordem social vigente*, deixando que reverbere a alternativa do conflito e do debate como meios de alteração das consciências e de produção de cidadania;
- b) Analisar o panorama atual da educação no Brasil, que assenta seu alicerce em fundamentos que retroalimentam as perspectivas de dominação, procurando circunscrever em bases adequadas uma *educação como prática real de liberdade*, contribuindo de maneira crítica, a fim de oferecer uma contra-argumentação à proposta mercadológica corrente;
- c) Interpretar as configurações consolidadas de internalização a favor do capital pela própria estrutura da educação formal, contra-argumentando contrariamente à indução conformista e generalizadora que capturou os processos formativos;
- d) Examinar algumas estruturas de existência humana estabelecidas a partir de sua economia de “valores” buscando reposicionar o quadro alienante proveniente do trabalho e dos pressupostos de internalização no bojo da educação, desconstruindo a abstração moral que impera nas condições dominantes;
- e) Investigar como a educação deve estabelecer prioridades e definir as reais necessidades para uma sociedade que está enraizada no capital, por meio de ações educativas que valorizem a liberdade, a igualdade e a autonomia, extrapolando as regras mercadológicas vigentes;
- f) Valorizar os direitos humanos como norteadores de um projeto de educação libertador e promotor de igualdades, na contramão dos processos históricos que os instituíam.

## **Conclusão**

Para refletir sobre uma educação que se coloque para além do capital é crucial que se conjecture um novo campo de ação acerca do ato formador/transformador. É preciso que se amplie a dimensão quer das instituições educacionais formais, trazendo ao debate temas que ainda não são totalmente incluídos na construção de disciplinas escolares, que se transcenda o terreno da escola para a proximidade daqueles que precisam se potencializar a fim de obter consciência crítica acerca dos projetos do capital: os vulneráveis e oprimidos. É indispensável que se produza novos espaços formativos, que se legitime o conflito de ideias e não o silencie em prol do “progresso”. Assim, intenta esclarecer os interesses daqueles que são abarcados pela proposta ideológica do mundo do trabalho concebido pela dimensão do capital. De tal modo, para uma educação efetivamente emancipadora, é necessário que se legitime aqueles que projetam dimensões educativas que tenham rompido com o capital.

O presente artigo traz ainda em seu bojo o aprofundamento dos estudos relativos à contra-argumentação das propostas mercadológicas de internalização, contribuindo para a proposição de uma nova estrutura formativa que incentive a ação reflexiva junto de estruturas coletivas, para além da educação formal. Partindo da análise empreendida por Mészáros, tal ação formativa deve estar vinculada à experiência cotidiana vivida por grupos marginalizados e excluídos, e para além dos muros da escola, se desenrolando no lazer, no trabalho, nas igrejas, nas redes sociais etc. É necessário que se inclua às margens desses recortes de mundo, uma proposta emancipadora de consciências, a fim de que o educando possa entrar em sintonia com o recorte de mundo dos outros, em um plano efetivamente ético e cidadão. Nesse ínterim, não se deve ignorar culturas e diferenças sociais, de quaisquer tipos, marcadamente no que tange à etnia, o preconceito coletivo conectado à cor de pele, bem como a atitude e identidades de grupos. Nisto reside a profunda diferença com a emancipação kantiana, pois um real projeto libertador não “eleva” as pessoas de um nível para o outro, seguindo o “patamar” mais “esclarecido” das classes hegemônicas, porém rompendo com o processo histórico de

internalização que está em curso de maneira a intentar desconstruir os consensos e as conformidades.

## Referências

- ANTUNES, Caio. A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARENDDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. Rev. téc. Adriano Correia. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDDT, Hannah. “A crise da Educação”. In. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BANNELL, Ralph Ings; PRATA, Rita Vilanova; FENERICH, Claudia. et al (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- BANNELL, Ralph Ings. et al. (org.). Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional. São Paulo: Cortez, 2017.
- BENJAMIN, Walter. O anjo da história. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana– Ministério da Educação, Brasília. 2004.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARVALHO, Alexandre Filordi. “Formação para a traição: questões contemporâneas”. In.: BANNELL, Ralph Ings et al (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CONSTANTINO, Renato. Neocolonial identity and counter-consciousness: essays on cultural decolonization. Routledge, e-book.
- DALBOSCO, Claudio; PAGNI, Pedro A.; GALLO, Silvio (org.). Filosofia da Educação como práxis humana. Homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez, 2016.
- GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GHIRALDELLI, Paulo. O que é Filosofia da Educação? Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



- HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro: estudos de teoria política. Trad. Denilson Luís Werle. São Paulo: Unesp, 2018.
- HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.
- JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (org.). Mészáros e os desafios do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.
- KYMLICKA, Will. La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo e cidadania. Barcelona: Paidós, 2003.
- KOHAN, Walter Omar (org.). Políticas do Ensino de Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LEAL, Cátia Regina Assis Almeida; SILVA, Sinara Rosa Carvalho; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Formação humana em István Mészáros. Campinas: Autores Associados, 2020.
- LEHER, Roberto. “Desafios para uma educação além do capital”. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (org.). Mészáros e os desafios do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.
- LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. Retratos subversivos. Trad. Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARTÍN ALCOFF, Linda. “Uma epistemologia para a próxima revolução”. Sociedade e Estado, vol. 31, n. 1, jan.-abr. 2016, pp. 129-143. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>
- MARX, Karl. A ideologia alemã. Trad. Luciano Carvini Martoraro. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Trad. Francisco Cornejo... [et al.]. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).
- MÉSZÁROS, István. A obra de Sartre: busca de liberdade e desafio da história. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MÉSZÁROS, István. A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado. Trad. Maria Isabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

- MÉSZÁROS, István. A teoria da alienação em Marx. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016 (Mundo do Trabalho).
- MÉSZÁROS, István. Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método. Trad. Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo, Paulo Cezar Castanheiras. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, István. Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história. Trad. Rogério Bettoni. Revisão técnica de Caio Antunes. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. Filosofia, ideologia e ciência social. Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. O conceito de dialética em Lúkcacs. Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo histórico: o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cesar Castanheiras e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NUSSBAUM, Martha C. Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- OLIVIER, Alain Patrick. “A demanda de reconhecimento em Educação”.
- BANNELL, Ralph Ings et al (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- PUCCI, Bruno. “Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação”. In.: BANNELL, Ralph Ings et al (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Trad. Lílian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SADER, Emir. Prefácio. In.: MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).
- SGUISSARDI, Valdemar. Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012. Brasília. Edital n. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014. <https://doi.org/10.17974/liv-dom-1ed-2015>
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educação e Sociedade, v. 36, n. 133, out.-dez. 2015, p. 867-889. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>

STAUFFER, Anakeila B.; RODRIGUES, Rubens Luiz. In.: BANNELL, Ralph Ings et al. (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação. Ijuí: Unijuí, 2005.

VALLE, Lílian do. “A educação impossível”. Educação. Revista do Centro de Educação, v. 34, n. 3, set.-dez. 2009, pp. 473-486. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

VALLE, Lílian do. (Org). O mesmo e o outro da cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Data de registro: 03/03/2022

Data de aceite: 17/05/2022



## Anísio Teixeira e Richard Morse: Triangulações inversas entre Iberismo, Brasil e Anglo-Americanismo<sup>1</sup>

*José Geraldo Pedrosa\**

*Maria Isabel Rios de Carvalho Viana\*\**

**Resumo:** O tema do artigo é referente à presença de iberismo e anglo-americanismo no Brasil e às expressões dessas heteronomias como obstáculos a uma identidade brasileira. A abordagem se alimenta das polêmicas desencadeadas por Richard Morse e sua tese sobre a Ibéria perdida, o Brasil à deriva e sua universidade descompromissada. A tese de Morse afirma a vitalidade da tradição ibérica original e sua capacidade de inspirar futuros para o Brasil, em inversão à referência anglo-americana, inconsistente e sem futuro. O artigo situa as triangulações entre Brasil, Ibéria e EUA e busca em Teixeira um contraponto à tese de Morse sobre a colonialidade e o descompromisso acadêmico brasileiro. O argumento tem ancoragem em pesquisa envolvendo textos de autoria dos dois intelectuais, biografias e estudos de trajetória. O primeiro movimento apresenta Morse, sua tese sobre a Ibéria e sobre a América Ibérica e sua crítica aos acadêmicos. O segundo movimento situa a trajetória e escrita de Teixeira e destaca sua posição sobre a “civilização americana” com a finalidade de

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida com recursos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

\* Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Ensino Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). E-mail: [jpedrosa@uol.com.br](mailto:jpedrosa@uol.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7103107947957772>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8295-8313>.

\*\* Doutora em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). E-mail: [mariaisabel@cefetmg.br](mailto:mariaisabel@cefetmg.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4276256422569031>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7871-9766>.

evidenciar um intelectual inverso ao *homo academic* descompromissado de Morse. As considerações finais retomam pontos de “descomparação” para evidenciar a inspiração anglo-americana e o compromisso de Teixeira com o Brasil.

**Palavras-chave:** Anísio Teixeira; Richard Morse; Iberismo; Anglo-americanismo; Intelectuais

### **Anísio Teixeira and Richard Morse: inverse triangulations between iberism, brazil and anglo-americanism**

**Abstract:** The theme of the article refers to the presence of Iberianism and Anglo-Americanism in Brazil and the expressions of these heteronomies as obstacles to a Brazilian identity. The approach is based on the controversies raised by Richard Morse and his thesis on lost Iberia, Brazil adrift and its uncommitted university. Morse's thesis affirms the vitality of the original Iberian tradition and its capacity to inspire futures for Brazil, the opposite of the Anglo-American reference, according to him, inconsistent and without a future. The article locates the triangulations between Brazil, Iberia and the USA and seeks in Teixeira a counterpoint to Morse's thesis on coloniality and Brazilian academic lack of commitment. The argument is anchored in research involving texts written by the two intellectuals, biographies and trajectory studies. The first movement presents Morse, his thesis on Iberia and Iberian America and his critique of academics. The second movement locates Teixeira's trajectory and writing and highlights his position on “American civilization” with the purpose of showing an intellectual different from Morse's uncommitted homo academic. The final considerations take up points of “discomparison” to highlight the Anglo-American inspiration and Teixeira's commitment to Brazil.

**Key-words:** Anísio Teixeira; Richard Morse; Iberism; Anglo-Americanism; Intelectuais

### **Anísio Teixeira y Richard Morse: triangulaciones inversas entre iberismo, brasil y angloamericanismo**

**Resumen:** El tema del artículo se refiere a la presencia del ibero y del angloamericanismo en Brasil y las expresiones de estas heteronomías como obstáculos a la identidad brasileña. El planteamiento se alimenta de las polémicas desatadas por Richard Morse y su tesis sobre Iberia perdida, Brasil a la deriva y su universidad no comprometida. La tesis de Morse afirma la vitalidad de la tradición

ibérica originaria y su capacidad de inspirar futuros para Brasil, en inversión del referente angloamericano, inconsistente y sin futuro. El artículo ubica las triangulaciones entre Brasil, Iberia y Estados Unidos y busca en Teixeira un contrapunto a la tesis de Morse sobre la colonialidad y la falta de compromiso académico brasileño. El argumento está anclado en investigaciones que involucran textos escritos por los dos intelectuales, biografías y estudios de trayectoria. El primer movimiento presenta a Morse, su tesis sobre Iberia e Iberoamérica y su crítica a los académicos. El segundo movimiento ubica la trayectoria y la escritura de Teixeira y resalta su posición sobre la “civilización estadounidense” con el propósito de mostrar un inverso intelectual al homo académico no comprometido de Morse. Las consideraciones finales retoman puntos de “descompensación” para resaltar la inspiración angloamericana y el compromiso de Teixeira con Brasil.

**Palabras-llaves:** Anísio Teixeira; Richard Morse; Iberismo; Angloamericanismo; Intelectuales

## Introdução

O tema de fundo deste artigo é referente à presença de iberismo e anglo-americanismo no Brasil e às expressões dessas heteronomias na constituição de obstáculos à formação de uma identidade brasileira. Certamente o Brasil é um dos países onde componentes da cultura e da indústria cultural anglo-americanas circulam e são mais amplamente apropriados. Expressões dessa apropriação aparecem na forma arquitetônica dos prédios urbanos (os arranha-céus), na moda (o *jeans*), na alimentação (o *fast-food*), no fenômeno cão (*pet shops*), nos cemitérios parque e na linguagem cotidiana, cada vez mais repleta de expressões em inglês. Paralelamente a essa anglo-americanização, a herança ibérica permanece no Brasil como uma matriz cultural que condiciona um fluxo de acontecimentos históricos. A tibieza das instituições, o culto ao personalismo, a falta de coesão social (HOLANDA, 1995) e a dificuldade pessoal de lidar com a igualdade civil (MATTA, 1983) são permanências contemporâneas e extemporâneas de heranças ibéricas.

De modo particular, a abordagem feita no artigo se alimenta das polêmicas desencadeadas pela tese de Richard Morse (1922-2001) – o

iberista anglo-americano - sobre o Brasil, sua universidade e seus intelectuais acadêmicos. Momento elevado dessa polêmica é a série de diálogos travados entre Morse e Schwartzman no final do século XX<sup>2</sup>. O anglo-americano Morse (1988)<sup>3</sup>, quando publicou *Espelho de Próspero: cultura e ideia nas américas*, estava convicto do esgotamento tanto do industrialismo quanto do capitalismo, traços identitários da anglo-americanidade, já que nos Estados Unidos da América (EUA) tanto o capitalismo quanto o industrialismo que dele emana têm formas próprias. Richard Morse busca a vitalidade da tradição ibérica original (ética comunitária e solidária) e sua portabilidade de futuro e de rumo para o Brasil, em contrapartida à referência anglo-americana (ética individualista e competitiva). Já a reação de Schwartzman à tese de Morse enfatizava os EUA como o acontecimento mais avançado da modernidade ocidental, o que os legitimavam como horizonte de expectativas para o Ocidente e, claro, para o Brasil (apud OLIVEIRA, 2000).

Para se inserir no entorno da polêmica desencadeada pela tese de Richard Morse, o presente artigo traz à tona a trajetória e a escrita de Anísio Teixeira para evidenciar uma triangulação inversa à de Richard Morse envolvendo Brasil, Ibéria e Estados Unidos da América. Anísio Teixeira é o brasileiro filho de família abastada que ainda jovem se encontra com a educação pública e viaja à Europa (Portugal, Espanha, França, Itália e Bélgica) em busca de experiências que o inspirassem na lida com os problemas da educação brasileira. O resultado é que o velho mundo em nada encantou Anísio Teixeira e em nada lhe transmitiu vigor para uma atuação modernizadora no Brasil. Ato contínuo Anísio Teixeira viaja aos EUA em busca do que não encontrara na velha Europa. A atitude

---

<sup>2</sup> Um passo a passo dessa fina polêmica está presente no capítulo intitulado *Iberismo e Americanismo: um livro em questão*, do livro *Americanos: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. (OLIVEIRA, 2000).

<sup>3</sup> Originalmente escrito em inglês, *El Espejo de Prospero: Un Estudio de la Dialéctica Del Nuevo Mundo* foi publicado no México, em 1982 pela editora Siglo XXI. A publicação em português apareceu em 1988, pela editora Companhia das Letras, com título *O Espelho de Próspero: Cultura e Ideias nas Américas*. A obra não foi publicada nos EUA, o que é bastante sintomático.

de Anísio Teixeira face à civilização anglo-americana é completamente diferente da atitude face à Europa e o resultado aparece em seu imediato engajamento nos debates e movimentos envolvendo um projeto de nação ancorado na ciência, na indústria, na democracia e na educação.

Os argumentos desenvolvidos no artigo têm ancoragem em pesquisa documental e bibliográfica. De Richard Morse a obra básica considerada é *O Espelho de Próspero*, mas outros textos autorais também foram examinados de modo complementar. Além de textos de Richard Morse, foram examinados outros que compõem a literatura sobre a sua presença no Brasil, incluindo seus círculos e espaços de sociabilidade e as polêmicas desencadeadas por suas publicações. De Anísio Teixeira foram examinadas biografias e alguns estudos sobre sua trajetória. Principalmente foram examinados escritos de sua autoria sobre a “civilização americana” e sobre a universidade brasileira.

O argumento é desenvolvido em dois movimentos. O primeiro apresenta Richard Morse e sua trajetória, caracteriza sua tese sobre iberismo e anglo-americanismo e expõe sua crítica à universidade e aos intelectuais acadêmicos da América Ibérica. O segundo movimento situa a trajetória e as ideias de Anísio Teixeira, com a finalidade de mostrá-lo como intelectual inverso ao descompromissado *homo academic* tão criticado por Richard Morse. As considerações finais salientam algumas “descomparações” pondo em relevo o comum entendimento sobre a falta de identidade e de rumo e, ao mesmo tempo, um certo desespero (ou entusiasmo) de indicar outros rumos. De Richard Morse vinha uma crítica contundente ao ambiente acadêmico brasileiro, sua colonialidade intelectual e seu descompromisso com a questão nacional. De Anísio Teixeira vinha o empenho, como intelectual público, pela construção de uma universidade brasileira, compromissada com as questões nacionais.

### **A arqueologia da Ibéria e a crítica de Morse ao *homo academic* brasileiro**



Richard McGee Morse foi um intelectual anglo-americano acusado de ser encantado pela América Ibérica<sup>4</sup> e pelo Brasil, acusação posta pelo principal crítico de sua obra, Simon Schartzman, em 1989, ao proclamar: “O Brasil vai mal, exceto para Morse”. Dedicou sua trajetória científica aos estudos sobre a história e a cultura da América Latina e do Brasil. Richard Morse foi um historiador da cultura. Crítico do academicismo, da especialização e do carreirismo que, segundo ele, alienam e levam a uma análise simplista e simplificada dos problemas da sociedade, além de constituírem-se como uma forma de proteção dos pseudointelectuais para impedir interferências em seu trabalho, Richard Morse era um defensor de uma visão de mundo mais aberta e oposta ao cientificismo e à tecnocracia, e de uma escrita mais criativa e ensaística. Dotado de grande erudição, sua escrita transita pela ciência, pela filosofia e pela literatura.

Graduado em Letras pela *Columbia University*, instituição que ficou conhecida por sua tarefa de educar as Américas, e orientado nos EUA por Frank Tannenbaum, que o aconselhava a ler os romancistas para compreender a história, a trajetória e a escrita de Richard Morse são largamente abertas e confluentes com a literatura. Escreveu alguns textos literários como o conto intitulado “The narrowest street”, publicado em 1945, resultado de sua experiência em Cuba de 1940 a 1942 e, o que ele denomina de uma brincadeira séria, “McLuhanáima: The solid Gold hero ou O herói com bastante caráter (uma fuga)”, uma espécie de versão de “Macunaíma” em que Richard Morse (1990) ficcionaliza a experiência de um brasilianista no Brasil.

O contato de Richard Morse com os países ibero-americanos ocorre no contexto da Política da Boa Vizinhança criada no governo (1933-1945) do presidente Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) para financiar pesquisas na América Latina com o intuito de estabelecer uma

---

<sup>4</sup> América Ibérica é a expressão utilizada por Morse para referir-se aos países colonizados por Portugal e Espanha no continente americano. A expressão é uma recusa ao binômio América Latina, cravado pela França napoleônica em referência às colônias. Além de demarcar com a linguagem colonial, o binômio América Ibérica permite melhor demarcação com a Anglo-América e com a Franco-América.

aproximação cultural entre os EUA e os demais países, impedindo o expansionismo alemão e garantindo sua consolidação como grande potência no continente. Nesta época, o *American way of life* foi ganhando espaço na sociedade brasileira e a cultura anglo-americana era divulgada por uma indústria cultural que financiava a produção de filmes e propagandas com esse intuito. Cineastas como Walt Disney e Orson Welles vieram para o Brasil com produções fílmicas encomendadas pelo governo anglo-americano para estreitar os laços entre os dois países. Foi nesse contexto que surgiram personagens como o Zé Carioca, apresentado no filme “Alô, amigos” e Carmen Miranda, que apesar de ser Portuguesa, ficou conhecida como um símbolo do Brasil nos EUA. Com essas viagens, os EUA queriam conhecer seus vizinhos e abrir canais para circulação de tipos e produtos que veiculavam o *American way of life*.

O Brasil dessa época experimentava um simultâneo processo de crescimento industrial e urbano e convivia com a popularização do rádio. Nos anos 1940 o Brasil passava por um *boom* industrial com impactos no trabalho e na renda popular. É nessa época que são implantadas no Brasil a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Fábrica Nacional de Motores. A CSN terá impactos enormes tanto na demanda criada por matérias-primas como o carvão e o minério de ferro, quanto à infraestrutura de ferrovias e portos para exportação. Todas essas mudanças econômicas e demográficas eram compatíveis com mudanças culturais e comportamentais. Entre as mudanças sociais estavam a formação do proletariado urbano e a emergência da classe média. As mudanças culturais e comportamentais são relacionadas à industrialização da vida, com reflexos no vestuário e na alimentação. É nessa época que começam a chegar ao Brasil as lojas de departamento e seus eletrodomésticos, assim como os alimentos industrializados. É também nessa época que chega ao Brasil, proveniente dos EUA, a primeira fábrica de *The Coca Cola Company*. Tudo isso embalado pela era do rádio, que massificava o consumo.

Richard Morse esteve no Brasil pela primeira vez em 1941, quando voltava de uma viagem ao Chile e à Argentina. O primeiro contato

parece não ter lhe trazido tanto interesse, mas em 1947, após ter servido durante a Segunda Guerra Mundial na Marinha de Guerra no *front* do Pacífico, retornou ao Brasil novamente financiado pelo Departamento de Estado anglo-americano. Richard Morse ficou um ano em São Paulo, um mês no Rio de Janeiro e um mês viajando por Porto Alegre, Minas e Bahia. No Rio, teve contato com Gilberto Freyre, Manuel Bandeira e Tristão de Ataíde, mas foi em São Paulo, na USP, onde fez seu doutorado, que estabeleceu uma rede de contatos e de sociabilidade que fortemente influenciariam sua visão sobre o Brasil e os brasileiros. Neste contexto, teve contato com Sérgio Buarque de Holanda e Antônio Cândido que também trabalhavam nas interseções da história com a sociologia e a literatura, além de Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso.

Nas universidades dos EUA, Richard Morse se sentia à margem da margem por sua opção pelos Estudos Latinos Americanos já guetizados em detrimento de outros estudos acadêmicos e pelo fato de optar pela escrita mais criativa, fugindo da escrita pragmática e funcional. Por esse motivo, Richard Morse parecia sentir a necessidade de estabelecer redes de sociabilidade por onde passava, mesmo que transitórias. Foi através dos contatos que estabeleceu em São Paulo que Richard Morse pôde experimentar a comunidade sob uma perspectiva que ultrapassava a relação de pertencimento. O fato de ser um intelectual de origem anglo-americana não lhe bloqueou a sensação de estar em comunidade, mesmo fora de seu próprio país.

Vindo para o Brasil com a intenção de escrever um livro, seus estudos na USP culminaram em sua tese de doutorado, publicada pela primeira vez em 1954 na celebração do quarto centenário de São Paulo sob o título “De comunidade a Metrópole: Formação histórica de São Paulo” e republicada em 1970 com o título de “Formação Histórica de São Paulo: de comunidade a metrópole”, com algumas alterações. Em sua tese, Richard Morse (1970) parte da literatura para explicar a sociedade paulistana e assinala dois momentos importantes para as mudanças que ocorreram na cidade de São Paulo: o Romantismo e o Modernismo. Para

ele, as mudanças na cultura preconizavam as mudanças sociais. O Romantismo havia sido importante para se começar a pensar em uma identidade diferente da metrópole europeia. Sobre o Modernismo, Richard Morse já havia escrito “Brazilian Modernism”, um artigo publicado em 1950 na *Hudson Review*, uma revista de Nova York que adquiria importância no cenário intelectual anglo-americano. Esse artigo é uma das primeiras apreciações do movimento cultural brasileiro, publicado em um periódico fora do país. Nele, Richard Morse já antecipa um pouco do que seria desenvolvido em sua tese e, de certa forma, já fazia um prenúncio do olhar que lançaria sobre o Brasil e a América Ibérica em “O Espelho de Próspero: cultura e ideias nas Américas” (MORSE, 1988).

Em “Brazilian Modernism”, Richard Morse (1950) se dirigiu aos anglo-americanos com a intenção de desconstruir uma ideia de literatura menor e lhes apresentou o Modernismo Brasileiro como um movimento literário e artístico “não original” no sentido de que não deu origem a novas técnicas como o fluxo de consciência ou o cubismo, por exemplo, mas por outro lado inovador, uma vez que estimulou os escritores e artistas brasileiros a adaptarem essas formas para sua realidade e a conciliar elementos tão distintos vindos de fora. Além disso, esse marco do modernismo se fez duradouro e atingiu o país em pequenas revistas que surgiram em diversas cidades do interior. A arte então se tornou uma necessidade e se aproximou das pessoas. Richard Morse marca a Semana de Arte Moderna de 1922 como um movimento que surgiu da inquietação de um período em que a universidade parou de produzir intelectuais capazes de lidar com os tempos atuais e a situa como o momento de independência cultural do Brasil, apontando a obra de Mário de Andrade como expressão máxima do modernismo e da capacidade de conciliar dualidades como o tradicional e o moderno.

Tendo seus estudos financiados pelo governo dos EUA, Richard Morse volta seu olhar para a América Ibérica intencionado a fazer diferente de seus colegas latino-americanistas. Richard Morse era insatisfeito com as comparações já realizadas entre Ibero-América e Anglo-América. Ele não faz referências a essas comparações, mas durante

sua permanência no Brasil já estavam disponíveis “Casa Grande & Senzala” (Freyre), de 1933 e “Raízes do Brasil” (Holanda), de 1936. Em 1954 foi publicado “Bandeirantes e pioneiros: paralelo entre duas culturas”, de Vianna Moog. Richard Morse era conhecedor das comparações entre brasileiros e anglo-americanos realizadas pela perspectiva antropológica de Roberto da Matta. O problema ou a limitação que Richard Morse (1988, p. 21) via nessas comparações existentes entre Ibero-América e Anglo-América é que “elas descuidam de sua pré-história europeia” e, com isso, se perdem nos elementos conjunturais.

Superar essa limitação é o que levou Richard Morse (1988, p. 115) a “mobilizar um milênio de pensamento ocidental”. Essa atitude não teria sentido se a meta fosse um “prognóstico de curto alcance”. Essa ênfase no curto alcance era a “orientação marcadamente instrumental que os pesquisadores acadêmicos têm que adotar para alcançar ‘visibilidade’ num mundo burocratizado carente de perspectivas e ansioso por novas e efêmeras ‘posições’.” (p. 115)

Richard Morse é um anglo-americano “intranquilo”<sup>5</sup>, convicto do rumo trágico que o Ocidente seguia sob inspiração e hegemonia anglo-americana. Richard Morse não via perspectivas de futuro para a “situação anglo-americana” porque ela lhe parecia tanto inconsistente quanto paradoxal. É interessante as palavras que ele usa para situar a condição nacional dos EUA na era dos impérios e da Guerra Fria. Richard Morse era erudito e rigoroso na escrita: certamente não era mesquinho nos cortes e suas palavras eram muito transparentes. Ao referir-se aos EUA, Richard Morse usa o vocábulo “situação”, conquanto tinha à sua disposição termos bem elaborados na sociologia, na antropologia e na história. Richard Morse poderia usar sociedade anglo-americana, cultura anglo-americana ou civilização anglo-americana, mas o significado que ele quis trazer à

---

<sup>5</sup> “Um Americano Intranquilo: uma homenagem a Richard Morse” é o título de um livro publicado em 1992, pela Editora Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. O livro é uma coletânea de textos escritos de intelectuais que conviveram com Morse durante sua presença no Brasil. O livro atesta “qualidade e profundidade das relações que o autor estabeleceu em solo paulista.” (OLIVEIRA, 2000, p. 49)

tona exigiu o uso de “situação anglo-americana”. É também significativa o uso da expressão “anglo-americano”, principalmente para quem é nascido e educado nos EUA. Só pra antecipar uma “descomparação” vale citar que Anísio Teixeira usava a expressão “civilização americana” para referir-se aos EUA, evocando tanto a sua originalidade quanto a atitude pioneira de se identificarem como americanos, numa busca de desligamento das heranças europeias. “Situação” é como um arranjo circunstancial não necessariamente confinado na curta duração, sem substância própria e, por isso, instável. É também situação paradoxal: situação insustentável, pois apoiada em pilares inconsistentes. Esses paradoxos envolvem esclarecimento e violência; religião, lucro e materialismo; liberalismo e imperialismo; moralismo e utilitarismo; ética de universalismo e realização pessoal. O que resulta dessa situação paradoxal é o “advento da nova moralidade burguesa” (MORSE, 1988, p. 144). Em meio a esse vendaval, as “pessoas já não ‘compõem’ um sistema, simplesmente ‘fazem funcionar’ o sistema em benefício próprio.” (p. 145).

Richard Morse enxergava o capitalismo e o industrialismo em processos de exaustão. Sua “intranquilidade” tinha várias razões e uma delas era a percepção desse esgotamento da ética individualista, pragmática, utilitária e orientada para o lucro. A outra razão era a incapacidade que a outra parte do Novo Mundo, a Ibero-América, tinha de definir sua identidade cultural e, por conseguinte, seu projeto de futuro.

É por isso que esse anglo-americano “intranquilo” sai dos EUA como se estivesse em fuga de um labirinto e se desloca para Ibero-América, com longas paragens em Cuba e no Brasil, até fixar residência no Haiti. Em 1954, dois anos depois de concluir o doutorado na Universidade de São Paulo, Richard Morse casou-se com a cantora haitiana Emerante de Pradine e foram morar no Haiti, por lá permanecendo até sua morte em 2001. É também em busca de inspiração e de perspectivas de futuro que ele vai à pré-história ou às origens do “programa ocidental”, atrás da Ibéria perdida e sua ética comunitária, aberta e solidária.

Inspirado pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, explicitamente citada em sua obra nas figuras de Adorno e Horkheimer, Richard Morse

não quis reproduzir o discurso de uma América Latina obsoleta, atrasada e que deveria ser modernizada pelos EUA. Seguindo essa corrente frankfurtiana da crítica ao homem-máquina e à chamada “cultura de massa”, que é produzida não pelas massas, mas para a massificação, arrancando o indivíduo de sua comunidade de tal forma que o mesmo passe pelo processo de individuação, mas se torne incapacitado de produzir sua individualidade, Richard Morse faz a crítica a seu próprio país. A visão passada pela indústria cultural era a de que, nos EUA, todos os indivíduos eram iguais e que lá não havia conflitos ou tensões sociais. Richard Morse adota uma perspectiva inversa daquelas até então difundidas e propõe aos anglo-americanos se olharem no espelho para enxergarem suas mazelas. Essa é a dialética presente em Richard Morse. Para ele, o uso dos EUA como espelho é uma prática de dominação equivalente à troca de espelhos por ouro entre os colonizadores e os aborígenes. “Há dois séculos um espelho norte-americano tem sido agressivamente mostrado ao Sul, com conseqüências inquietantes.” (MORSE, 1988, p. 13). Oportuno seria, pois, “num momento em que a Anglo-América experimenta uma crise de autoconfiança, (...) confrontar-lhe a experiência histórica da Ibero-América...”. E o sentido dessa inversão do espelho não seria a produção de mais um “estudo de caso de desenvolvimento frustrado, mas como a vivência de uma opção cultural.” (MORSE, 1988, p. 14)

A despeito de Richard Morse não fazer referências a Walter Benjamin, a voz do filósofo social judeu alemão parece ecoar em seu livro “O Espelho de Próspero: cultura e ideias nas Américas”. Primeiramente no que diz respeito à perspectiva histórica adotada por Richard Morse. O sistema de espelhos presente no autômato construído para dar a ilusão de que a mesa é transparente é invertido e deixa à mostra que o que se tem é um jogo injusto, construído para que apenas um vença e vença sempre. Essa metáfora do autômato formado por um jogo de espelhos usada por Benjamin (2012) em seu ensaio “Sobre o conceito da história” nos anos 1940 pode ser identificada na trajetória de Richard Morse que se propõe a inverter o espelho para escrever a história a contrapelo, concebida sobre o ponto de vista dos vencidos em oposição à história oficial do progresso.

Dessa forma, Richard Morse apresenta uma análise não tradicional da relação entre EUA e América Ibérica. “O Espelho de Próspero” foi publicado em 1982 no México e em 1988 no Brasil. Jamais foi publicado em inglês, sua língua original. O título foi inspirado na peça “The Tempest” de William Shakespeare. Na peça, Próspero é um colonizador, dominador e manipulador que mantém “Calibã”, um escravo selvagem, disforme e submisso, sob seu domínio. Todas as informações que temos sobre “Calibã” que nos permitem caracterizá-lo dessa forma nos são dadas por Próspero. Próspero representa os EUA e “Calibã”, os demais países do continente. Desconstruindo esse discurso de dominação, Richard Morse se propõe a inverter o espelho. Em oposição a uma narrativa já legitimada de uma América Latina como atrasada e que deveria se espelhar nos EUA para o seu desenvolvimento econômico e cultural, Richard Morse inverte o espelho para mostrar os anglo-americanos a si mesmos de forma que consigam enxergar suas próprias mazelas e percebam qual mensagem podem aprender conosco. Richard Morse usa a cultura da América Ibérica para fazer sua crítica à cultura Anglo-Americana e, por esse motivo, os editores dos EUA recusaram a publicar seu livro nos EUA, pois, certamente, faltariam leitores. É importante ressaltar que, ao fazer a inversão do espelho, Richard Morse não pretendia inverter os polos da dominação. Não se trata de inverter posições ou transformar a Ibero-América em hegemônica, mas sim apresentar a versão ibero-americana na história como também legítima e produtora de pensamentos alternativos de comunidade e solidariedade para um futuro (talvez de pós-pandemia) em que a escala industrial, o capitalismo e o individualismo já se mostram ultrapassados e superados.

Outra tese benjaminiana aparente em “O espelho de Próspero” diz respeito à crítica a uma história que capta apenas o momento. Richard Morse é contra um pequeno recorte temporal que, sob sua perspectiva, traz percepções limitadas, pautadas por discursos específicos. Adepto de um corte temporal mais amplo, Richard Morse mobiliza em sua obra um milênio de pensamento ocidental para que possa definir seu horizonte de expectativas, que ele também avisa não serem do curto prazo.



Para tecer seu horizonte de expectativas, Richard Morse adota uma visão em retrospectiva e se volta para as origens do programa ocidental de 1210 a 1320 para desconstruir alguns conceitos. Ocupa-se primeiramente por desconstruir a ideia de Europa. Não havia apenas uma Europa, mas várias, cada qual com sua história e seu programa de civilização. Para Richard Morse, as origens do programa ocidental envolvem duas datas simbólicas. Em 1210, Aristóteles é declarado inconveniente em um sínodo parisiense e, em 1323, Aquino é canonizado. “Tais mudanças requeriam uma nova lógica e uma nova ciência que [...] vieram a adquirir os traços racionalistas e universalistas hoje associados aos padrões característicos da civilização ocidental” (MORSE, 1988, p. 30). Richard Morse identifica nos séculos XII e XIII uma pré-história na qual coexistiam distintos programas de Ocidente, distintos “projetos civilizadores”, entre eles o Anglo-Saxão e as várias “facções latinas”: a francesa, a italiana, a espanhola e a portuguesa.

O projeto de expansão da Ibéria viria a constituir no continente americano o que Richard Morse chamou de Ibero-América. Richard Morse propõe uma descolonização conceitual e, nesse sentido, recusa-se a usar o termo América Latina que, segundo ele, é “colonial e neo-napoleônico”. Do outro lado, havia a Inglaterra, sempre vitoriosa, que daria origem à Anglo-América. Dessa forma, Richard Morse desconstrói também a ideia de um Novo Mundo único e apresenta dois novos mundos oriundos de dois programas distintos da expansão europeia e, conseqüentemente, duas versões distintas da história ocidental. Os EUA se formaram a partir de fugitivos da Inglaterra que vão para o novo mundo de costas para a Europa. Neste contexto, a ausência de passado e tradição era uma virtude. Por sua vez, a América Ibérica se apresenta como uma extensão da metrópole. Os ibero-americanos não romperam com o passado, pois entendiam que sua ausência seria como uma inconsistência. Por essa razão, condicionada pelo “espelho de próspero”, a Ibero-América era vista e se via como obsoleta, enquanto a Anglo-América era associada ao desenvolvimento e ao progresso.

Em um capítulo intitulado “Pré-história”, Richard Morse faz o seu esboço do ocidente, voltando-se para a revolução científica e religiosa que ocorreu na Inglaterra e revisitando a matriz ocidental da Ibéria que ficou soterrada em meio aos escombros do passado. Richard Morse tem uma elaboração singular sobre o Ocidente, sua pré-história e suas distintas possibilidades de futuro, suas disputas e seus aspectos hegemônicos. Nessa elaboração, há um Ocidente que antecede e outro que sucede o século XVI. O Ocidente que sucede o século XVI é o resultado de disputas, vitórias e hegemonias envolvendo sociedade, ciência, religião e política. Os marcos dessa disputa seriam o renascimento, a revolução religiosa e as reações a ela, o absolutismo, o liberalismo e a constituição dos estados nacionais. No arranjo hegemônico que se efetivou estariam contemplados Descartes, Maquiavel, Hobbes, Locke e Smith.

O esforço arqueológico de Richard Morse é o de trazer à tona a pré-história do Ocidente e nela identificar distintas possibilidades de futuro que se perderam nos séculos seguintes face ao advento do capitalismo e do industrialismo. A propósito, esse próprio advento já seria o resultado de um determinado arranjo hegemônico, cujas referências seriam o individualismo e a competição e não a solidariedade e o diálogo visando ao entendimento. Dessa forma, Richard Morse se vale de uma perspectiva histórica generosa para compreender a Ibero-América e deixar à mostra “a outra volta do parafuso”, termo que retira da novela “The Turn of the screw” de Henry James, na qual fantasmas voltam para assombrar. Richard Morse retoma o que ficou recalcado e busca a história onde a história oficial negligenciou.

Resgatando essas memórias que ficaram soterradas, Richard Morse apresenta no século XVI, uma Ibéria mais moderna que Inglaterra e França, no sentido de que já havia solucionado alguns problemas como o da Igreja e do Estado e as questões sobre direito do povo e, por essa razão, não se interessaram em mudanças revolucionárias. A Ibéria optou pelas vias da conciliação. O Tomismo que permitia uma aliança entre o pensamento lógico e racional de Aristóteles com a fé Cristã ganha destaque neste contexto.

A ideia de Ocidente como referência para o entendimento de determinados acontecimentos, atitudes e modos de sentir, pensar e agir é presente em alguns clássicos do pensamento social entre os quais Max Weber e Max Horkheimer e Theodor Adorno.

Em Horkheimer e Adorno, o protótipo do indivíduo burguês ocidental é Ulisses, assim como a Odisseia é a doutrina inaugural do Ocidente, referido como civilização burguesa, regida pela lógica do lucro. Em “Ulisses ou Mito e Esclarecimento”, Horkheimer e Adorno (1985) mostram a semelhança entre mito e razão e identificam a epopeia homérica como uma doutrina estruturante do caráter burguês-ocidental. A Odisseia, o retorno de Ulisses ao seu reino, narra a luta pela supremacia humana contra a natureza, sem a proteção dos deuses e até contra os deuses. Ulisses é o herói que por deliberação própria desafia os deuses, enfrenta a natureza e sai vencedor de uma longa luta que culmina em sua volta para casa, recuperando sua propriedade, sua família e seus escravos. Ainda frágil, porque desprovido dos benefícios da ciência, Ulisses lançou mão da astúcia e da trapaça para envolver os deuses e deles obter benevolências, sem a eles entregar seu destino, colocando-os uns contra os outros. A fórmula vitoriosa de Ulisses é composta por sacrifício, renúncia e sofrimento e, não menos, racionalidade, cálculo, frieza e astúcia. Ulisses seria assim a expressão original da fórmula da dominação (da natureza e dos homens), traço distintivo da civilização burguesa que culmina na sociedade regida pela lógica da produção e do consumo visando ao lucro. Numa aproximação com a linguagem de Richard Morse, é como se Horkheimer e Adorno identificassem já na mitologia a pré-história do Ocidente ou da civilização burguesa. A mitologia já era esclarecimento, assim como a ciência torna-se mito. A história do Ocidente é repleta de mitos e figuras messiânicas. Na compreensão de Horkheimer e Adorno, o Ocidente não é um acidente, assim como não são acidentais os sintomas contemporâneos de neobarbarismo (a fome, o medo e a violência) e de manifestações fascistas e neonazistas.

Na escrita de Max Weber há um texto específico destinado à elaboração do significado de Ocidente. Trata-se da clássica introdução do

não menos clássico livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. Um belo texto – denso e intenso –que não se deixa prender à função escolar de introdução para ser um ensaio sobre o Ocidente. Weber define o Ocidente como um fenômeno cultural resultante de uma combinação de fatores e dotado de um desenvolvimento universal. Entre os fatores distintivos do Ocidente estão a ciência (as naturais e as humanas), a arte (a música, a escultura e a pintura racionais, a literatura impressa), a escola (notadamente as superiores e voltadas para a formação da mentalidade científica), a organização estamental (a constituição racionalmente redigida, o parlamento, o partido) e o capitalismo (a empresa capitalista e a apropriação racionalmente efetuada e regulada pelo balanço final como forma de verificação do lucro obtido). Ao passar por cada um desses componentes Weber identifica a racionalidade como traço comum a todos eles. Mas é ao capitalismo como elemento identitário do Ocidente que Weber dedica maior extensão de texto: o capitalismo emana do Ocidente. Weber compreendia que a “ânsia de lucro” ou o “impulso para o ganho” são remotos, mas que é uma particularidade do Ocidente a racionalização da operação de troca com base no cálculo, tendo em vista o lucro permanente. A racionalização expressa no cálculo é a base da empresa capitalista, é o que transforma o remoto capitalismo aventureiro em capitalismo de empresários: *time is money*.

Weber não especifica uma pré-história do Ocidente, mas ela pode ser inferida. Para ele, o Ocidente é dotado de uma *differentia specifica* que está na capacidade dos homens de adotar certos tipos de conduta racional. O desenvolvimento de tal capacidade exige superação de certos “obstáculos espirituais” e essa foi a contribuição da reforma protestante. A racionalidade econômica era dependente da disposição dos agentes a adotarem “certos tipos de conduta racional”. O problema é que onde essa disposição enfrenta “obstáculos espirituais, o desenvolvimento de uma conduta econômica também tem encontrado uma séria resistência interna”. (WEBER, 1992, p. 11). Weber indica dois momentos e acontecimentos fundantes do Ocidente. O momento incipiente é representado por Sócrates

e a descoberta do homem e invenção da razão. O segundo momento é o século XVI e o Renascimento do homem e da razão.

Para Adorno (1985), toda a expectativa criada no progresso do esclarecimento era de um mundo desencantado. A meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber oriundo da observação. Adorno é referência abundante na escrita de Richard Morse, mas o que moveu o anglo-americano nos deslocamentos pela América Ibérica foi a busca de encantos. O que parece ter mais encantado Richard Morse na Ibero-América é que sua cultura não perdeu o encantamento com a passagem do mito pelo esclarecimento. Richard Morse cita como exemplo a literatura dos países ibero-americanos que faz um movimento contrário ao progresso e à modernidade em direção a um passado mítico com o “realismo mágico” que se apresenta enquanto uma forma de “sobrevivência” (DIDI-HUBERMAN, 2011) que resiste à assimilação pela cultura de massa e pelo discurso da ciência, do trabalho e da indústria. O cientificismo e o tecnicismo não haviam tomado conta de todo o seu mundo. Na literatura esse mundo é representado à margem do binarismo referente a centro e periferia. Segundo Richard Morse, “a literatura é o que ilustra melhor o fato de que a Ibero-América, mesmo no seu setor moderno ou burguês, não é de todo presa do ‘desencanto ocidental’”. (MORSE, 1988, p.135). No Brasil, Richard Morse comparou a “Paulicéia Desvairada” de Mário de Andrade com “The Waste Land”, de T. S. Eliot. Dessa forma, Richard Morse faz sua crítica à racionalização técnica e utilitária que desmistifica o mundo, retirando dele seus elementos místicos e mágicos.

Richard Morse data o amadurecimento da literatura ibero-americana com seu reconhecimento internacional nos anos 1960, anos que coincidem com a época em que as ciências sociais chegaram às universidades ibero-americanas, reproduzindo um determinismo e uma dependência intelectual. Enquanto a literatura conseguiu muito bem lidar com a identidade ibero-americana, as universidades fracassaram. O cenário pós-independência da América Ibérica se mostrou bastante complexo. Concorriam ideologias divergentes como o liberalismo, o marxismo e a ideia de democracia. Nesse momento, a América Ibérica se encontrou à

deriva, sem rumo. As universidades ibero-americanas deixaram de criar pensamentos próprios e foram buscar a fonte em autores europeus. Richard Morse criticava a adoção pelas universidades ibero-americanas de modelos de supermercados que compartimentalizavam o conhecimento. Sua crítica às instituições de ensino brasileiras partia da falta de estrutura física como equipamentos, bibliotecas e laboratórios à falta de um posicionamento crítico dos intelectuais frente a uma colonialidade de pensamento. Importando modelos sem considerar a realidade do Brasil, o *homo academic* das universidades brasileiras parecia reproduzir obedientemente ideias tendenciosas e pedantes vindas do estrangeiro.

### **O intelectual Anísio Teixeira e a negação do estereótipo de Morse**

Anísio Spínola Anísio Teixeira é um baiano bem nascido no ano 1900. Era o nono filho de *Donana*<sup>6</sup>, que era descendente de família de latifundiários, e o décimo quarto filho de Deocleciano<sup>7</sup>, herdeiro de tradicional família exploradora de minérios. Homem de formação liberal e republicana, Deocleciano era médico clínico, comerciante, fazendeiro e chefe político no município. Ou seja: latifundiário, coronel e esclarecido. Com esse pertencimento familiar, não causa surpresa que o patriarca Deocleciano tivesse um projeto de futuro bem delineado para o filho Anísio. E tinha. A vocação<sup>8</sup> que Deocleciano queria para Anísio Teixeira

---

<sup>6</sup> Ana de Souza Spínola.

<sup>7</sup> Deocleciano Pires Teixeira.

<sup>8</sup> Vocação tem aqui o sentido atribuído por Max Weber (1993) em “Ciência e Política: duas vocações”. Essa vocação definida por Weber nada tem a ver com a vocação luterana do século XVI: a vocação como um desígnio divino. Nada tem a ver também com qualquer perspectiva inatista. Weber associa a vocação a fatores estritamente mundanos, humanos e individuais. A vocação, que equivale à especialização, é o que coloca o agente individual em condições de fazer “algo que permanecerá”. E o caminho da especialização não tem segredos. Nesse caminho o ponto de partida é o esforço, isto é, o empenho persistente que pode resultar numa paixão, “embriaguez singular” necessária à inspiração. A vocação pensada por Weber

envolvia as Ciências Jurídicas e o poder judiciário, quiçá, daí para a política. A permanente ambição de Deocleciano era que o jovem Anísio Teixeira se tornasse “(...) seu sucessor natural, futuro patriarca familiar” (NUNES, 2010, p. 14).

Anísio Teixeira nasceu em Caetité, uma cidade localizada a 800 km de Salvador (BA), em pleno sertão, às margens do rio São Francisco, entre Minas Gerais e Goiás. Mas, seguindo a rota definida pelo pai, Anísio Teixeira, depois de fazer os estudos iniciais com professores particulares, em casa e em uma escola em Caetité, foi para Salvador cursar o ensino secundário em escolas da Companhia de Jesus. Em 1911 entrou para o Colégio São Luiz Gonzaga e em 1914 passou a estudar no Colégio Antônio Vieira, da mesma ordem jesuíta. Biografias de Anísio Teixeira<sup>9</sup> dão conta que ele sempre foi aluno de destaque e muito empenhado nos estudos autônomos. Nessa ambiência era também de se esperar que os tradicionais padres jesuítas tivessem um projeto de futuro para o jovem Anísio Teixeira. E tinham: queriam que ele se tornasse um clérigo. Anísio

---

envolve, pois, esforço, paixão e inspiração. É nesse sentido que Deocleciano queria encaminhar Anísio Teixeira à vocação política.

<sup>9</sup> Há diversas biografias sobre Anísio Teixeira. A primeira foi publicada em 1960 em seu sexagésimo aniversário. O livro intitulado *Anísio Teixeira: pensamento e ação* foi organizado por Fernando de Azevedo (1960) e contém textos de treze intelectuais brasileiros. Em 1973, Hermano Gouveia Neto (1973) publicou *Anísio Teixeira: um educador singular*, com registros da homenagem feita na Bahia, por ocasião de seu septuagésimo aniversário. Wanda Pompéu Geribello (1977) publicou *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. A autora apresentou dados biográficos de Teixeira, fazendo interface com seus escritos e projetos. Em 1978, Hermes Lima publicou *Anísio Teixeira: estadista da educação* (LIMA, 1978). Pela ligação próxima do autor com Anísio Teixeira, a obra é mais do que um relato, pois contempla aspectos particulares de Anísio Teixeira, antes não divulgados. Maria Lúcia Garcia Palhares Schaeffer (1988) publicou *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*, que enfatizou o progresso do pensamento educacional de Anísio Teixeira nos primeiros onze anos de sua vida pública – 1924 a 1935. Em 1990, Luís Viana Filho (2008) publicou *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*, realçando detalhes de documentos, cartas e relatos de suas primeiras experiências educacionais. Clarice Nunes há longa data se dedica ao estudo da vida e obra de Anísio Teixeira. Entre as suas publicações a mais completa é intitulada *Anísio Teixeira: poesia da ação* (NUNES, 2000). Este livro foi publicado na ocasião do centenário do nascimento de Anísio Teixeira. Clarice Nunes também publicou em 2010, na Coleção Educadores, editada pelo Ministério da Educação, o livro *Anísio Teixeira*, que descreve resumidamente sua trajetória pela educação.

Teixeira passou a juventude tanto enclausurado quanto dividido entre dois projetos de futuro: um da igreja, outro da família patriarcal. As marcas dessa pressão dos jesuítas sobre Anísio Teixeira aparecem até 1925, na viagem à Europa, quando ele tinha 25 anos de idade e já ocupava o posto de Diretor da Instrução Pública na Bahia.

Concluído o ensino secundário, Anísio Teixeira foi cursar Ciências Jurídicas, inicialmente em Salvador e depois no Rio de Janeiro, na capital federal. Essa mudança de Salvador para o Rio de Janeiro foi uma articulação de Deocleciano, que queria distanciar o filho das influências e das tramas jesuíticas. Ao concluir o curso de Ciências Jurídicas o jovem Anísio Teixeira retornou à Caetité, onde exerceu a advocacia e participou da campanha política para o governo do estadual. Nas décadas iniciais da república brasileira era comum essa relação entre direito e política. Para Sérgio Adorno (1988), escolas de Direito à época eram centros de sociabilidade de muitos jovens que se tornaram políticos nas diferentes esferas de poder. As escolas eram lugares de formação da *intelligentsia* e dos intelectuais orgânicos das elites: os donos do poder.

Até aos 24 anos, Anísio Teixeira seguia essa trilha, induzido pelo pai: a política como vocação. Mas é no ano de 1924 que um acontecimento muda os rumos de Anísio Teixeira, para surpresa do pai, dos padres e dele próprio. Nesse acontecimento está envolvido Francisco Marques Góes Calmon (1874-1932), o eleito governador da Bahia (1924-1928), que lhe ofereceu o cargo de inspetor-geral de Ensino de Salvador e, não, a Promotoria da cidade de Caetité, como havia pleiteado Deocleciano. Góes Calmon tinha o típico perfil dos homens que se graduavam em Direito para ingressar na política. Era bacharel em direito pela Faculdade de Recife e foi um dos “fundadores do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Presidente do Banco Econômico”<sup>10</sup>. A Faculdade de Direito de Olinda foi pioneira no Brasil, criada em 1827, em pleno período imperial. Em 1854 foi transferida e renomeada para Faculdade de Direito do Recife, dando

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.atom.fpc.ba.gov.br/index.php/francisco-marques-de-goes-calmon>. Acesso em: 26 jan. 2022



origem, mais tarde à Universidade Federal de Pernambuco. Simultaneamente ocorria o mesmo em São Paulo, com a criação da Faculdade de Direito, uma das origens da Universidade de São Paulo. Góes Calmon era um republicano progressista, ligado ao capital financeiro. Góes Calmon já observara em Anísio Teixeira – apesar da pouca idade – vasto conhecimento e “(...) informação histórica e econômica de sua terra, (...) vivacidade de espírito e incomum percepção de qualidades pessoais.” (LIMA, 1978, p. 37). Esse é, pois, o acontecimento inédito na trajetória de Anísio Teixeira: a educação pública entra em sua vida contrariando a tutela de seus guardiães<sup>11</sup>. O mais interessante, no entanto, é, desde então, a sucessão de eventos e experiências que vão resultar na formação do pensamento anísiano sobre a educação pública.

Sem dúvidas, o pensamento e a ação de Anísio Teixeira na educação pública em nada são herdeiros da formação adquirida na juventude, incluindo a relação com o pai, com os jesuítas e até mesmo a graduação em Ciências Jurídicas. Nem mesmo o *ethos* jurídico alojado nas faculdades deixa marcas na escrita educacional de Anísio Teixeira. A partir de 1924, há um movimento contínuo, acelerado e sem volta na trajetória de Anísio Teixeira. Mais que um movimento, há um deslocamento do privado ao público, da aristocracia à democracia, da religião à ciência, da elite ao povo, do interior à capital, dos limites mundo agrário e rural à perspectiva industrial e urbana.

Dos anos 1930 em diante, Anísio Teixeira travará combate intenso com as igrejas e suas escolas subsidiadas com recursos públicos e frequentadas pelos filhos das elites. Se na formação inicial de Anísio Teixeira destacaram a religião e a vida numa bolha aristocrática, seu programa educacional era de uma escola laica, pública e de boa qualidade para todos.

---

<sup>11</sup> A referência aos guardiães é inspirada em Kant (1989), num texto de 1783 sobre a imaturidade humana que se revela na “incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem”. O problema da imaturidade tardia é creditado à tutela exercida pelos guardiães, que impedem que os novos experimentem a liberdade e se tornem responsáveis. Os guardiães são expressão do bloqueio da autonomia.

Mas voltemos ao referido acontecimento inédito de 1924 para identificar o modo como a educação pública entra na trajetória de Anísio Teixeira, associando-se a uma perspectiva de progresso, tendo a anglo-americanidade como inspiração ou como fonte para apropriações<sup>12</sup>.

Em 1924, tão logo assumiu a pasta da instrução pública, o governador Góes Calmon sugeriu que Anísio Teixeira procurasse Afrânio Peixoto e Antônio Carneiro Leão, que já tinham ocupado cargos de inspetor de Ensino, e mantivesse com eles conversas que poderiam lhe servir de referências. Numa dessas conversas pedagógicas, Carneiro Leão indicou a Anísio Teixeira a obra “Métodos americanos de educação”, do autor Omer Buyse (1927). Buyse era um educador belga e a Bélgica, ao lado de Suíça, Itália e EUA, foi um dos berços, no final do XIX, de um movimento pela renovação da escola. Em boa parte esse movimento que pleiteava uma escola ativa, participativa e interessante, em substituição à escola panóptica, quieta e silenciosa, deve-se às descobertas da psicologia sobre a infância e a aprendizagem, dando origem à experimentações pedagógicas. Entre esses reinventores da escola estão os suíços Édouard Claparède (1873-1940), Adolph Ferrière (1879-1960) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), a italiana Maria Montessori (1870-1952), o anglo-americano John Dewey (1859-1952) e o belga Jean Ovide Decroly (1871-1932).

Buyse era um desses escolanovistas que viajavam pelo mundo fazendo circular as teses da escola ativa. E não foram só as ideias de Buyse que circularam no Brasil. Ele próprio esteve por aqui e manteve contatos com alguns de nossos escolanovista. Francisco Montojos (1949), um dos intelectuais de Capanema e responsável no Ministério da Educação e Saúde Pública pela Educação Profissional, se referia a Omer Buyse como grande educador e especialista em educação profissional e técnica. Em 1928, as ideias de Omer Buyse passaram a ter circulação mais ampla no país, pois o governo o convidou para vir ao Brasil organizar o ensino

---

<sup>12</sup> No sentido atribuído por Chartier (1991), a apropriação é uma ressignificação, uma mudança tanto no sujeito que apropria como na ideia apropriada. Apropriação é, pois, reelaboração, uma reinvenção a partir da adaptação.

profissional. O principal projeto que envolveu a presença de Buyse foi a constituição da Universidade do Trabalho. O projeto foi elaborado, mas foi abandonado, certamente por falta de acordo com o empresariado. Desde os anos 1930, com Capanema no Ministério, há um avanço das discussões sobre um sistema nacional de educação profissional, mas não há acordos quanto ao formato, pertencimento institucional, gestão e financiamento. Fato é que em 1942 o presidente Vargas decreta a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industriais e transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas. Com isso, o projeto da Universidade do Trabalho é abandonado.

O fato é que a leitura do livro de Ômer Buyse provocou em Anísio Teixeira a curiosidade de conhecer *in loco* os tais métodos americanos de educação que estavam sendo experimentados na Bélgica. Em 1925, ele viajou ao velho mundo para conhecer Portugal, Espanha, Itália e as experiências educacionais realizadas na Bélgica. Essa viagem à Europa foi uma experiência emblemática na vida de Anísio Teixeira, por várias razões. Uma delas é o amadurecimento de sua atitude acerca da vida religiosa como projeto de futuro. Foi uma viagem tutelada por autoridades jesuítas e na agenda estavam visitas ao Vaticano, a igrejas e mosteiros e a condes. O jovem Anísio Teixeira seguiu em companhia de D. Manuel, bispo de Ilhéus (BA), D. Miguel Keuse, abade de São Paulo e D. Augusto, arcebispo primaz da Bahia.

Foram quatro meses marcantes na vida de Anísio Teixeira, mas a decadente Europa em nada o inspirou. Em 1925, a Europa estava apenas a seis anos do fim da Primeira Guerra e os sinais da violência e da destruição ainda eram muito presentes. Os registros da viagem foram feitos em um diário e em uma espécie de súmula com relatos e reflexões<sup>13</sup>. Interessante nesses escritos de viagem à Europa é como eles revelam o estado de espírito pessoal do jovem Anísio Teixeira e a completa ausência de

---

<sup>13</sup> Os escritos acumulam 54 páginas, estando também o original sob guarda do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Estes escritos estão em folhas avulsas, várias em papel timbrado com as iniciais dos navios nos quais Teixeira viajou: *Norddeutscher Lloyd Bremen An Borddes D. Sierra Morena* (treze folhas) e *S.S Gelria* (quinze folhas). FVG.

entusiasmo com as perspectivas de futuro. A escrita é sempre sóbria e comedida e apenas duas coisas parecem ter empolgado o jovem que passara a vida no calor da Bahia do Rio de Janeiro: a neve e as luzes de Paris. As cidades do Brasil à época eram muito mal iluminadas. Além disso, a escrita de viagem tem trechos tipicamente existencialistas e revelam uma certa simpatia com a aristocracia e com a monarquia.

A descrição de Paris é emblemática desse desencanto de Anísio Teixeira com a Europa. A descrição é feita em linguagem metafórica e reveladora de espanto. Paris figurou na mente de Anísio Teixeira como

um filme singularmente **confuso**, um filme cujas cenas creadas na dispersão do trabalho preparatorio dos studios, não fossem postas em ordem, **um filme a que faltasse a inteligência organizadora** do director de scena ou que, por paradoxo, tivesse um *metteur en scène* genial. Todos os planos se confundem como em um **pesadelo**. O real e o imaginario fazem um só par singularmente affectuoso, como na vida. O fantastico, o **artificial** enquadra os **seres banaes** da vida quotidiana, elevando-os, consagrando-os. As pequeninas maravilhas das mil e uma noites tem o aspecto de brinquedo de creanças à vista das realidades das grandes cidades de 1925. (TEIXEIRA, 1925.) (Grifos nossos)

Anísio Teixeira (1925) também comparou Paris a uma Babel cosmopolita e, no meio das confusões de vozes, “(...) a naturalidade com que se extingue a luz em um cinema, é que a cidade toma todo o seu prestígio”. Esse desencanto com a velha Europa é significativo na trajetória e nas escolhas que seriam feitas por Anísio Teixeira daí em diante. A velha Europa não pareceu, aos olhos de Anísio Teixeira, ser portadora de futuro.

Se a Europa estava velha e decadente, então era preciso buscar outras referências capazes de inspirar melhores horizontes de expectativa. É para isso que Anísio Teixeira, dois anos mais tarde, viajou aos EUA. Entre a viagem à Europa e a viagem aos EUA há muitas diferenças que atestam tanto o amadurecimento pessoal de Anísio Teixeira quanto a

efetivação de sua autonomia, no sentido da definição dos rumos a seguir e de seus valores de referência. Se à Europa Anísio Teixeira viajou sob tutela de bispos, aos EUA ele viajou sozinho. Outra diferença são os motivos da viagem. Se a viagem à Europa tinha um sentido cultural, religioso e pedagógico, a viagem aos EUA era estritamente pedagógica. Anísio Teixeira foi conhecer as escolas dos EUA e a pedagogia pragmática de John Dewey. Foi abrir espaços na *Columbia University* para voltar em 1928-29 para cursar mestrado.

Durante a viagem aos EUA e a partir dela, Anísio Teixeira produziu dois textos, sendo um diário intitulado *Anotações de viagem aos Estados Unidos* e um relatório sobre as visitas que realizou a instituições escolares. Este relatório foi dividido em duas partes e uma delas constitui um texto de cunho teórico que reflete sobre John Dewey e a educação pragmática. Em 2006, os textos foram publicados em forma de livro na já referida coleção *Anísio Teixeira*. O livro contém três partes. A primeira parte tem o título *Fundamentos de educação* e contém 51 páginas. Trata-se de um texto de cunho teórico, no qual Anísio Teixeira (2006, p. 29) apresenta “(...) em breve resumo (...) as ideias com que John Dewey fixa o atual sentido de educação”.

A segunda parte é intitulada *Aspectos americanos de educação*, que contém 119 páginas e onze tópicos. A terceira parte é intitulada *Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*; tem a forma de um diário, que começa em 27 de abril de 1927 e termina em 9 de maio do mesmo ano, com quinze páginas.

O resultado dessas experiências em terras anglo-americanas e seus impactos na formação do pensamento social e pedagógico de Anísio Teixeira vão aparecer imediatamente e persistirão nas quatro décadas seguintes, até sua morte em 1971. O efeito imediato aparece nos escritos de viagem, já revelando entusiasmo, inspiração e inclinação definitiva pela educação pública. Essa inspiração que veio da viagem pedagógica aos EUA é estampada na própria quantidade de páginas dos escritos da viagem

anglo-americana destinados à educação. Nos escritos europeus apenas seis páginas, num total de 56, são destinadas às questões escolares. O restante das páginas é dedicado à apreciação de aspectos sociais, culturais e paisagístico. Já os escritos da viagem anglo-americana são bem mais extensos e todas as considerações são sobre a educação escolar.

Mas é nos anos 1930 que Anísio Teixeira vai elaborar sua leitura dos EUA como um acontecimento civilizatório significativo na história cultural do Ocidente. Quando Anísio Teixeira retornou ao Brasil em 1929, depois de permanecer nos EUA em 1927 e 1928, ele reassume o comando da instrução pública na Bahia, mas por pouco tempo. No período de 1931 a 1935, ele foi para o Rio de Janeiro, capital federal, a convite do prefeito Pedro Ernesto, para assumir a Secretaria da Educação e implementar reformas que servissem de referência para o país. Nesse período foi instituída “uma rede municipal de ensino completa, que ia da escola primária à universidade. Em 1935, completou a montagem da rede de ensino do Rio com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF).”<sup>14</sup>

Além de atuar no Distrito Federal, ao retornar dos EUA, Anísio Teixeira foi protagonista do movimento que lançou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova. Esse movimento teve o engajamento de importantes intelectuais que se manifestaram em prol de um sistema nacional de educação pública e se empenharam para que a educação entrasse na pauta do Estado brasileiro na forma de políticas públicas. Um dos lugares de sociabilidade desses intelectuais era a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Ingressar na ABE foi também uma das primeiras atitudes de Anísio Teixeira ao retornar dos EUA. Isso ocorreu já em 1929, ocasião da III Conferência Nacional de Educação, quando ele participou integrando a delegação da Bahia.

---

<sup>14</sup> <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/98-anisio-teixeira>.

Todo esse imediato, amplo e intenso engajamento de Anísio Teixeira com as questões da educação nacional revelam o quanto a experiência nos EUA, particularmente os contatos com John Dewey e sua pedagogia pragmática foram importantes na trajetória.

É nesse período agitado que Anísio Teixeira escreveu um livro destinado a apresentar a “civilização americana” como “um paradigma que (...) deveria inspirar a sociedade brasileira, imersa nas décadas de 1920-1930 em profundos debates referidos à problemática educacional e à definição de um projeto de nação”. (MAGALDI e GONDRA, 2007, p. 9). “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos” foi o primeiro livro escrito por Anísio Teixeira após seu retorno ao Brasil, proveniente das viagens aos EUA<sup>15</sup>. É um livro no qual ele elabora o que vivenciou nos EUA, do ponto de vista do contato com a civilização. Anísio Teixeira necessitou de quatro ou cinco anos após o retorno para refinar e elaborar suas interpretações sobre o povo, a cultura e as instituições anglo-americanas. Este é o único livro no qual Anísio Teixeira se dedica prioritariamente à análise dos EUA como civilização.

A propósito, “civilização americana” é expressão utilizada abundantemente por Anísio Teixeira para referir-se aos EUA. Dois vocábulos significativos aparecem com regularidade no repertório: “civilização” e “nova”. A novidade referida não tem relação unicamente com o surgimento da nação anglo-americana, mas sim, na civilização que a América se tornou após o seu desenvolvimento material e humano. Quando Anísio Teixeira qualifica a civilização como “nova”, expressa de forma singular e significativa a atitude do anglo-americano impulsionado por um idealismo “singelo” e “formidável”.

---

<sup>15</sup> Poucos anos antes Monteiro Lobato (2009) já havia publicado o livro “América: os Estados Unidos de 1929”. Lobato também era baiano e esteve nos EUA na mesma época, como adido comercial brasileiro.

Segundo Anísio Teixeira, as vantagens da América em relação à Europa são inúmeras, bem como as condições que resultaram em um crescimento espantoso e rápido, ao contrário da Europa que paralisou no tempo. Anísio Teixeira destaca, como primeira vantagem da América em relação à Europa, o clima que propicia “(...) realizar a grande obra de libertação do homem”. Outra vantagem, segundo Anísio Teixeira, é que “(...) nos Estados Unidos, uma política de amplo ‘laissez-faire’ consentia que toda transformação se realizasse em condições ineditamente inadequadas”. (TEIXEIRA, 2007, p.34). A civilização anglo-americana tinha liberdade e autonomia: “(...) forças novas operam sozinhas, sem intromissão, nem sequer do Estado, lançado às formas novas em que a nova sociedade ia se plasmando” (TEIXEIRA, 2007, p.34).

As primeiras experiências de Anísio Teixeira nos EUA foram em 1927 e 1928. Isso significa que ele não presenciou a grande depressão de 1929, o *New Deal*, o fordismo e a massificação. Entretanto, o fenômeno da massificação já era percebido por Anísio Teixeira e de forma positiva em relação ao seu contraponto, a individuação. Em 1934, criticou os “profetas assustados” que afirmam o desaparecimento do indivíduo e da individualidade: “A América do Norte, dizem eles, se aproxima das formas orientais de civilização e sua tendência é para suprimir o indivíduo.” (TEIXEIRA, 2007, p. 36). A reação de Anísio Teixeira a essa associação negativa entre massificação e individuação é contundente. Para ele, a massa não é apenas compatível, mas fortalece o indivíduo e esse fortalecimento passa pela ênfase na igualdade, um dos pilares de democracia. “Está-se suprimindo o indivíduo porque a civilização não se destina ao indivíduo excepcional mas a todos os indivíduos.” (TEIXEIRA, 2007, p. 37). Essa era, pois, uma “promessa inerente” da “democracia norte-americana”: “a definitiva libertação do indivíduo, a ausência de barreiras artificiais, a expansão dos valores individuais...” (p. 38).

Assim como Anísio Teixeira via um benefício da massificação tanto para o indivíduo quanto para a democracia, o mesmo ocorria com



individualismo e integração social. Nesse trato das questões que envolvem indivíduo, a crítica contundente de Anísio Teixeira é dirigida aos contratualistas que contemplam a primazia do indivíduo em um estado de natureza que antecedeu o contrato e a sociedade. “A ideia de que o indivíduo, puro e nu, possa organizar a sociedade e o estado é uma ficção de teóricos” (TEIXEIRA, 2007, p. 45). Na interpretação de Anísio Teixeira, a “indústria criou (...) a ‘grande sociedade’ mas ainda não conseguiu aperfeiçoá-la em uma ‘grande comunidade’” (p. 48). Entretanto, a “interdependência é ainda (...) a grande expectativa dos anos vindouros”. E essa “integração é que será a verdadeira expressão da verdadeira democracia”. (p. 48). E qual seria essa verdadeira democracia sinalizada pela sociedade de indivíduos integrados socialmente? Para Anísio Teixeira seria a “democracia como modo de organização social” (p. 49)

Para Anísio Teixeira, o problema do Brasil era a ausência de uma identidade nacional ancorada num sentimento de pertencimento. Essa falta de identidade é uma situação histórica repleta de duplicidades, contradições e paradoxos. Desde sua descoberta pelos europeus, o Brasil é “uma aventura de duplicidades” (TEIXEIRA, 1962, p. 1). Anísio Teixeira identifica uma ampla lista dessas dualidades paradoxais. A duplicidade fundante é entre jesuítas e bandeirantes, que equivale a cristianismo e exploração, fé e império, religião e ouro. Ato sobreposto ao paradoxo inaugural foi a anacrônica, já à época, duplicidade entre senhores e escravos. Enquanto os países avançados experimentavam a ciência, a democracia e a indústria, o Brasil persistia anacronicamente no escravismo. Nesse sentido, era compatível que essas dualidades se expressassem, a partir do império, na educação escolar: uma para formar as elites e outra ou nenhuma para os demais. Anísio Teixeira não cita, mas uma expressão emblemática aparece no ano de 1942 quando o governo federal cria os sistemas de educação profissional e técnica como instituições paralelas ao sistema nacional de educação, voltadas para os filhos de quem vive do trabalho.

O núcleo consistente e permanente em todas essas duplicidades é, segundo Anísio Teixeira, a discrepância entre o proclamado e o realizado.

É como se as elites brasileiras fossem permissivas no tocante às elaborações e proclamações e intolerantes na efetivação, impedindo que o projetado ou concebido não emergisse na esfera do existente.

Anísio Teixeira era um crítico do academicismo predominante na escola brasileira. Esse academicismo emanava de outro traço da escola brasileira: o elitismo. A associação se dava por meio da erudição livresca: “quanto mais supérfluos fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite” (TEIXEIRA, 1962, p. 8).

A ausência de uma identidade nacional era, para Anísio Teixeira, o principal problema brasileiro. Anísio Teixeira recorre à figura social do “mazombo”, que se forjou no Brasil colônia e que foi identificado por Viana Moog (2000). O “mazombo” eram descendentes de europeus que aqui estavam, mas que aqui não queriam permanecer, que planejavam “explorar, saquear e, assim enriquecidos voltar à Europa. Moog recorreu ao “mazombo” para expressar uma diferença entre Estados Unidos da América e Brasil. Nos EUA, pioneiros, no Brasil, bandeirantes. Na apropriação de Anísio Teixeira, o “mundo novo dos americanos ia ser criado” enquanto o “novo mundo dos espanhóis e portugueses ia ser saqueado” (TEIXEIRA, 1962, p. 3). É nesse sentido que o “mazombo” é um ser marcado pelo “velho vício da duplicidade e pelas consequências que daí emergem: por um lado não queria ser brasileiro e nem se afirmava como tal, por outro lado não era aceito como europeu pelos europeus.

O “mazombo” é, assim, “esse tipo cultural dúbio, ambivalente”, um ser inédito no mundo, criado como “algo de congenitamente inautêntico, do congenitamente caduco” (TEIXEIRA, 1962, p. 4). O “mazombo” eram seres divididos que se envergonhavam de sua própria condição: seres que “resistiam à formação nestas paragens de uma cultura autêntica” (TEIXEIRA, 1962, p. 4).

Mas a falta de atitude e de empenho na construção de uma identidade brasileira é creditada às elites, especialmente no tocante à educação de seus filhos. Isso significa que

o processo educativo de preparação da ‘elite’ não se fazia com os recursos culturais reais e locais da vida brasileira,

mas constituía processo especial de incorporação de aspectos de ‘cultura estrangeira’”. (TEIXEIRA, 1962, 14)

A mesma consideração é válida para a classe média brasileira que começa a ser constituída em decorrência do crescimento econômico e urbano dos anos 1920 em diante. Ao entrar em cena, “numa sociedade sem tradição de classe média”, a classe média não constitui uma novidade política ou cultural na medida em que se pautou pela visão de mundo da “casta semi-aristocrática e semifeudal dominante”, notadamente quanto à escolarização. A nascente classe média “entrou a exigir para si exatamente a educação acadêmica e semi-inútil da classe alta”, enquanto a “alternativa deveria ser a de experimentação, de ensaio, de escolas com professores despreparados, mas livres de tentar ensinar o que soubessem”. (TEIXEIRA, 1962, p. 13)

A alternativa investida por Anísio Teixeira, com maior destaque desde 1929 quando ele retorna dos EUA após cursar mestrado com John Dewey na *Columbia University*, foi a de construir um sistema nacional de educação que fosse capaz de superar o velho vício da duplicidade e de superar a velha divisão social do trabalho como referência. Anísio Teixeira atuou nesse sentido em diferentes frentes ao longo de sua vida: foi articulador e signatário dos movimentos que resultaram nos manifestos escolanovista de 1933 e 1951; foi chefe da instrução pública e secretário da educação na Bahia e no Distrito Federal, onde investiu na normalização dos sistemas estaduais, na ampliação das matrículas, na formação de professores e em projetos inovadores como Escola Parque; atuou na formação da educação como campo científico no Brasil, seja atraindo intelectuais como o antropólogo Darcy Ribeiro ou fortalecendo a Associação Brasileira de Educação- ABE.

Talvez o grande empenho de Anísio Teixeira fosse o de invenção do Brasil e de um povo identificado e orgulhoso de si e de sua cultura. Mas, para isso seria necessária uma ruptura com o velho vício da duplicidade e a criação de uma educação popular compulsória, em uma

escola interessada e interessante, uma escola pública viva e identificada com a vida nacional. Isso seria a negação da escola acadêmica tão criticada por Richard Morse.

### **Considerações finais**

O propósito do artigo foi trazer à tona um elemento novo às polêmicas em torno da tese de Richard Morse sobre as américas, a ibéria e os problemas do capitalismo industrial e seu modelo anglo-americano. Esse elemento novo trazido pelo artigo estaria nas atitudes (engajamento) do intelectual Anísio Teixeira, sua leitura do Brasil e seu horizonte de expectativas inspirado no sucesso da “civilização americana”. O artigo buscou uma “descomparação” dessas triangulações inversas realizadas por Richard Morse e por Anísio Teixeira. Triangulação inversa é uma inspiração oriunda da metáfora de Richard Morse sobre o espelho como imagem invertida que possibilita a autopercepção de quem olha. O olho não vê o olho, diria Lefebvre (2002); a não ser que disponha de um espelho, diria Richard Morse. A expressão poderia ser também circulações inversas. O intuito da abordagem não foi realizar comparações entre Anísio Teixeira e Richard Morse: eles são incomparáveis. Talvez o que foi feito seja um movimento de “descomparação”, inspirado no que Warde (2003) fez entre as representações de Anísio Teixeira e Lourenço Filho acerca da educação e das escolas nos EUA. O que interessa na metáfora do espelho de Richard Morse quanto na ideia de “descomparação” de Warde são os sentidos invertidos dos movimentos que Richard Morse e Anísio Teixeira fizeram ao percorrerem os vértices desse triângulo. A abordagem buscou, no exemplo de Anísio Teixeira, algo que é diferente e que contraria a tese de Richard Morse acerca do descompromisso e da colonialidade acadêmica brasileira.

Anísio Teixeira tinha afinidades com os EUA, admirava sua gente e o dinamismo de sua cultura e a leveza das instituições. Além da afinidade cultural e política, Anísio Teixeira tinha particular entusiasmo com a pedagogia pragmática de John Dewey. Essas afinidades permaneceram durante toda a sua existência, mesmo após as novidades do pós-guerra, como o advento do fordismo e da massificação, o imperialismo e o apoio dos EUA aos golpes políticos com protagonismo militar na América Ibérica. Desde sua estadia na *Columbia University* nos anos 1920, Anísio Teixeira estabeleceu uma rede de contatos e ampliou possibilidades para que outros brasileiros lá cursassem mestrado ou realizassem visitas pedagógicas, culturais ou técnicas na década seguinte. Além disso, em sua plena maturidade Anísio Teixeira voltou aos EUA nos anos 1960, em busca de paz e oxigênio. Mas, desta feita, voltou como conferencista e como professor visitante. Curiosamente, foi de 1964 em diante que o governo brasileiro escancarou as portas da educação para a intervenção anglo-americana, com destaque para os “acordos” MEC-USAID, DE 1965 e 1967, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Um dos produtos desse acordo foi a reforma universitária de 1968. A perspectiva de Anísio Teixeira era sistêmica e quando ele falava em educação pública, a abrangência ia da educação básica ao ensino superior. Ademais todas as mudanças por ele propostas ou implementadas passavam pela formação da docência e pelo envolvimento dos professores: mudanças. Uma atitude comum de Anísio Teixeira era a partilha com os professores das coisas novas que ele aprendia. Exemplar é a publicação do livro de Ômer Buyse em 1925 e de uma súmula sobre a pedagogia de John Dewey em 1927 e distribuição aos professores das escolas baianas. O mesmo pode ser afirmado sobre as reformas coordenadas por Anísio Teixeira na Bahia e no Distrito Federal: as reformas tinham processualidade. Diferente era o acordo MEC-USAID que vinha pela via autoritária, como uma imposição e bem ao modo da importação de modelos.

Anísio Teixeira tem, aparenta ter o elemento mais vulnerável à crítica de Richard Morse, qual seja, uma identificação com a anglo-americanidade e suas revoluções científica (com desdobramentos para a indústria) e política (a democracia liberal). Anísio Teixeira é o típico exemplo de uma mudança no foco do olhar brasileiro ao longo do século XX que se desvia do velho mundo e mira nos EUA como referência próspera e portadora de futuro. A Ibéria pareceu insignificante para Anísio Teixeira, a ponto de sequer referenciá-la como distinta na Europa. A questão é que Anísio Teixeira era o efetivo intelectual que tomava seu país como objeto de intensa e permanente compreensão e intervenção e nisso ele contraria a tese de Richard Morse acerca do intelectual tupiniquim descompromissado e com mentalidade colonial.

A escrita de Anísio Teixeira é uma escrita engajada e reveladora de uma sintonia entre pensamento e ação. É uma escrita vivida. Nos diferentes momentos de sua trajetória como intelectual, a escrita de Anísio Teixeira permanece como uma escrita vivida ou uma escrita finamente articulada às experiências e disputas em torno de questões educacionais. A escrita de Anísio Teixeira em quase nada faz concessões ao *modus operandi* e às formalidades da escrita acadêmica. É uma escrita fortemente pessoal, envolvida e engajada e, ao mesmo tempo, sem ancoragem em projetos de pesquisa com suas revisões de literatura e referencial teórico, seu rigor metodológico, suas classes de pesquisa e sua normatividade.

As referências para o pensamento e a ação eram, para Anísio Teixeira, a ciência, a indústria, a democracia e a educação pública. Poucos intelectuais brasileiros se empenharam tanto, no pensamento e na ação, na construção de um sistema nacional de educação pública, laica e de boa qualidade para todos. Anísio Teixeira era simultaneamente intelectual, erudito e acadêmico. Intelectual no sentido posto por Sirinelli (1996): engajado em movimentos e manifestos, identificado com uma geração, seus temas e seus problemas, reconhecido em círculos e lugares de sociabilidade. Erudito em função de sua formação cultural clássica, de seu

amplo conhecimento filosófico e da capacidade de leitura e escrita em várias línguas. Acadêmico porque foi formado nos ambientes escolares e porque atuou na universidade como professor e como reitor.

Um dos elementos de “descomparação” entre Anísio Teixeira e Richard Morse envolve ciência e indústria. Anísio Teixeira via o mundo a partir do Brasil do início do século XX e esse era um ponto de vista diametralmente oposto ao de Richard Morse, que, já nos anos 1940, saía dos EUA em busca de futuro na América Ibérica e depois na própria Ibéria. Richard Morse tinha como ponto de partida o esgotamento do “Grande Desígnio Ocidental”, equivalente ao esgotamento da ética individualista e competitiva, do capitalismo e do industrialismo. O problema de Richard Morse emergia do esgotamento das sociedades industriais e o que o mobilizava e o colocava em movimento era um horizonte de expectativas pós-capitalista e pós-industrial.

Morse é um anglo-americano que viveu alguns anos no Brasil a partir de 1947 e, talvez daqui das terras tupiniquins, tenha descoberto um programa ibérico de civilidade diferente daquele que se efetivou Ocidente. Um programa de civilidade que Morse alega ter vivido seu auge nos séculos XIII e XIV e que se perdeu do XVII em diante face à sua incapacidade de lidar com o mercado e a indústria. A Ibéria original foi um programa de civilidade que, senão antinômico, era alternativo ao programa anglo-saxão que se tornou hegemônico, tendo seu ápice em sua versão anglo-americana no século XX, principalmente desde a Segunda Guerra. Morse lidava com um horizonte pós-industrial e pós-capitalista e, para ele, os axiomas relativos a comunidade e solidariedade seriam alternativas aos axiomas atrelados ao individualismo, à competição e ao lucro. Morse é um anglo-americano crítico da anglo-americanidade e muito dessa resistência vinha das virtudes que ele identificava no programa ibérico que se perdeu. Richard Morse via o Brasil sendo anglo-americanizado e reagia a essa tendência. Para ele era a partir do programa ibérico que o Brasil poderia vislumbrar seu futuro próspero. A triangulação feita por Richard Morse

parte dos EUA para a América Ibérica e desta para os primórdios da Ibéria, retornando aos EUA para demonstrar que a anglo-américa é uma situação inconsistente e paradoxal, sem perspectivas de futuro.

Na segunda metade da década de 1920, quando a *fortuna* maquiavélica colocou o jovem Anísio Teixeira na gestão da educação pública, para, logo em seguida, sair do país em busca de referências inspiradoras ou de ideias a serem apropriadas, dirigindo-se à Europa e aos EUA, o Brasil era um país atrasado, rural, agrário, com uma população pobre e um grande contingente de negros à margem, provenientes da recente escravidão, da ausência de políticas públicas de inclusão e de direitos trabalhistas. O atraso do Brasil era político, econômico, cultural, científico e técnico e podia ser medido pelas ausências. A institucionalidade e a cultura política republicanas eram incipientes e compatíveis com o coronelismo e seus currais eleitorais (LEAL, 1975); a energia elétrica era precária e restrita, sendo a maioria das cidades mal iluminadas; a escola pública era inexistente enquanto sistema nacional; a indústria era manufatureira e ainda engatinhava. O país do jovem Anísio Teixeira era sem indústrias, sem povo (ausência de direitos), sem democracia, sem escola, sem ciência e sem tecnologia.

O horizonte de expectativas de Anísio Teixeira tinha quatro pilares: ciência, indústria, democracia e educação. É esse ponto que permite a identificação de outro giro inverso entre Richard Morse e Anísio Teixeira. A problemática de Richard Morse envolvia capitalismo e industrialismo. Richard Morse, de dentro dos EUA, referido por Weber (1992) como o lugar de “mais alto desenvolvimento do capitalismo”, percebia o esgotamento simultâneo de capitalismo e de industrialismo. É em busca de elementos para uma ética pós-industrial e pós-capitalista que ele faz uma arqueologia da ética solidária que identificava o programa ibérico dos séculos XIII e XIV. Já Anísio Teixeira, partindo do sertão brasileiro, toma a superação da cena rural e agrária como um problema e identifica na ciência e na indústria as referências para o progresso, inclusive em sua etapa de massificação.



Se Richard Morse, na segunda metade do século XX, sai dos EUA e recua à Ibéria dos séculos XIII e XIV em busca de inspiração para lidar com o esgotamento do capitalismo e do industrialismo, Anísio Teixeira, na primeira metade do mesmo século, foi à Europa e depois aos EUA em busca de referências para pensar o esgotamento, no Brasil, de uma nação rural e agrária, tanto pré-industrial quanto pré-capitalista. Para Anísio Teixeira, os EUA eram o ponto de atração, para Richard Morse eram o ponto de fuga.

## Referências

- ADORNO, S. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- AZEVEDO, F. *et al. Anísio Teixeira, pensamento e ação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960.
- BUYSE, O. *Methodos americanos de educação geral e technica*. Salvador, Imprensa Oficial, 1927.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8 ed. São Paulo, Brasiliense, 2012.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, Jan./Apr. 1991. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>
- DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casanova e Márcia Arbex. Belo Horizonte, UFMG, 2011.
- GERIBELO, W. P. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo, Atlas, 1977.
- GOUVEIA NETO, H. *Anísio Teixeira – educador singular*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- KANT, I. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa, Edições 70, 1989.
- LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.
- LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte, UFMG, 2002.
- LIMA, H. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

- LOBATO, M. *América*. São Paulo, Globo, 2009.
- MAGALDI, A. M. B. de M.; GONDRA, J. G. A paixão pela América. In: TEIXEIRA, A. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007.
- MATTA, R. da M. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- MONTOJOS, F. *Ensino Industrial*. Rio de Janeiro, MES / CBAI, v. 5, 1949.
- MOOG, V. *Bandeirantes e Pioneiros: paralelo entre duas culturas*. Rio de Janeiro, Graphia, 2000.
- MORSE, R. Brazilian Modernism. *The Hudson Review*, v. 3, n. 3, Autumn, p. 447-452, 1950. <https://doi.org/10.2307/3847468>
- MORSE, R. *Formação histórica de São Paulo, de comunidade a metrópole*. São Paulo, Difel, 1970.
- MORSE, R. *O espelho de próspero: cultura e ideias nas américas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- MORSE, R. McLuhanaíma: The solid Gold hero ou O herói com bastante caráter (uma fuga). In: *A volta de McLuhanaíma: cinco estudos solenes e uma brincadeira séria*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, Edusf, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100002>
- NUNES, C. *Anísio Teixeira*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco / Ed. Massangana, 2010.
- OLIVEIRA, L. L. *Americanos: representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. Belo Horizonte, UFMG, 2000.
- SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. São Paulo, USP/Faculdade de Educação, 1988.
- SIRINELLI, J. F. Os intelectuais, In RÉMOND, René (Org.), *Por uma história política*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1996.
- TEIXEIRA, A. *Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006.
- TEIXEIRA, A. *Anotações de viagem à Europa*. Lisboa, 1925. 54 p. Atpi: 25.07.17 (Filme 03). FGV/CPDOC.
- TEIXEIRA, A. *Anotações relativas às escolas europeias quando de sua viagem de estudos*. Europa, 1924/1927. 6 p. Atpi: 1924/1927 (Filme 03). FGV/CPDOC.
- TEIXEIRA, A. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007.
- TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p. 59-79
- VIANA FILHO, L. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. 3. ed. São Paulo, Unesp / Salvador, Edufba, 2008.

WARDE, M. J. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, jan – jun, 2003, p. 125-167.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Livraria Pioneira, 1992.

WEBER, M. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo, Cultrix, 1993.

Data de registro: 21/10/2021

Data de aceite: 19/01/2022



## **Críticas antiedipianas à modernidade antropocêntrica: uma metafísica canibal devoradora de homens-máquina**

*Luiz Carlos Santos da Silva\**

**Resumo:** O presente artigo tem por finalidade apresentar como a matéria mitológica do Édipo e da Esfinge teria regulado a consideração das ciências naturais e políticas de filósofos modernos como Bacon, Hobbes e Descartes. A partir de uma consideração da ciência moderna no registro de uma racionalização do mito do Édipo e da Esfinge na filosofia de Bacon, buscaremos mostrar como o pensamento científico moderno poderia ser entendido como um tipo de conhecimento do homem sobre si mesmo e sobre sua própria cultura ancestral. Nesse registro geral de uma modernidade científica entendida como um tipo de racionalização dos mitos, o presente artigo busca mostrar por último de que modo as críticas anti-edipianas de Deleuze e Guattari à modernidade teriam influenciado uma metafísica canibal inaugurada por Viveiros de Castro como crítica ao narcisismo individualista do colonialismo epistemológico e político legado à história da filosofia e à nossa própria cultura científica.

**Palavras-chave:** Modernidade; Anti-Édipo; Antropologia Filosófica; Metafísicas Canibal

### **Antiedipian criticisms of anthropocentric modernity: a cannibalistic metaphysics devouring machine men.**

**Abstract:** This paper seeks to present how the mythological matter of the Oedipus and the Sphinx would have regulated the consideration of the natural and political

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professor de Filosofia Política Clássica na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [luizsilva@ufu.br](mailto:luizsilva@ufu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0036198625835895>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8865-8197>.

sciences of modern philosophers such as Bacon, Hobbes and Descartes. Starting from a consideration of modern science in the record of a rationalization of the myth of Oedipus and the Sphinx in Bacon's philosophy, the work seeks to show how modern scientific thought could be understood as a type of knowledge of man about himself and about his own ancestral culture. In the record of a scientific modernity understood as a type of rationalization of myths, this paper seeks to show at last how Deleuze and Guattari's anti-Oedipal criticisms of modernity seem to have influenced a cannibalistic metaphysics inaugurated by Viveiros de Castro as a critique of narcissism individualist of epistemological and political colonialism bequeathed to the history of philosophy and to our own scientific culture.

**Key words:** Modernity; Anti-Oedipus; Philosophical Anthropology; Cannibal Metaphysics

### **Críticas antiedipianas a la modernidad antropocéntrica: una metafísica canibal que devora a los hombres máquina.**

**Resumen:** Este artículo busca presentar cómo la materia mitológica de Edipo y la Esfinge habría regulado la consideración de las ciencias naturales y políticas de filósofos modernos como Bacon, Hobbes y Descartes. Partiendo de una consideración de la ciencia moderna en el registro de una racionalización del mito de Edipo y la Esfinge en la filosofía de Bacon, el trabajo busca mostrar cómo el pensamiento científico moderno podría entenderse como un tipo de conocimiento del hombre sobre sí mismo y sobre los suyos. cultura ancestral. En el registro de una modernidad científica entendida como una especie de racionalización de los mitos, este trabajo busca mostrar finalmente cómo las críticas antiedípicas de la modernidad de Deleuze y Guattari parecen haber influido en una metafísica canibal inaugurada por Viveiros de Castro como crítica al narcisismo individualista. del colonialismo epistemológico y político legado a la historia de la filosofía y a nuestra propia cultura científica

**Palabras clave:** Modernidad; Anti-Edipo; Antropología Filosófica; Metafísica Canibal

## O legado edipiano na fundamentação das ciências modernas: “conhece a ti mesmo”

A crítica dos ídolos fomentada pela moderna filosofia natural e política de Francis Bacon teria tentado revelar como a racionalização dos mitos deveria regular a fundamentação da matéria e do método das modernas ciências da natureza e do homem<sup>1</sup>. Nesse registro, podemos dizer que a racionalização baconiana do mito do Édipo e da Esfinge teria influenciado os modernos princípios filosóficos e científicos expresso tanto nas *Meditações* de Descartes quanto no *Leviatã* de Hobbes. Acontece que, no mesmo registro em que Copérnico e Galileu teriam inaugurado a astronomia moderna representando os corpos celestes mediante uma racionalização da matéria dos antigos mitos greco-romanos (Hélio, Marte, Vênus, Júpiter, etc.), Bacon também teria racionalizado o moderno conceito da ciência natural e da política no registro dos mitos, particularmente do mito do Édipo e da Esfinge<sup>2</sup>. A partir de uma consideração geral sobre a influência dessa moderna apropriação científica da mitologia edipiana nas filosofias de Bacon, Descartes e Hobbes o presente trabalho busca mostrar como as teses iniciais do *anti-Édipo*, de Deleuze e Guattari, e das *Metafísicas canibais*, de Viveiros de Castro, buscariam rejeitar essa tradição maquinal das modernas ciências do homem e da natureza. Tradição maquinal essa, aliás, legada à contemporaneidade filosófica através de um eterno retorno mitológico do Édipo, assim como da Esfinge.

---

<sup>1</sup> Sobre a racionalização dos mitos na modernidade científica, publiquei um artigo intitulado “O mito das olimpíadas: Hesíodo, Bacon, Hobbes e a infundável luta dos titãs”. Ver: SANTOS DA SILVA, 2016.

<sup>2</sup> É interessante observar que a Esfinge edipiana, embora seja resgatada pelos modernos no registro da tragédia grega, é uma quimera ou criatura mitológica que remonta diretamente ao antigo Egito. A relação entre a matéria edipiana das ciências modernas defendidas por Bacon e o método geométrico adotado por Descartes e Hobbes parece encontrar, na figura mitológica da Esfinge, um princípio filosófico que remontaria aos antigos geômetras como Thales, Pitágoras e Parmênides, bem como à influência da cultura egípcia sobre essa ancestralidade grega mais remota.

Tanto Descartes (2004) quanto Hobbes (1983) afirmam terem fundado as bases de suas respectivas filosofias a partir de uma aplicação do método geométrico sobre a mesma matéria das paixões humanas, isto é, sobre o homem. Mas, diferentemente de Hobbes (que priorizava sempre a utilidade ou a prática do conhecimento científico), Descartes considerava a linguagem geométrica como uma espécie de ferramenta conceitual fundamentalmente descritiva ou analítica. Por essa razão, Descartes entendia que a demonstração geométrica de uma coisa pensada rigorosamente pressuporia a realidade ou a existência dessa coisa passível de análise e de demonstração. A demonstração cartesiana, racional e geométrica da ideia de Deus, por exemplo, equivaleria à prova da existência desse mesmo Deus (DESCARTES, 2004, p.69). Hobbes, ao contrário de Descartes, considerava a linguagem geométrica como uma espécie de ferramenta prescritiva ou construtiva. Por essa razão, ele entendia as definições geométricas como regras práticas capazes de orientar o entendimento e as ações humanas no processo de construção de coisas artificiais: formas e figuras geométricas. A prova geométrica ou demonstrativa da ideia de Deus em Hobbes, por exemplo, equivaleria não à prova da existência do próprio Deus, mas sim uma demonstração prática dos limites do conhecimento humano em relação às causas últimas das coisas no mundo material (HOBBS, 1983, p. 19). Para além dessas diferenças conceituais, o que nos interessa aqui é ressaltar o fato de que tanto Descartes quanto Hobbes teriam se utilizado do mesmo método (geometria) aplicado sobre a mesma matéria (paixões humanas) para defender a ideia de que a filosofia tanto natural quanto política deveria se assentar sobre um tipo de conhecimento do moderno homem-máquina sobre si mesmo<sup>3</sup>. Nisso ambos parecem concordar. Por isso podemos dizer que a modernidade do século XVII (tanto no que diz respeito à filosofia

---

<sup>3</sup> Tanto Descartes quanto Hobbes escreveram obras intituladas *De homine* (Sobre o homem). Em ambos os casos o homem é investigado sob o prisma do método geométrico e é entendido como uma espécie de máquina, ou seja, como uma criatura ou um artefato confeccionado pela Natureza ou mesmo pelas mãos de um Deus criador. Sobre esse tema, ver a terceira meditação de Descartes (2004, p. 69) e a introdução ao *Leviatã* de Hobbes (1983, p. 5).

natural quanto à política) teria considerado as ciências a partir do autoconhecimento mecanicista do homem tanto como corpo natural quanto como cidadão.

As mudanças de paradigmas religiosos e políticos que se estenderam à modernidade do século XVII fizeram com que a filosofia e as ciências da época reivindicassem suas autonomias frente ao domínio papal da tradição romana e eclesiástica. As ciências teriam deixado de ser consideradas um conhecimento natural ou divino para se tornarem um propriamente conhecimento humano, antropocêntrico ou simplesmente racional. Em outras palavras, os pensadores modernos teriam deixado de considerar Deus e a Natureza como substâncias reguladoras do conhecimento científico para colocar o homem como princípio, meio e fim desse processo cognitivo: o antropocentrismo moderno. Não é sem razão, portanto, que a mesma modernidade chamada “heliocêntrica” seja também considerada “antropocêntrica”, uma vez que ela tomaria as ciências do homem como modelo de conhecimento sobre todas as coisas no mundo, inclusive do próprio homem. E assim como os mitos greco-romanos teriam servido de princípios para ilustrar a moderna astronomia heliocêntrica de Copérnico e Galileu, a matéria mitológica do Édipo, racionalizada por Bacon em sua “crítica dos ídolos” (BACON, 1994)<sup>4</sup>, teria servido de base para a edificação tanto de uma metafísica racional em Descartes quanto de uma política passional em Hobbes. Para exemplificar o conceito de ciência moderna em Bacon, elaborado a partir de uma racionalização do mito do Édipo e da Esfinge, cito a *Sabedoria dos antigos*:

A Ciência, que deixa perplexos os ignorantes e inábeis, pode muito bem ser considerada um monstro. Na figura e no aspecto, representam-na como criatura

---

<sup>4</sup> Os ídolos identificados por Bacon no *Novum Organum* como sendo reguladores do conhecimento filosófico e científico desde a antiguidade seriam: os ídolos da Caverna, os ídolos da Tribo, os ídolos do Foro e os ídolos do Teatro. Esses ídolos são aqueles criticados, purificados e racionalizados por Bacon a partir do aforismo 40 do *Novum Organum* (1994, p. 21). Essas críticas de Bacon aos ídolos se estendem para todas as áreas do conhecimento, mas se focam sobretudo na purificação dos ídolos do Teatro, tendo em vista o caráter prático e representativo dessa tradição cultural e mitológica dos antigos.



multiforme, em referência à imensa variedade de assuntos com que se ocupa (...). A Esfinge propõe aos homens inúmeros enigmas tortuosos, que ela colheu das Musas. Quando passam das Musas para a Esfinge – ou seja, da contemplação para a prática, suscitando a necessidade de agir, escolher e decidir, então começam a mostrar-se penosos e cruéis. A menos que sejam solucionados e explicados, atormentam e molestam a mente, empurrando-a de um lugar para outro e, por fim, despedaçando-a. Além disso, os enigmas da Esfinge apresentam sempre dupla condição: laceração da mente, em caso de fracasso; um reino, em caso de vitória. Pois aquele que sabe o que faz é senhor de seu objetivo e todo artífice é rei de sua obra. São de dois tipos também os enigmas da Esfinge: um diz respeito à natureza das coisas; o outro, à natureza do homem. De igual modo, há duas espécies de reinos oferecidos como prêmio de sua solução: o reino sobre a natureza e o reino sobre o homem. (BACON, 2002, p.89.)

Sob o prisma mitológico do discurso filosófico de Bacon, podemos dizer que a racionalização do “homem” pelo próprio homem teria se manifestado como uma tentativa de universalizar a resposta do Édipo aos enigmas da Esfinge, em uma alusão direta às ciências modernas. Essa inspiração científica dos filósofos modernos parece evocar uma antiga e complexa máxima imperativa da ação e do pensamento, inscrita do templo do deus Apolo em Delfos: *nosce te ipsum* ou “conhece a ti mesmo”. No registro do autoconhecimento dos homens modernos, reconhecido na sabedoria dos antigos, a ciência ilustrada por Bacon poderia ser considerada como uma espécie de teoria criacionista de investigação do homem sobre si mesmo e sobre aquilo que ele faz quando pensa e age. Parece ser assim que a observação dos fenômenos científicos na modernidade teria se voltado para o discurso acerca da verdade do sujeito sobre si mesmo (Descartes) e sobre suas próprias paixões/ações (Hobbes). No registro metodológico das filosofias de Descartes e de Hobbes, podemos dizer que a própria filosofia moderna (tanto natural quanto

política) parece ter se tornado uma espécie de “auto-antropologia” do moderno homem-máquina. E isso porque, tanto para Descartes quanto para Hobbes, o homem seria uma criatura ou um artefato confeccionado pelas mãos divinas e conservado pelo princípio heliocêntrico de autoconservação do movimento da matéria.

Sob o prisma antropocêntrico da modernidade científica, os fenômenos naturais são vistos como os efeitos que o mundo material em movimento produz sobre os sentidos e o entendimento humano (HOBBS, 1983). A investigação desses efeitos no interior do corpo do homem, segundo a perspectiva hobbesiana, resultaria na filosofia natural. Contudo, esses mesmos efeitos, gerados pelo movimento da matéria externa que age sobre os sentidos internos, constituiriam as causas das paixões que regulam a vontade e o comportamento dos homens. A investigação dessas causas do comportamento humano resultaria na filosofia política. É nesse registro fenomenológico do movimento e dos corpos materiais que tanto a filosofia natural quanto a política na modernidade de Hobbes poderiam ser entendidas como um conhecimento do homem moderno sobre si mesmo. A filosofia e as ciências resultariam de um tipo de autoconhecimento humano análogo a um reconhecimento compartilhado. Parece ser nesse registro científico do autoconhecimento ou do reconhecimento que Descartes teria procurado, em suas *Meditações metafísicas*, mostrar que e como suas falsas opiniões deveriam ser rejeitadas mediante um conhecimento do sujeito racional sobre si mesmo e sobre suas próprias paixões (DESCARTES, 1975). E é sob esse mesmo prisma que Hobbes (logo na introdução ao *Leviatã*) afirma: “os homens poderiam realmente aprender a ler-se uns aos outros, se se dessem ao trabalho de fazê-lo: isto é, *Nosce te ipsum*, Lê-te a ti mesmo” (HOBBS, 1983, p. 6). Podemos dizer que, para esses filósofos, toda investigação científica deveria principiar e também se encerrar no próprio homem, considerado tanto como corpo natural quanto como cidadão. Nesse sentido, o “conhece a ti mesmo” do templo de Apolo em Delfos poderia ser entendido como matéria e método do discurso científico na modernidade por uma influência esfíngica da mitologia

trágica do Édipo: a purificação das paixões e o reconhecimento característicos da arte poética e da tragédia em Aristóteles<sup>5</sup>.

No pensamento antropocêntrico da modernidade científica de Descartes e de Hobbes, o cosmo e a natureza são entendidos em termos mecanicistas e geométricos. Uma vez considerado o homem moderno como parte desse cosmos geometrizado e automatizado pelo heliocentrismo moderno de Copérnico e Galileu, o sujeito seria entendido como uma espécie de “máquina desejanter” programada para se autoconservar tanto em relação ao corpo quanto em relação ao espírito. Essa máquina desejanter, identificada com o homem moderno, seria movida e comovida pelo combustível dos desejos, das paixões e das vontades prudencialmente programadas para um fim: a autoconservação do próprio movimento. Nesse registro moderno, antropocêntrico e heliocêntrico tanto o homem quanto o Estado civil deveriam ser considerados como máquinas movidas por uma vontade automática, prescrita tanto pelas leis naturais e divinas quanto pelas leis civis e humanas<sup>6</sup>. Isso tudo em analogia à uma concepção de vida e de natureza mecanizadas pelo discurso geométrico com que se interpretava cientificamente o cosmo, a natureza e próprios homens na modernidade.

E assim como a solução edipiana para os enigmas da Esfinge ofereceria à moderna filosofia baconiana o reino da natureza e o reino dos homens (BACON, 2002, p. 90), essa mesma matéria mitológica parece ter guiado o fio condutor do discurso geométrico de uma moderna filosofia tanto natural (Descartes, 2004) quanto política (Hobbes, 1983). Bacon entende a Esfinge edipiana como a representação conceitual da própria ciência moderna, com seus enigmas devoradores do entendimento e do espírito daqueles que ousariam transitar imprudentemente pelo livre

---

<sup>5</sup> Ao tratar da tragédia em sua *Poética*, Aristóteles cita o Édipo como modelo exemplar de arte poética e de tragédia entre os antigos gregos.

<sup>6</sup> Nesse sentido, lembremos que Descartes, ao anunciar sua primeira máxima prudencial de uma moral provisória, no *Discurso do Método*, afirma que, apesar de sua dúvida hiperbólica, ele buscaria em tudo “obedecer às leis e aos costumes de meu país, retendo constantemente a religião em que Deus me concedeu a graça de ser instruído desde a infância”.

caminho da experimentação, da crítica e da dúvida. Solucionar os enigmas da Esfinge renderia ao vencedor a posse e o domínio do próprio destino (filosofia natural), tanto quanto do destino dos outros homens (filosofia política)<sup>7</sup>. Por essa razão edípiana ancestral é que o conhecimento moderno poderia ser entendido como o resultado de uma leitura dos filósofos e cientistas sobre si mesmos tanto como homens quanto como cidadãos. “Conhece a ti mesmo”, dizia a máxima ancestral que teria ajudado o Édipo a vencer os enigmas da Esfinge tomando “o homem” como resposta definitiva aos indecifráveis enigmas do entendimento e da ação. E é assim que a filosofia moderna parece ter tentado racionalizar a resposta do Édipo ou o “homem” como uma espécie de fórmula universal capaz de resolver os enigmas esfíngicos propostos pela ciência moderna tanto natural quanto política<sup>8</sup>.

Por mais que os discursos metafóricos e a racionalização da sabedoria dos antigos ocultem o real significado dos mitos criptografados pela modernidade mediante códigos maquinais (particularmente a geometria e a aritmética), o resultado final dessa trama toda parece ser bastante concreto e material: as máquinas espalharam um sistema de produção automática que, apoderado de sua própria matéria e método, teria evoluído para um processo enimesmado de reprodução das próprias máquinas. Esse sistema maquinal auto-replicante estaria ancorado sobre um modelo mitológico de tragédia que operaria basicamente sobre um processo de purificação, síntese e reprodução das duas mais potentes paixões humanas: o terror e a compaixão<sup>9</sup>. A reprodução purificada dessas

---

<sup>7</sup> Em *A sabedoria dos antigos*, (2002, p. 90) Bacon declara que o “Édipo matou a Esfinge, colocou-a no lombo de um burro e levou-a em triunfo. Segundo o pacto, foi então feito rei de Tebas. Eis uma fábula bela e sábia, inventada aparentemente em alusão à Ciência”.

<sup>8</sup> “O homem” é considerado a resposta ao seguinte enigma: “Que animal anda pela manhã sobre quatro patas, a tarde sobre duas e a noite sobre três?” “O homem”, portanto, representaria a vitória do Édipo sobre a Esfinge.

<sup>9</sup> Vale lembrar as considerações de Aristóteles (1984, p. 253 [1453 -b]) sobre a tragédia e o mito do Édipo, na *Poética*: “Porque o mito deve ser composto de tal maneira que quem ouvir as coisas que vão acontecendo, ainda que nada veja, só pelos sucessos trema e se apiede, como experimentará quem ouça contar a história de Édipo.”

duas paixões resultaria no reconhecimento do público expectador com a trama narrada pela tragédia de sua própria existência e de sua cultura ancestral (ARISTÓTELES, 1984, p. 243). Esse reconhecimento trágico, segundo a interpretação dos filósofos modernos, reproduziria os desejos e as aversões (querer/não querer) que enredariam uma trama maquinal automática de criação de uma vontade, de uma inteligência e de um sistema de vida artificiais (BACON, 2002). Esse modelo de vida artificial se reproduziria e se conservaria de modo automático no legado cultural, científico e político da antiguidade para a modernidade e desta para a contemporaneidade, através de uma atualização permanente dos mitos racionalizados (HOBBS, 1983). O fato é que o legado do mecanicismo moderno parece ter se convertido hegemonicamente em um sistema de substituição do modelo de vida natural por um modelo de vida artificial, resultante dos costumes e da cultura dos homens civilizados e civilizadores. E parece ser justamente sobre essa tradição do pensamento científico da modernidade antropocêntrica (de autores como Bacon, Hobbes e Descartes) que Deleuze e Guattari desfecham suas críticas filosóficas ao legado hegemônico das máquinas desejantes na contemporaneidade.

Sobre os trilhos de uma crítica conceitual à tradição mitológica, maquinal e antropocêntrica da modernidade científica, Deleuze e Guattari começam o *anti-Êdipo* fazendo uma longa e minuciosa consideração sobre a máquina desejante enquanto um ponto rizomático do debate filosófico levantado por eles.<sup>10</sup> A intenção dos autores parece ser a de estabelecer uma crítica filosófica à tradição científica que se estendesse tanto para o campo epistemológico e psicanalítico quanto para o campo político, social

---

<sup>10</sup> DELEUZE, G, 2010, p. 27-8 “Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina que produz leite, e a boca, uma máquina acoplada a ela. A boca do anorético hesita entre uma máquina de comer, uma máquina anal, uma máquina de falar, uma máquina de respirar (crise de asma). É assim que todos somos “bricoleurs”; cada um com as suas pequenas máquinas”.

e econômico. Segundo o entendimento dos autores, “a psicanálise é a técnica de aplicação, da qual a economia política é a axiomática” (DELEUZE, 2010, p.401). Daí, inclusive, a razão pela qual o subtítulo d’ *O anti-Édipo* procura incluir também no debate a relação entre “capitalismo e esquizofrenia”. Acontece que uma crítica contundente ao legado da filosofia moderna, segundo a herança daquela tradição edipiana, deveria ser, além de epistemológica ou científica, fundamentalmente política ou social. E embora a matéria mitológica do Édipo e da Esfinge se manifeste muitas vezes criptografada nas metáforas, parábolas e hipérboles do discurso filosófico e das abstrações metafísicas e geométricas, a máquina desejante retratada n’ *O anti-Édipo* de Deleuze e Guattari é bastante concreta e material, para não dizer histórica.

Para além das metáforas que criptografam conceitualmente os mitos por trás da matéria e do método filosófico dos modernos, o legado concreto das máquinas desejantes parece ter se propagado tanto através da filosofia natural quanto da política, para não falar da religião. Sob o prisma de uma crítica filosófica à racionalização dos mitos na modernidade, a postura antiedipiana de Deleuze e Guattari parece mesmo se situar em uma crítica que se estendesse necessariamente a esses dois campos do discurso filosófico moderno: ciência e política. Interessados na crítica filosófica à matéria e ao método da metafísica psicanalítica de Freud, Deleuze e Guattari tentaram ressignificar a importância e o potencial do mito edipiano. Mito esse criptografado nas entrelinhas das ciências modernas e da própria psicanálise, operando segundo a funcionalidade hierárquica das peças constitutivas da máquina desejante social: a família e o Estado. Com suas críticas antiedipianas, Deleuze e Guattari buscaram revelar o potencial contraditório dessa matéria ancestral edipiana, no sentido de fazer submergir a diferença e a multiplicidade nas bases ocultas dos discursos metafísicos mais tradicionais. Para exemplificar essa perspectiva crítica e aporética da moderna matéria edipiana na contemporaneidade, cito *O anti-Édipo*.

Mas por que Freud, refletindo melhor, acrescenta que a neurose histérica é primeira e que as disjunções são obtidas tão somente por projeção de um condensado

primordial? Trata-se, sem dúvida, de uma maneira de manter os direitos do Édipo no Deus do delírio e no registro esquizo-paranóico. É por isso que, a esse respeito, devemos levantar a questão mais geral: o registro do desejo passaria pelos termos edipianos? As disjunções são a forma da genealogia desejante; mas seria edipiana essa genealogia, inscrever-se-ia na triangulação de Édipo? Ou não seria Édipo uma exigência ou uma consequência da reprodução social, enquanto esta pretende domesticar uma matéria e uma forma genealógicas, que lhe escapam por todos os lados? Pois o esquizofrênico é certamente interpelado, nunca deixa de sê-lo. Precisamente porque sua relação com a natureza não é um polo específico, ele é interpelado nos termos do código social vigente: qual é o seu nome, quem é seu pai, quem é sua mãe? (...). A produção desejante forma um sistema linear-binário. O corpo pleno se introduz como terceiro termo na série, mas sem alterar o caráter desta: 2, 1 2, 1... A série é totalmente rebelde a uma transcrição que a submetesse e a moldasse em conformidade com uma figura especificamente ternária e triangular, como a do Édipo. O corpo pleno sem órgãos é produzido como Antiprodução, isto é, ele só intervém como tal para recusar qualquer tentativa de triangulação que implique uma produção familiar. Como pretende que ele seja produzido pelos pais se ele próprio dá testemunho de sua autoprodução, do seu engendramento a partir de si? (DELEUZE, G, 2010, p. 27-8).

Deleuze e Guattari entendem que Freud teria feito questão de manter os “direitos delirantes” do Édipo em um campo esquizofrênico e imaginário, contudo concreto, por conta mesmo da existência contraditória de um sujeito real que não se enquadraria à triangulação dos padrões sociais hegemônicos: pai, mãe e filho (a). Os desejos humanos mais potentes e vorazes não se moldariam naturalmente à esfera epistemológica, ao enquadramento político, aos círculos sociais ou mesmo à triangulação hereditária da família e demais convenções sociais. Nesse registro edipiano mais amplo, a produção maquinal dos desejos e das paixões padronizadas

se mostraria ser contraditória, na medida em que produziria sistematicamente resultados práticos opostos às suas próprias causas produtoras ou reprodutoras: uma peripécia excêntrica da própria criação. Podemos dizer que a crítica do *anti-Édipo* revelaria uma deformação na face oculta por trás das formas perfeitas dos conceitos filosóficos mais canônicos. Nesse registro de uma revelação das faces ocultas, a família tradicional se mostraria sendo uma espécie de máquina produtora/reprodutora de desejos formatados aos moldes piramidais e hierárquicos da propriedade privada, do Estado civil e do costume cristão. Mas, no rebojo das contradições reprodutivas da máquina produtora de desejos, podemos dizer que o corpo pleno sem órgãos parece ainda resistir oculto nos subsolos do inconsciente desse processo cultural tal qual um rio submerso sempre prestes a transbordar.

Deleuze e Guattari se dedicam a demonstrar como o “Édipo supõe uma fantástica repressão das máquinas desejanter” que, diante das indagações esfíngicas, regularia a questão: “Será verdadeiramente necessário ou desejável curvar-se a isso? E com o quê? O que se há de colocar no triângulo edipiano, com o que formá-lo?” (2010, p. 13). No registro da matéria e do método relativo à complexa mitologia do Édipo, permaneceria oculta pela tradição filosófica uma multiplicidade antilinear ou “esquizofrênica” de relações contingenciais do sujeito: o delírio edipiano como matéria de uma potente “ética diferencial”, latente nas contingências do indeterminado oculto pelos discursos filosóficos e científicos da tradição. Uma ética diferencial poderia ser regulada pela consideração das ações antirreprodutivas (excêntricas ou esquizofrênicas) no processo de autoprodução criativa do agente que não se enquadraria naturalmente aos moldes de uma triangulação do tipo euclidiana, digo, edipiana: pai-mãe-filho (a). E sendo uma ética diferencial subjetiva, somada à contingência e à indeterminação objetiva do cognoscível, parece ser fundamental, nesse caso, considerar mais o resultado das práticas e das ações humanas e menos os princípios normativos de uma razão científica, geométrica ou mecanicista: a mudança exige ação e prática para além das teorias e das formas. No registro de uma intersecção entre teoria e prática é



que a crítica de Deleuze e Guattari às metafísicas tradicionais parece se fundar em um campo do conhecimento tanto epistemológico ou filosófico quanto político ou social: o legado mitológico da matéria edipiana.

Ao considerarem, por exemplo, o modo como Freud reflete sobre a patologia da neurose histérica, os autores d’*O anti-Édipo* fazem questão de frisar como a postura freudiana (para além das críticas gerais à psicanálise) se vê diante de uma inescapável condição de conservar os direitos esquizo-paranóicos da crença edipiana em um “Deus do delírio” (DELEUZE, 2010, p. 27). Sob o prisma de uma crítica à racionalização dos mitos, Deleuze e Guattari observam como não seria necessário um esforço filosófico “sobre-humano” para se constatar um campo emancipatório do pensamento crítico moqueado nas frestas dos discursos filosóficos mais tradicionais. Por trás do falso discurso de neutralidade das modernas ciências do poder e da autoridade residiria na tradição filosófica um potencial cultural emancipatório e crítico moqueado tanto pelo método quanto pela matéria do conhecimento científico legado por essa tradição. Em outras palavras, ousar dizer que o discurso científico da modernidade (visto sob esse prisma deleuziano de uma crítica aos mitos e à modernidade) parece se enquadrar àquilo que o poeta brasileiro, Carlos Drummond de Andrade, dizia sobre sua incessante *procura da poesia*: “tem mil faces secretas sob a face neutra”.

As contradições ocultas sob a aparente face neutra das ciências modernas poderiam ser reveladas como um tipo de material crítico e emancipatório, quando vistas sob perspectivas multirreferenciais da criatividade cultural. A crítica de Deleuze e Guattari à metafísica tradicional aparece como uma mudança de direção no olhar filosófico, cegado tradicionalmente pela perspectiva milenar do Édipo como um sistema maquinal continuamente atualizado e reproduzido no pensamento e nas práticas sociais: ciência, política e religião. Sob o prisma dessas críticas de Deleuze e Guattari à metafísica tradicional, um olhar filosófico mais detido sobre a matéria investigada pela história da filosofia já seria razão suficiente para se ressaltar a multiplicidade potencial do pensamento moqueado pelo discurso das escolásticas acadêmicas, científicas e

catecúmenas: o autoconhecimento de si dos modernos seria o resultado de uma ocultação dos saberes dos outros.

E parece ser por essa razão tanto epistemológica quanto política (para não dizer cosmológica ou religiosa) que Deleuze e Guattari observam como a máquina desejante parece ser reproduzida imanentemente pelo sistema social vigente de produção maquinal da vida<sup>11</sup>. Sob um aspecto edipiano, o progresso do modelo maquinal da cultura científica e social da tradição ocidental dependeria do combustível das paixões humanas já programadas para esse fim trágico: reprodução. Essa seria uma espécie de perpetuação do sistema de produção automática dos desejos e da vontade que (através da família tradicional, da propriedade hierárquica e do Estado civil) seguiria sempre atualizado no contínuo processo de reprodução serial de um modelo representativo de vida artificial: a moderna vida civilizada.

No registro de uma moderna interpretação da poética de Aristóteles, a tragédia do Édipo poderia ser considerada, em termos de matéria e método, uma espécie de “fórmula maquinal” capaz de produzir paixões bastante específicas: o terror e a compaixão<sup>12</sup>. Essas duas paixões, uma vez combinadas no processo de uma moderna atualização do sistema maquinal, gerariam, por intersecção, uma terceira paixão ainda mais poderosa: o medo da morte violenta ou, às avessas, a esperança desmedida na imortalidade. A triangulação central que copula sujeito e predicado na multiplicidade dos discursos trágicos do Édipo parece se conformar a um modelo de reprodução social compatível com os princípios silogísticos do mecanicismo epistemológico de uma modernidade “neoeuclidiana”. Trata-se de um uso especulativo-prático do método geométrico, utilizado tanto

---

<sup>11</sup> DELEUZE, 2010, p.492: “A modernidade autêntica, que consiste unicamente em libertar o que já estava presente na arte de todos os tempos, mas que se encontrava oculto sob objetivos e objetos ainda que estéticos, sob as recodificações ou as axiomáticas: o puro processo que se efetua e não para de se efetuar enquanto se processa, a arte como “experimentação”.

<sup>12</sup> No capítulo XV de sua *Poética*, Aristóteles (1984, p. 250 [1452 -a]) afirma: “Como a composição das tragédias mais belas não é simples, mas complexa, além disso deve imitar casos que suscitem o terror e a piedade, porque tal é o próprio fim desta imitação”

na composição de versos e rimas poéticas entre os antigos quanto na investigação do comportamento dos corpos naturais, humanos e políticos na modernidade. A geometria portaria consigo um rigor demonstrativo capaz de construir e de reproduzir objetos formais tanto no campo da linguagem ou das palavras quanto na mente ou na imaginação dos homens. As imagens geradas e conservadas na imaginação humana segundo o princípio de autoconservação do movimento seriam as causas do desejo, da vontade e das próprias ações humanas.

No registro do mecanicismo moderno da ciência, da política e da religião, Deus seria trino (pai, filho e espírito santo) e os poderes do Estado seriam três (executivo, legislativo e judiciário) porque o triângulo (pirâmide) seria o modelo do método geométrico. O modelo triangular ancestral representaria uma hierarquia social fundada sobre os pilares da propriedade hereditária e da família tradicional: pai-mãe-filho (a) (HOBBS, 1983). Sob o prisma da tradição greco-romana, legada pela história da evolução maquinal oculta no seio da cultura cristã, a família (que teria surgido naturalmente como um sistema de produção criadora do novo) teria se tornado um mero mecanismo social de reprodução do velho modelo de novo: a propriedade hereditária. E assim a “novidade” da criação no seio da família teria se tornado o velho modo de vida reproduzido sistematicamente no eterno renascimento da mesmice de novo, de novo e de novo...

Parece ser por essa razão que, depois de iniciarem *O anti-Édipo* tratando de críticas contundentes à máquina desejante, Deleuze e Guattari se debruçam detidamente sobre a consideração da triangularidade da sagrada família cristã: José-Maria-Jesus. Nesse registro, os autores afirmam: “Em sentido restrito, Édipo é a figura do triângulo papai-mamãe-eu, a constelação familiar em pessoa”. (DELEUZE, 2010, p. 73). Com isso eles parecem querer revelar uma compatibilidade entre os interesses das tradicionais famílias cristãs e as modernas ciências políticas e epistemológicas da modernidade, no processo de perpetuação da propriedade intelectual e política hereditária: conhecimento é poder e o poder move o Estado e comove os homens. O sistema operacional da

máquina desejante e a organização triangular da família cristã tradicional parecem se fundir na configuração das identidades que ilustram a complexa figura do Édipo atualizado, geometrizado e enquadrado a uma sala retangular do inconsciente coletivo. Sala retangular essa análoga a uma caixa de Pandora maquinal, movida pelo poder de uma esperança enclausurada que não passa de medo hereditário às avessas: a eterna angustia da espera.

A partir dessas considerações gerais, podemos dizer que o sistema artificial de reprodução da família tradicional é máquina e que, nesse registro, parece encontrar sua moderna emancipação em uma vida e em uma inteligência artificiais capazes de produzir uma vontade própria também artificial. O sistema de autorreprodução de uma hierarquia social contratualista que passaria hereditariamente da pátria à fraternidade ou da aliança à filiação. E parece ser nesse sentido reprodutivo que a máquina é desejante, isto é, carente de desejos e, ao mesmo tempo, produtora de uma vontade artificial auto-replicante. Vontade artificial essa que, no fim das contas, não passa de falta e carência, isto é, de “falha no sistema”. Falha essa que faz com que o mecanismo se mova, na medida em que se atualiza continuamente na busca por ou na produção de algo que lhe falta. Essa busca por superar uma carência autoproduzida geraria nos indivíduos uma necessidade artificial, maquinal e socialmente programada para nunca ser realizada. A carência e as faltas, que regulam os desejos dos modernos homens-máquina, seriam também produções ou reproduções de uma vontade artificial do sistema social da máquina do Estado. A exceção (regida pelo contratualismo civil durante as reformas políticas e religiosas da modernidade) teria se tornado a regra automatizada das ações humanas e também o modo de manutenção dos poderes vigentes e da propriedade hereditária.

No registro maquinal do cosmo, da vida, da família e do Estado na modernidade seiscentista, lembremos que tanto Descartes quanto Hobbes escreveram obras intituladas *O homem (De homine)*. Obras essas que podem ser consideradas como tratados de “antropologia”, mas que não passam de ótica e geometria aplicadas à consideração do corpo, das

paixões e da conduta de um tipo muito específico de sujeito: o moderno homem-máquina, também chamado cidadão/cristão. Essa perspectiva mecanicista do homem moderno parece resultar de uma consideração da vontade humana sob o prisma de uma ética geométrica reguladora da lei, da ordem, do movimento e dos corpos figurados. A imagem do “homem vitruviano”<sup>13</sup> (visto sob um prisma mais deleuziano) poderia muito bem ilustrar ou retratar a resposta universal dos filósofos mecanicistas às indagações esfíngicas evocadas pela moderna ciência edipiana: “tudo é máquina”.

### **Princípios filosóficos de uma metafísica canibal antropofágica: “decifra-me ou te devoro”.**

Partindo dessas considerações gerais sobre o legado mecanicista e antropocêntrico da modernidade científica, podemos dizer que a matéria (mito) e o método (geometria) das modernas filosofias de Descartes e de Hobbes teriam encontrado na tragédia do Édipo o projeto de uma máquina desejante capaz de reproduzir seu legado ancestral desde os tempos da antiga cultura grega: Sófocles, Sócrates, Platão e Aristóteles. Nos trilhos dessa tragédia parricida e incestuosa retratada pelo mito do Édipo, o desmantelamento da ordem hierárquica na modernidade geraria a piedade para os agentes da ação e o terror no reconhecimento do público: o parricídio da tradição papal e a expropriação dos dotes da madre igreja romana constituiriam o grande interesse edipiano dos modernos. Com a ajuda dos filósofos e dos cientistas, o automatismo mitológico de um antigo processo maquinal (latente ancestralmente na tragédia do Édipo e da Esfinge) teria se atualizado na autorreprodução ensimesmada de uma máquina social presa ao círculo vicioso de sua sina de autoconservação nos tempos modernos. Parece ser contra esse legado cultural hereditário da

---

<sup>13</sup> O “homem vitruviano” é um famoso desenho de Leonardo da Vinci que retrata geometricamente o homem moderno segundo a inspiração caleidoscópica do pensamento do antigo arquiteto romano, Marcos Vitrúvio.

modernidade científica que Deleuze e Guattari voltaram suas críticas antiedipianas tanto contra a hegemonia dos autômatos desejanter quanto contra a autoridade hierárquica da família tradicional e do Estado maquinal. Todas essas coisas ocultas sob o manto da matéria mitológica do Édipo.

No registro de uma crítica ao antropocentrismo mecanicista moderno, convém observarmos também como Viveiros de Castro (2015) adverte que a filosofia tradicional teria fundado suas teorias científicas sobre discursos muito equivocados ou mesmo mal-intencionados acerca da ideia ou do conceito de homem. Em suas *Metafísicas canibais*, o autor ressalta a importância criativa de se estender as críticas antiedipianas da filosofia deleuziana também para o campo da antropologia. Segundo o antropólogo brasileiro, as considerações filosóficas de Deleuze e Guattari sobre o modo de operação da máquina desejanter teriam aberto uma brecha abismal nas tradicionais teorias canônicas sobre o homem, tanto no campo da filosofia e da psicanálise quanto no campo da política e da antropologia. Ao revelar o conceito maquinal de homem oculto nos fundamentos teóricos da filosofia moderna, a crítica filosófica de uma razão mais expandida ou alargada sobre esse homem deveria se voltar necessariamente para a antropologia.<sup>14</sup>

Sob a inspiração das críticas antinarcisistas de Viveiros de Castro, o antropocentrismo filosófico da modernidade (na medida em que teria se esforçado para colocar o homem como princípio e fim do conhecimento científico) também poderia ser entendido como uma espécie de antropologia: uma antropologia metafísica da ideia ou do conceito de homem-máquina. O moderno conceito de homem estaria limitado ao modelo de uma máquina desejanter análoga ao “homem vitruviano”: enquadrado ao plano geométrico de uma vida artificial programada e

---

<sup>14</sup> Vale lembrar como Kant, em seu *Manual dos cursos de lógica geral* (2003, p. 53), afirma que: “O campo da filosofia, em sua significação cosmopolita pode reduzir-se às seguintes questões: 1) Que posso saber? 2) Que devo fazer? 3) Que me é permitido esperar? 4) Que é o homem? A Metafísica responde à primeira; a Moral, à segunda; a Religião, à terceira; e a Antropologia, à quarta. Mas, fundamentalmente tudo poderia reduzir-se à antropologia, pois as três primeiras questões remetem à última”.

representativa. Esse homem viveria preso ao plano geométrico de um eterno retorno da modernidade sobre si mesma, por isso ele seria sempre o mesmo ainda que manifesto como outro. E é com vistas à uma crítica ao mecanicismo moderno que uma antropologia “antinarcisista” (tal como proposta por Viveiros de Castro)<sup>15</sup> se nos aparece sendo também uma espécie de filosofia antiedipiana. Filosofia essa que, na concretude de uma metafísica canibal antropofágica, ruminaria e regurgitaria o conceito maquinal de homem moqueado nas entrelinhas da história da antropologia tradicional como uma espécie de antídoto decolonial: um tipo de vacina antropofágica criada a partir de uma transformação do tabu em totem, isto é, da conversão do próprio veneno em antídoto.<sup>16</sup>

Nas entrelinhas das tramas epistemológicas amarradas às bases de uma política do domínio e do enquadramento das ideias mais criativas, as modernas ciências do poder e da autoridade seriam reguladas pela geometria das máquinas, dos mapas e da propriedade privada hereditária juntamente com os modelos da família e do Estado civil. Nesse registro, a metafísica canibal de Viveiros de Castro parece possibilitar também conceber o Estado moderno como uma representação da Esfinge edipiana devoradora de homens e regurgitadora de cidadãos. Essa Esfinge sobreviveria oculta nas entrelinhas de uma suposta neutralidade da resposta edipiana ao grande enigma científico, modernamente retratado na figura do Narciso contemplando a si mesmo diante do espelho: *ego sum*.

---

<sup>15</sup> Sobre essa relação entre o pensamento antropológico contemporâneo e a crítica dos mitos da filosofia deleuziana, Viveiros de Castro declara: “passei alguns anos fantasiando que iria finalmente escrever *O Anti-Narciso*, a obra de que *Metafísicas canibais* é apenas a ‘resenha’ (...). A decisão de, não obstante, publicar esta tradução foi tomada quando me vi obrigado a aceitar que *O Anti-Narciso* jamais será escrito”.

<sup>16</sup> No *Manifesto antropofágico*, Oswald de Andrade (1990, p. 48) declama: “O espírito recusa-se a conceber o espírito sem o corpo. O antropomorfismo. Necessidade da vacina antropofágica. Para o equilíbrio contra as religiões de meridiana. E as inquisições exteriores (...). Tínhamos a justiça codificação da vingança. A ciência codificação da Magia. Antropofagia. A transformação permanente do Tabu em totem.”.

A perspectiva ensimesmada dos filósofos modernos, que buscavam conhecer a natureza e os outros homens mediante uma leitura narcisista de si mesmos, remontaria diretamente à sina edipiana do “conhece a ti mesmo” do templo de Apolo em Delfos. Essa perspectiva é que teria permitido aos filósofos modernos justificarem suas teorias sobre a natureza e sobre as paixões humanas através de uma leitura edipiana e narcisista de si mesmos: *nosce te ipsum* ou conhece a ti mesmo, diziam (HOBBS, 1983 e DESCARTES, 2004). O método geométrico teria servido a esses filósofos como limite para a redução enquadrada do moderno conceito de homem à circunferência espectral de seus próprios umbigos. Mediante generalizações interpretativas de si mesmos e da universalização dos seus pré-conceitos científicos, muitos filósofos modernos julgavam e inquiriam a natureza e os outros homens como sendo assim e “assados”. Parece ser por essa razão, de raiz cultural mais ampla, que Viveiros de Castro entende a questão axial de suas *Metafísicas canibais* (ou *d’O Anti-Narciso*) como uma crítica antropológica que se estenderia tanto para o campo epistemológico quanto para o campo político.

Uma antropologia antinarcisista aparece sendo também uma filosofia antiedipiana porque a questão ligada à racionalização dos mitos que fundam a modernidade científica passa pela atualização de uma cultura ancestral que é tanto epistemológica (do ponto de vista da filiação ou da fraternidade) quanto política (do ponto de vista da aliança ou do patriarcado). A metafísica canibal configuraria uma denúncia à cultura do poder e da dominação dos outros pelas práticas de um conhecimento científico ensimesmado (narcisista) que é sinônimo de poder e de autoridade: *scientia potentia est*. Essa ciência do poder, típica da modernidade, seria promotora de uma autoridade que se estenderia do domínio da natureza (ciência) para o domínio dos homens (política) e vice-versa. Nesse registro, podemos dizer que o modelo de homem considerado pelos filósofos modernos seria um tipo de máquina edipiana conectada às esferas narcisistas de uma época sistematicamente atualizada: a modernidade antropocêntrica e heliocêntrica. A máquina desejante



mitológica transcenderia os séculos tateando cegamente os labirintos obscuros daquelas paixões narcisistas que movem e comovem binariamente esse autômato “flex” ensimesmado chamado cidadão/cristão: o terror e a compaixão.

O terror e a compaixão seriam aquelas duas paixões mais potentes (passíveis de purificação, síntese e redução ao essencial) que são tratadas pela *Poética* de Aristóteles como finalidade da tragédia ou da busca pelo reconhecimento. Sob um prisma moderno da mitologia edipiana, o terror e a compaixão parecem ter servido como os combustíveis para o progresso das ciências tanto quanto da sociedade moderna<sup>17</sup>. Entendidas as ciências modernas no registro da representação e dos “jogos de poder”, podemos dizer que o motor capaz de mover e de comover o moderno homem-máquina ao mesmo tempo promoveria o assistencialismo técnico a esse autômato chamado cidadão. O mesmo poder e a mesma autoridade que supostamente promoveriam as ciências e o progresso social podem ser consideradas as causas eficientes do domínio, da censura e da guerra. Parece ser como já dizia o poeta brasileiro, Augusto dos Anjos, em seus *versos íntimos*: “a mão que afaga é a mesma que apedreja”.

Viveiros de Castro, por sua vez, observa como a mitologia do Édipo poderia ser considerada a matéria fundadora da psicologia tanto quanto a mitologia do Narciso poderia ser considerada a matéria fundadora da antropologia. Acontece que a potência passional dessas fábulas (como bem parece ter mostrado tanto os filósofos antigos quanto os modernos) remonta ao conhecimento humano de tempos olvidados ou esquecidos, isto é, ancestrais. Tempos remotos esses onde a oralidade das narrativas poéticas e mitológicas, bem como as encenações ou representações folclóricas, eram fontes de ensinamento mais importantes do que os livros ou do que a própria escrita normativa. As fábulas, os mitos e as narrativas poéticas parecem trazer consigo uma sabedoria ancestral acerca dos

---

<sup>17</sup> A referência científica ao mito do Édipo parece fazer alusão ao parricídio e ao incesto, que são duas constantes reguladoras da tragédia edipiana. No registro de uma moderna apropriação do Édipo, o parricídio faria alusão ao papa e o incesto à madre igreja católica, respectivamente.

homens, dos deuses e do mundo que os discursos filosóficos fizeram questão de ocultar com suas criptografias conceituais e códigos maquinais da escrita. E assim como no mito do Narciso, a filosofia moderna teria buscado conhecer a natureza, os homens e o mundo ao seu redor mediante uma contemplação metafísica ou abstrata de sua própria imagem refletida no espelho: o moderno retrato de Dorian Gray.

A sabedoria ancestral dos mitos e das fábulas dos antigos poderia ser considerada uma espécie de “rio submerso” que escoaria oculto pelas entrelinhas dos discursos e textos filosóficos mais tradicionais. Aristóteles reconhecia declaradamente essa potência passional e criadora do mito na tragédia edipiana representada em ato: catártica. Por essa razão, aliás, a filosofia aristotélica parece ter considerado a figura representativa do Édipo não apenas como matéria modelar da *Poética*, mas também da *Ética*. O homem mais excelente e feliz, considerado por Aristóteles na *Ética*, seria aquele sujeito autônomo capaz de lutar contra o destino, não seguindo ordens de outros, mas deliberando segundo sua própria razão e natureza. O homem em Aristóteles é princípio, meio e fim de tudo aquilo que é resultado das próprias ações humanas. A autonomia de seguir somente as ordens que o sujeito racional ou o homem livre atribui para si mesmo pressupõe um autoconhecimento desse sujeito como sendo a mais excelente criatura da natureza: o animal político e racional. É na pólis que o homem, segundo Aristóteles, poderia exercer o máximo grau de sua racionalidade. O animal político de Aristóteles seria a realização ou atualização da natureza política existente apenas em potência no animal racional. O animal político e racional de Aristóteles realizaria sua natureza humana apenas através do autoconhecimento de si como homem livre, que poderia ser alcançado segundo o modo registrado pela tragédia do Édipo: o reconhecimento de si através do conhecimento de sua própria história ancestral.

Na atualização dessa perspectiva aristotélica na filosofia de Bacon, as modernas ciências do homem e da natureza deveriam estar fundadas sobre um tipo de sabedoria dos antigos que remontava diretamente à enigmática figura da Esfinge e não apenas ao Édipo. A supervalorização

do homem moderno e civilizado como epicentro do cosmo fez com que a ciência criasse uma personalidade narcisista para o moderno homem-máquina de Descartes e de Hobbes e esquecesse a Esfinge no inconsciente epistemológico do narcisismo moderno. Bacon entende que, assim como a figura do Édipo dizia respeito a uma dupla natureza das questões enigmáticas da Esfinge (o reino da natureza e o reino dos homens), a figura do Narciso ou do “amor ensimesmado” teria também essa dupla natureza: epistemológica e política (BACON, 2002, p.28.). Assim, o narcisismo dos filósofos modernos residiria no fato deles suporem conhecer tanto as causas dos fenômenos naturais quanto as causas dos fenômenos políticos mediante uma análise ou investigação de si mesmos como homens (Descartes) ou como cidadãos (Hobbes). Narcisismo esse que seria compatível com a racionalização do mito do Édipo enquanto fundamento tanto das ciências naturais quanto da política na modernidade do século XVII: “conhece a ti mesmo” repetia o oráculo de Delfos nos reflexos e reflexões da modernidade.

O amor ensimesmado dos homens civilizados pela própria imagem diante do espelho fez com que filósofos e cientistas modernos formulassem teorias científicas a partir de suas próprias ideias e opiniões, mas interessados em dominar tanto a natureza quanto a mente dos outros homens. Sob esse prisma moderno da ciência e do conhecimento como poder, a “antropologia antinarcisista” proposta por Viveiros de Castro parece ser análoga à filosofia antiedipiana de Deleuze e Guattari porque critica os modelos fixos das ideias tradicionais simplesmente revelando outras faces ocultas e criptografadas das mesmas: uma descritografia filosófica dos códigos maquinais. E, no registro mecanicista do eterno retorno do Édipo, oculto nas entrelinhas da história da filosofia, a metafísica canibal parece revelar a face oculta do poder e do domínio moqueada sob a face neutra dos métodos epistemológicos adotados tradicionalmente pelas ciências e pela filosofia, particularmente na geometria. Para exemplificar essa perspectiva crítica ao antropomorfismo mecanicista moderno, cito as *Metafísicas canibais*:

“Se onde se lê geometria puser-se antropologia, as implicações são óbvias. O que faria as vezes de uma variedade para a antropologia? Não é difícil imaginar. Tudo aquilo que costuma ser ritualmente denunciado como uma contradição e um escândalo, torna-se subitamente concebível: descrever ou comparar variações sem pressupor um fundo invariável? Onde estão os universais? (...). Não se diga que a antropologia estaria com isso praticando o contrabando de mercadorias intelectuais exóticas, com a geometria diferencial. Elas não são mais exóticas do que aquelas que alimentam a ortodoxia antropológica sobre a comparação e a generalização; tributária como esta é de uma metafísica bimilenar – a mesma metafísica, recorde-se, que se orgulhava de não admitir em seus domínios quem não fosse geômetra.” (VIVEIRO DE CASTRO, E., 2015, p. 122).

As críticas de Viveiros de Castro à antropologia, nesse sentido moderno ou modernista (antropofágico), se voltariam fundamentalmente contra a naturalização do método maquinal da geometria tradicional demarcadora de terras e de territórios, tanto quanto do cosmo, das leis, dos mapas, etc. Sob o prisma filosófico das considerações de Viveiros de Castro acerca da dimensão matemática das críticas de Deleuze e Guattari, parece que a tarefa central das críticas filosóficas das *Metafísicas canibais* (ou do *Anti-Narciso*) deveria se conduzir por uma espécie de “descriptografia conceitual” do velho método geométrico, utilizado como sistema operacional na formulação dos conceitos filosóficos desde a antiguidade. No sentido geometricamente codificado dos mitos e da antropologia, Viveiros de Castro atribui grande importância à influência referencial do matemático Albert Lautmann sobre os estudos de Deleuze e Guattari (2015, p. 123). No registro de uma crítica aos modelos fixos e imutáveis das figuras geométricas, Viveiro de Castro procura apresentar sua metafísica canibal e antinarcisista como sendo os *elementos para uma antropologia pós-estrutural*. O método geométrico tradicional, aplicado na investigação das essências e substâncias na antiguidade e na investigação das matérias e movimentos na modernidade, teria servido de “régua e

compasso” para a edificação de uma cultura política e científica alicerçada na “antropologia” ensimesmada de um típico modelo de homem civilizado e civilizador: o moderno cidadão/cristão. Por isso, os elementos daquele método geométrico utilizado ancestralmente para medir a terra e o céu, marcar a propriedade e a família, edificar castelos e cidades, compor músicas e poemas, fazer filosofia e máquinas de guerra, etc., teriam de ser devorados e regurgitados para serem superados e convertidos em alguma outra coisa nova: transformação permanente do tabu em totem.

Convém observarmos o quanto a filosofia antropocêntrica, característica do heliocentrismo moderno, parece ser mesmo resultante de uma autoanálise narcisista dos filósofos modernos, que consideravam o cosmo, a natureza, o homem e o Estado como máquinas auto-replicas. Aquela máxima edipiana do templo de Apolo em Delfos (conhece a ti mesmo) parece ser a ilustração metafórica mais clara de um retrato das fábulas e dos mitos criptografados nos conceitos codificados pela história da filosofia moderna mais canônica. Contemplando mecanicamente suas próprias imagens no espelho, muitos filósofos modernos retrataram o Narciso tal como se estivessem falando de si próprios. Analisando a si mesmos e à suas próprias paixões narcisistas mediante um método apolíneo e edipiano, filósofos como Descartes e Hobbes supunham saber a causa e os efeitos de tudo o que se passaria na mente e nos corações de todos os homens iguais a e diferentes deles. No registro do pensamento moderno criticado por Viveiros de Castro, a filosofia moderna teria alcançado seu reconhecimento científico através da ocultação de outros saberes diferenciais.

Acontece que a geometria euclidiana (segundo o modo como Hobbes a entendeu e a utilizou) poderia muito bem ser considerada tanto como uma Física ou filosofia natural quanto como uma Ética ou filosofia comportamental (HOBBS, 2010). Do ponto de vista da Física, a geometria euclidiana poderia ser considerada uma ciência capaz de operar com o simples movimento da matéria na investigação dos elementos causais dos efeitos ou fenômenos naturais em geral: a mecânica. Do ponto de vista da Ética, essa mesma geometria poderia ser considerada uma

ciência prescritiva da ação e da conduta humana tanto fora quanto dentro do Estado civil: as próprias leis da natureza. O fato é que as definições geométricas não deveriam ser entendidas como descrições de objetos naturais, mas sim como regras práticas ou prescrições para a construção de formas e figuras abstratas, convencionais ou simplesmente artificiais. Podemos dizer que, sob esse prisma geral, as definições geométricas ampliariam o conhecimento humano na medida em que seriam prescritivas ou práticas, ou seja, por serem capazes de regular corretamente tanto o entendimento quanto as ações humanas. Embora seja uma linguagem teórica e representativa, a geometria se caracteriza desde a antiguidade como um tipo de conhecimento fundamentalmente prático e construtivo. Demonstrar uma figura geométrica, em termos euclidianos, equivaleria à construí-la a partir de seus elementos constitutivos e não apenas descrevê-la ou analisa-la a partir de um todo.

No registro artificial ou convencional das figuras geométricas (tanto quanto da família e da propriedade), Hobbes teria se esforçado para fundamentar sua filosofia epistemológica e política sobre um método tanto especulativo (físico ou natural) quanto prático (ético ou político): a geometria euclidiana. As definições geométricas de Euclides seriam como regras prescritivas da ação para a reta conduta daqueles que buscam conhecer as coisas segundo suas causas constitutivas e esperam alcançar resultados ou efeitos semelhantes às figuras perfeitas. Sob esse prisma especulativo e prático da geometria, tanto Hobbes quanto Descartes parecem ter tentado traduzir a sabedoria dos antigos moqueando, criptografando e mantendo em segredo a imagem do *ethos* ancestral que fundava, a partir da inspiração dos mitos e das fábulas, o modo de operação de seus métodos científicos. Tanto a matéria edipiana do autoconhecimento apolíneo quanto o método geométrico da triangulação edipiana trazem submersos, nas entrelinhas dos discursos e nos intervalos conceituais, costumes e crenças da mitologia antiga. Esse legado mitológico seria entendido como uma autoridade epistemológica e política continuamente atualizada no processo de um eterno retorno da modernidade científica sobre si mesma.

Assim como o método geométrico teria auxiliado os primeiros poetas no processo de metrificação dos versos e rimas que narravam os mitos e as fábulas ancestrais, mediante parábolas, hipérboles e metáforas, esse mesmo método teria também auxiliado os filósofos modernos na representação científica dessa matéria filosófica: o conceito. A matéria edipiana, sobre a qual se fundava a telescópica cegueira filosófica da modernidade antropocêntrica, parece ter se apoiado nas entrelinhas do método geométrico tal como se essa ciência fosse uma espécie de fio condutor, capaz de guiar o pensamento racional em meio aos labirintos obscuros das paixões dos homens detentores do saber e do poder. Disso resultaria o conceito de homem moderno metrificado e geometrizado pelos códigos maquinais. E parece ser por essa razão que o mesmo método (geometria) aplicado sobre a mesma matéria (as paixões humanas) tenha resultado em disciplinas aparentemente tão dispares: uma epistemológica (Descartes) e outra política (Hobbes).

A disparidade entre a filosofia cartesiana e a filosofia hobbesiana, sob o prisma dos princípios e do método, seria apenas aparente. Acontece que a perspectiva mecanicista de Hobbes e de Descartes entendia as leis da natureza como expressões da vontade de um Deus trino geômetra e geometrizado. A natureza seria a própria arte através da qual esse Deus teria criado e governado o mundo em constante movimento e mudança: o heliocentrismo. Nesse registro criacionista e heliocêntrico da modernidade, a geometria seria uma espécie de ciência ou conhecimento revelado ao homem pela natureza ou pelo próprio Deus. Entendendo a natureza e os homens no registro desse método criacionista, mecanicista e geométrico, tanto Hobbes quanto Descartes consideravam os homens e a própria humanidade como máquinas e autômatos, ou seja, como criaturas ou artefatos feitos pelas mãos de uma Natureza soberana entendida como um Deus criador e senhor de tudo.

No registro geral dessas filosofias criacionistas, a percepção antropológica de Hobbes e de Descartes parece mesmo coincidir com os modernos princípios científicos de pensadores como Bacon e Galileu. Parece ser por essa razão geométrica que a natureza, o homem e o Estado

civil são vistos na modernidade como autômatos, isto é, como mecanismos independentes, mas que podem ser modificados conforme a vontade dos detentores do poder do conhecimento e das tecnologias científicas. A sistemática moderna das máquinas parece ter mesmo adentrado artificialmente a natureza e transformado o curso das coisas mundanas pela força das crenças metafísicas e pela dominação das ciências naturais e políticas a partir da modernidade.

Nesse registro geral da matéria e do método científico moderno, aquela aproximação do “*Anti-Narciso*” de Viveiros de Castro com *O anti-Édipo* de Deleuze e Guattari aparece sendo interessante e assertiva quando revela que a questão central do conhecimento científico se volta para um campo antropológico de fundamentação tanto epistemológica quanto política (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 20). Tomando como exemplo Hobbes, a relação entre a geometria e a política teológica dos modernos (do *Leviatã* maquinal como representação esfíngica do Estado civil e eclesiástico) revela coisas interessantes. O *Leviatã* de Hobbes é uma espécie de autômato ensimesmado análogo a uma besta fera maquinal auto-replicante. Visto o homem hobbesiano como um tipo de “máquina-desejante”, o Estado civil criado à imagem e semelhança desse homem só poderia ser mesmo uma espécie de Estado-máquina ou um homem artificial. O Estado seria uma máquina programada artificialmente para se conservar reproduzindo sistematicamente a si mesmo através da produção e da conservação de seus cidadãos-artífices. O modelo maquinal do pacto constitutivo do Estado civil em Hobbes é a convenção familiar do patriarcado tradicional, que faz do corpo político uma pátria e seu legado histórico uma fraternidade hereditária.

Parece ser por essa razão tanto política quanto epistemológica que Viveiros de Castro entende que uma “antropologia antinarcisista” (tanto quanto a “filosofia antiedipiana”) poderia ser considerada em relação a uma geometria diferencial que rejeitasse o plano formal de uma triangulação tradicional do tipo euclidiana, digo, edipiana: pai, mãe e filho (a). O modelo familiar, triangular e hierárquico do método filosófico seria a mesma forma convencional que delimitaria a propriedade hereditária



tanto quanto os mapas, as cidades, o cosmos, a natureza, o homem e o Estado. E é por essa razão filosófica que Viveiros de Castro faz questão de frisar como “a questão axial d’*O anti-Narciso* é epistemológica, ou seja, política” (2015, p.20). Acontece que a autoridade científica teria se tornando uma forma de dominação cristalizada hereditariamente sobre as bases da nossa cultura política colonialista e retrograda. Esse legado mitológico e geométrico das ciências e da política, tanto quanto das artes e também da lógica, seria uma espécie de “presente de grego” moqueado desde o passado remoto nas entrelinhas futuras do nosso herdado sistema maquinal de produção/reprodução familiar, científica e cultural.

Considerando as implicações daquilo que Viveiros de Castro sugere como uma substituição da palavra geometria pela palavra antropologia aplicada ao cânone da filosofia tradicional, podemos dizer que o pensamento geométrico de Hobbes e Descartes poderia muito bem ser entendido como uma espécie de “método antropológico”. O espaço e o tempo, assim como a matéria e o movimento que formam as linhas e as figuras, seriam tanto elementos naturais quanto formas ou modos do entendimento e da intuição humana. A geometria, operando sobre os princípios elementares do entendimento humano, não seria uma ciência descritiva da natureza, mas sim prescritiva das ações humanas. As definições geométricas seriam regras práticas para a construção de figuras artificiais feitas pelas mãos humanas e não pela natureza. O método geométrico teria auxiliado na construção de um moderno conceito de homem-máquina edipiano e narcisista representado pela imagem criptografada do “homem vitruviano” maximizado à potência do *Leviatã* soberano: um gigantesco homem artificial ou uma espécie de Deus mortal. E com essa atitude utilitarista das ciências os filósofos modernos não estariam praticando nenhum tipo de “contrabando de mercadorias exóticas”, visto que tanto Hobbes quanto Descartes se utilizaram do rigor da geometria euclidiana para criar cada qual sua própria filosofia: uma política e outra epistemológica, respectivamente. Parece que o mesmo método geométrico, aplicado sobre a mesma matéria das paixões humanas, poderia resultar em filosofias diversas e até mesmo opostas, a exemplo de

Descartes e de Hobbes. Resultados diversos das diferentes interpretações e dos variados modos de uso inerentes à prática da própria geometria: são as mesmas concepções de ponto, linha e ângulo que, diferentemente utilizados, formam figuras muito diversas e até mesmo opostas, a exemplo do quadrado e do círculo.

Uma geometria diferencial poderia ser considerada como um resultado sistemático do exercício prático e concreto da geometria tradicional em seus diversos usos e experimentações. Tanto Descartes quanto Hobbes teriam tentado criar “novas” geometrias não-euclidianas a partir de interpretações mais ousadas e de usos diversos da própria geometria euclidiana: uma questão de perspectiva. Vista sob o prisma extensivo desse método aplicado às práticas históricas de interpretação e de construção do mundo, uma geometria diferencial poderia ser entendida também como uma “geometria anti-reprodutiva”, na medida pudesse superar os limites do que é tradicional para lhe acrescentar algo de novo e de prático. Isso significa dizer que, mesmo sendo crítica ou antitética de si mesma, uma geometria diferencial poderia ser considerada criativa e produtiva, embora não reprodutiva. A diferença interpretativa, desse ponto de vista prático, residiria no interesse aporético dessa geometria diferencial: ao contrário do uso tradicional da geometria, o uso diferencial dessa linguagem se interessaria por revelar, e não ocultar, o revelo das diferenças no processo de construção do conhecimento científico e filosófico de uma racionalidade mais ampla e alargada. Essa geometria diferencial consideraria os objetos do conhecimento não a partir de modelos fixos e figuras perfeitas, mas sim a partir da prática e das possibilidades particulares de criação do novo e não da reprodução do velho. A investigação daquilo que é novo deveria trazer consigo sua própria história e epistemologia imanentes, não operar sempre com os mesmos modelos fixos e imutáveis dos velhos paradigmas metafísicos e filosóficos, como no caso das figuras geométricas perfeitas.

No caso de uma ampliação interpretativa do legado histórico das ciências e da filosofia, revelar-se-ia as múltiplas perspectivas dos fenômenos científicos engessados pelos conceitos mais canônicos da

tradição ocidental. A imaginação tem sido considerada por muitos filósofos antigos, modernos e contemporâneos a verdadeira “louca da casa” dentro dessa tradição. Daí, inclusive, o interesse racional da filosofia mais sistemática pela investigação normativa das substâncias, das essências imutáveis, das formas irreduzíveis e das figuras perfeitas, afim de regulamentar nossa imaginação mais criativa. Mas, na medida em que a história das ciências, das guerras e das conquistas acabaram tornando nossas instituições religiosas, científicas e políticas verdadeiros “hospícios”, o direito dos excêntricos à crença em um “deus do delírio” (que marcaria e pontuaria a diferença como referencial imanente nos esquizofrênicos, segundo Deleuze) faria dessa mesma imaginação diferencial a “dona da casa” de nossas ideias mais criativas e inovadoras. Nesse sentido, uma geometria diferencial imaginária poderia servir mesmo como um fio condutor capaz de guiar de modo prático o entendimento em meio aos labirintos intrincados de nossa imaginação mais fértil e emancipada: a crítica.

Considerar uma filosofia geométrica imaginária como sendo diferencial, amórfica e mutante significaria utilizar os princípios das ciências geométricas para se criar novas formas e práticas, rejeitando fundamentalmente a reprodução do sistema maquinal de modelos virtuosos da ação e de figuras perfeitas. Tratar-se-ia de uma simples superação do modelo pré-estabelecido dos processos formais do entendimento humano, das leis e dos direitos que circunscrevem a propriedade privada e o domínio tanto sobre a natureza quanto sobre os próprios homens. Vale lembrar que os gênios das ciências, da filosofia e das artes são considerados grandes personagens históricos justamente por contestarem os padrões estabelecidos em suas épocas e por trazerem com isso algo de novo e inusitado para o avanço do conhecimento humano. Sob esse prisma filosófico, ser adepto de uma tradição crítica implicaria em ser também crítico dessa tradição, no sentido de testar os seus princípios e limites com vistas ao progresso, ao avanço ou à superação desse conhecimento. Se somos herdeiros de uma tradição crítica (a exemplo da própria modernidade em relação ao medievo), para sermos considerados discípulos

ou herdeiros dessa tradição temos que criticá-la no sentido de superá-la. E para isso não precisaríamos ser deuses ou heróis (super-humanos), mas apenas estar dispostos a devorar o nosso amargo legado histórico, ruminar filosoficamente essa tradição e regurgita-la antropofagicamente: o veneno da serpente leviatânica convertida em antídoto contra o mal de sua própria picada histórica.

Sob o prisma dessa tradição filosófica de vanguarda, podemos entender uma “filosofia imaginária e diferencial” no registro de uma autoprodução de si mesma criadora do novo e não reprodutora do velho. A criação do novo pode até pressupor o velho, mas apenas como ponto de partida para uma superação capaz de expandir a experiência e o conhecimento do homem rumo ao devir do inusitado. A criação anti-reprodutiva de uma filosofia imagética prática poderia ser considerada autônoma e prudencial o suficiente para dar uma “razão crítica” à sua própria existência paradoxal. Isso porque, dentro de um sistema maquinal excêntrico, seríamos reprodutores dessa excentricidade mesmo sem querer ser, mas com todo o direito a sê-lo. O indivíduo produzido por esse sistema imanente de reprodução maquinal da vida artificial resultaria em um tipo de marginal excêntrico ou “fora do eixo”, mas portador de um direito existencial congênito: a excentricidade que lhe foi imposta como rótulo, mas que lhe é efetivamente negada como direito adquirido. A “dialética-maiêutica”, que serviria como método metafísico na história da filosofia tradicional, poderia se tornar ela mesma a matéria do seu próprio conhecimento crítico. Essa aporia sistematicamente anti-reprodutiva seria potencialmente criadora do novo, a partir do vazio existencial de um agente paradoxal que não se enquadra aos moldes culturais pré-estabelecidos pelo sistema vigente. E essa seria a peripécia mitológica da Esfinge antropofágica contra o Édipo: “decifra-me ou te devoro”.

Com suas críticas canibais à metafísica tradicional acerca do homem, Viveiros de Castro teria tentado revelar como uma reconsideração da diferença e da multiplicidade (moqueadas no bojo das doutrinas epistemológicas mais canônicas) já seria razão suficiente para desmascarmos essas filosofias representativas todas tal como elas de fato

são: mitológicas e fabulosas. Não que mitos e fábulas sejam narrativas desprezíveis ou desprovidas de conhecimento e de sabedoria. Muito pelo contrário, pois, embora os discursos modernos buscassem menosprezar a mitologia frente à razão científica, os mitos e as fábulas constituíram a matéria básica dos principais sistemas filosóficos modernos: Bacon, Galileu, Descartes e Hobbes, por exemplo. O problema é que, para os filósofos modernos (que estavam mais interessados nos discursos sobre essências, conceitos e formas imutáveis), os mitos e as fábulas deveriam ser racionalizados mediante códigos maquinais por serem passíveis de interpretações diversas e até mesmo contrárias. Por isso, o interesse da filosofia moderna por uma purificação e por uma tradução formal dos conceitos científicos se voltaria para o processo criptografado de uma “racionalização dos mitos”. Criptografados no registro conceitual das ciências modernas e de seus códigos maquinais, os mitos e as fábulas teriam se perpetuado nas entrelinhas de nossa cultura colonial como um rio submerso oculto pelo domínio do pensamento civilizatório.

Ancoradas sobre os discursos de neutralidade e de universalidade, as metafísicas tradicionais teriam perpetuado seu legado milenar como um “presente de grego” restaurado a partir do passado e atualizado continuamente rumo ao futuro: o renascimento moderno e a colonização. Sob o prisma filosófico, ousamos dizer que os elementos de uma “antropologia diferencial”, analogamente aos de uma geometria e de uma ética diferenciais, rejeitaria o velho modelo metafísico e geométrico do homem vitruviano (meio Édipo, meio Narciso, meio Deus e meio máquina) para se lançar rumo às contingências indeterminadas do mundo natural e político concreto em que vivemos. Tratar-se-ia de uma rejeição dos modelos estruturais fixos e permanentes dos conceitos de família, de Estado e de ciência no sentido de uma expansão da experiência e do conhecimento humano acerca dessas próprias coisas, suas causas e efeitos naturais, culturais e políticos.

Contra o legado colonialista permanentemente atualizado, uma provável metafísica canibal poderia mesmo nos ajudar a regurgitar antropofagicamente o conceito indigesto de homem-máquina que nos fora

legado através dos mitos e das fábulas ocultas nas entrelinhas dos discursos filosóficos e científicos desde a antiguidade grega. “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.”, declama o manifesto inspirador de nossa metafísica canibal mais esfíngica, antiedipiana e antinarcisista. O sistema maquinal que se lançara contra nossos antepassados, a partir da modernidade científica e colonialista, seria análogo a um modo de produção da vida artificial capaz de se perpetuar através da reprodução das máquinas da família tradicional, da propriedade privada e do Estado civil autômato. A tragédia e a farsa seriam como modelos de representação das ações e do entendimento humano codificado nas entrelinhas dessa herança cultural colonialista. Esse legado mitológico oculto parece se criptografar e se atualizar concretamente na nossa vida social contemporânea, muitas vezes acobertado por uma cegueira política e social herdada histórica e culturalmente: o legado da tradição edipiana e narcisista das ciências e da política do pensamento colonizador. Contra os golpes mitológicos dessas máquinas despóticas hereditárias é que nossas flechas filosóficas deveriam se levantar resistentes, como setas teleguiadas pelas mãos de outros saberes epistemológicos e pelo direito à crença em outros mitos diferenciais.

## Referência

- ANDRADE, Oswald. *A utopia antropofágica* (Obras completas). Org. Benedito Nunes. São Paulo: Editora Globo/Secretaria de Estado da Cultura, 1990.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Ed. Abril cultural, 1984.
- BACON, Francis. *A sabedoria dos antigos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- BACON, Francis. *Novum Organum*. São Paulo: Abril Cultural, 1994.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DESCARTES, René. *Meditações sobre filosofia primeira*. Trad. Fausto Castilho-Ed. bilíngüe em latim e português. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. Maria. E. A. Prado Galvão. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2009.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

KANT, Immanuel. *Manual dos cursos de lógica geral* (edição bilíngue). Trad. Fausto Castilho. Campinas, Ed Unicamp, 2003.

SANTOS, Luiz Carlos da Silva. O mito das olimpíadas: Hesíodo, Bacon, Hobbes e a infundável luta dos titãs. *Prometeus: Filosofia em Revista*, v. 9, a. 9 n. 20. UFS, 2016. DOI: <https://doi.org/10.52052/issn.2176-5960.pro.v9i20.5310>.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo, Ed. Cosac Nayf, 2015.

Data de registro: 30/03/2021

Data de aceite: 17/05/2022



## “Sábios segundo a carne”: a crítica de Olavo de Carvalho aos intelectuais públicos

*Leno Francisco Danner\**

*Fernando Danner\*\**

**Resumo:** Reconstruiremos a crítica de Olavo de Carvalho à modernidade, à ciência e aos intelectuais públicos, a partir da sua proposta (a) de um dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico sob a forma de autoexclusão de espírito e matéria enquanto representando o drama humano ante o universo e a eternidade, e (b) de uma perspectiva metodológica dinamizada como intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, o qual, como postura anti-estrutural e antissistêmica, capacitaria cada indivíduo humano, independentemente de mediações institucionalistas, cientificistas e tecnicistas, a acessar diretamente a Verdade absoluta e a compreender de si por si mesmo a objetividade do mundo e do homem. Em continuidade, explicitaremos exatamente essa correlação, feita por Olavo de Carvalho, entre modernidade, materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia, que descamba para uma ciência positivista-perspectivista incapaz de produzir conhecimento objetivo e de gerar princípios e justificação racionais, para o horizonte da história como espaço do ceticismo e do relativismo, para o instrumento da política enquanto dinamizado por ideologias coletivistas e, finalmente, para a ação institucional-social intersubjetiva enquanto anulando o indivíduo. A modernidade como negação da ontoteologia e centralidade de materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia, instaura os dois grandes macrosujeitos totalitários hodiernos, conforme Olavo de Carvalho: a academia e o partido de massas.

---

\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: [lenodanner@unir.br](mailto:lenodanner@unir.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1932068015929218>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-3182>.

\*\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: [fernando.danner@gmail.com](mailto:fernando.danner@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4953604331184258>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2461-4819>.



**Palavras-Chave:** Olavo de Carvalho; Modernidade; Intelectuais Públicos; Materialismo; Ideologia

**“Wise according to the flesh”: Olavo de Carvalho’s criticism to public intellectuals**

**Abstract:** We intend to reconstruct the Olavo de Carvalho’s criticism to modernity, science and public intellectuals, from his proposal of (a) a ontological-anthropological dualism-manichaeism as mutual exclusion between spirit and matter as representing the human drama before universe and eternity, as well as (b) through a methodological perspective streamlined as personalist, privatized, spiritualist and interiorized intuitionism, which, as an anti-structural and anti-systemic posture, would able each individual, independently of institutionalist, scientist and technicist mediations, to directly access the absolute Truth, and to comprehend from himself and by himself the objectivity of world and man. From this, we will explicit exactly this correlation, constructed by Olavo de Carvalho, of modernity, materialism, skepticism, relativism and ideology, which leads to a positivist-perspectivist science unable to produce objective knowledge and to generate rational principles and justification, to the horizon of history as sphere of skepticism and relativism, to the instrument of politics as streamlined by collectivist ideologies, and finally to the institutional-social intersubjective action as annulling the individual. Now, modernity as negation of ontotheology and the centrality of materialism, skepticism, relativism and ideology institutes the two main totalitarian macro-subjects of our time, according to Olavo de Carvalho: academy and mass party.

**Key-Words:** Olavo de Carvalho; Modernity; Public Intellectuals; Materialism; Ideology

**“Sabios según la carne”: la crítica de Olavo de Carvalho a los intelectuales públicos**

**Resumen:** Proponemos reconstruir la crítica de Olavo de Carvalho a la modernidad, la ciencia y los intelectuales públicos, a partir de su propuesta (a) de un dualismo-maniqueísmo ontológico-anropológico en forma de autoexclusión entre espíritu y materia como representación del drama humano ante el universo y la eternidad, así como (b) de una perspectiva metodológica dinamizada como intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, que, como postura antiestructural y antisistémica, permitiría a cada individuo humano,

independientemente de las mediaciones institucionalistas, científicas y técnicas, acceder directamente a la Verdad absoluta y comprender por sí mismo la objetividad del mundo y del hombre. En continuidad, trataremos de explicar exactamente esta correlación, hecha por Olavo de Carvalho, entre modernidad, materialismo, escepticismo, relativismo e ideología, que conduce a una ciencia positivista-perspectivista incapaz de producir conocimiento objetivo y generar principios y justificación racionales, para el horizonte de la historia como espacio de escepticismo y relativismo, para el instrumento de la política dinamizado por ideologías colectivistas y, finalmente, para la acción institucional-social intersubjetiva como anuladora del individuo. Ahora bien, la modernidad como negación de la ontoteología y centralidad del materialismo, el escepticismo, el relativismo y la ideología, establece los dos grandes macro-sujetos totalitarios de nuestro tiempo, según Olavo de Carvalho: la academia y el partido de masas.

**Palabras-Clave:** Olavo de Carvalho; Modernidad; Intelectuales Públicos; Materialismo; Ideología

### Considerações iniciais

Olavo de Carvalho é, no Brasil de hoje, uma unanimidade teórico-política no que se refere a uma postura que vamos definir genericamente, para este momento, como extrema-direita e, de modo muito específico para o nosso artigo, em termos de uma perspectiva radical de crítica e de contraposição à modernidade, à ciência e aos intelectuais públicos. É uma unanimidade tanto entre os que o apreciam (não é nosso caso) quanto relativamente àqueles que o detratam e o combatem. Reconhecendo que muitos críticos de Olavo de Carvalho simplesmente não leram seus trabalhos ou se dignaram a efetivamente analisar suas premissas teóricas e, antes de tudo, percebendo sua força político-cultural no contexto dos adeptos do bolsonarismo hoje hegemônico, nos decidimos a fazer uma pesquisa sólida de seu trabalho. Acreditamos, no que diz respeito a isso, talvez até mais do que o próprio Olavo de Carvalho – já que temos dúvidas de se ele efetivamente leu, e de se leu detidamente e com honestidade intelectual aos teóricos que critica em seus trabalhos –, na necessidade de uma consideração e de uma avaliação intelectuais sérias, o que significa, em primeira mão, reconhecer o “adversário” como um interlocutor que

merece ser lido, entendido e, então sim, criticado. Ademais, como mencionamos acima, a importância de suas ideias e de seus posicionamentos públicos, seja do âmbito da extrema direita de um modo geral, seja no contexto do bolsonarismo em particular, faz necessária a intervenção teórica disso que ele chama genérica e simplificada de intelectual coletivo, de esquerda e de marxismo cultural – e de modo mais pungente de *imbecil coletivo*. Ignorar o debate, a reconstrução de ideias e, com isso, a crítica aguda a suas posições é um erro crasso, questão que ele simplesmente não negligenciou contra seus adversários – embora, como demonstraremos ao longo do tempo, falsificou e deturpou poderosamente as posições destes.

Dito isto, abordaremos a sua crítica à modernidade, à ciência e aos intelectuais públicos, a partir de uma reconstrução teórica dinamizada em dois passos, a qual tem por foco a obra *O imbecil coletivo: atualidades inculturais brasileiras*, trabalho esse que resume o pensamento e a militância públicos de Olavo de Carvalho. Primeiramente, explicitaremos de modo sistemático – já que, mais uma vez, essa não é uma boa qualidade de Olavo de Carvalho – o sentido de sua crítica à modernidade *iluminista, materialista, cética, relativista e ideológica*, bem como, em consequência, à ciência moderna (como um todo) enquanto postura positivista-perspectivista e aos intelectuais públicos (como um todo) como retóricos e ideólogos que, ao recusarem a possibilidade do conhecimento objetivo, o qual depende de modo fundamental de uma retomada da ontoteologia (como determinação biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade, como precedência de uma fundamentação essencialista e naturalizada com caráter pré-político, pré-cultural e a-histórico sobre exatamente a política, a cultura e a história), perdem seja a capacidade de uma discussão e de uma justificação racionais das suas teorias, seja os escrúpulos morais no âmbito da *práxis* política. É assim que, sem a espora ontoteológica como centralidade do espírito e como determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade, a modernidade, a ciência e os intelectuais simplesmente assumem a ideologia como falsa representação da realidade e a utilizam como base tanto de sua supremacia

em relação aos meros mortais sem título acadêmico quanto em termos de fomento de uma perspectiva coletivista, estatista e clientelista que anula a individualidade – assim como, por causa de sua base materialista e anti-espiritualista, já havia destruído o âmbito e os dons do espírito.

Em segundo lugar, reconstruiremos sinteticamente a teoria de Olavo de Carvalho, que embasa e dinamiza sua crítica à modernidade, à ciência e aos intelectuais. Nós a definiremos, já que ele não o faz, como uma correlação de *dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico como autoexclusão entre espírito e matéria*, o qual procura interpretar o, nas palavras de Olavo de Carvalho, drama humano ante o universo e a eternidade, e de *intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado* enquanto significando o método – anti-institucional, anti-estrutural e antissistêmico – proposto por este autor para que o indivíduo possa, ser o auxílio da ciência, da academia, da política, das instituições e de qualquer noção estrutural, intersubjetiva e macro, acessar a Verdade absoluta, resolver o problema da existência humana e entrar em contato e em unidade diretos com Deus mediante exatamente sua interiorização espiritual e desde esse intuicionismo personalista e privatista. O resultado da análise é um tanto decepcionante no que tange à coerência teórica, à força das suas premissas, à solidez de suas conclusões e mesmo no que se refere à honestidade intelectual do autor, de modo que procuraremos, nas considerações finais, tecer algumas críticas que, nosso modo de entender, denotam a fraqueza e a incoerência das ideias olavistas e que, de nossa parte, recolocam a modernidade, a ciência e os intelectuais como esfera, instituição e sujeitos estruturantes – embora não suficientes e nem autossuficientes, por óbvio – de uma democracia universalista e pluralista constituída como Estado democrático de direito, inclusive em termos de constituição de um universalismo anticolonial, antifascista, antitotalitário, antirracista e não-fundamentalista. No mesmo diapasão, a análise das ideias de Olavo de Carvalho e de sua ramificação prático-política em termos de bolsonarismo nos mostra que, de fato, há um processo regressivo cada vez mais pungente em curso, cujo cerne consiste no ataque

à modernidade como um todo, o qual precisamos levar muito a sério, em primeiro lugar teoricamente.

### **“Sábios segundo a carne”: intelectuais públicos e o descaminho da modernidade**

Uma das características fundamentais do pensamento de Olavo de Carvalho, tal como ele se expressa em suas obras teóricas e em seus posicionamentos públicos, consiste exatamente na crítica acerba e pungente aos intelectuais públicos, os quais representam, para ele, o problema mais grave para a consolidação de uma sociedade estabilizada, entendendo-se estabilização, nesse caso, seja como oferta de uma perspectiva solidamente objetiva em termos epistemológico-morais, seja, como consequência, a promoção de ideais superiores de uma cultura universal contra o relativismo moderno, seja, finalmente, questões mais pontuais como a promoção do patriotismo, da família e do homem de bem e chegando-se até a proteção da infância contra a degeneração moral e em favor da autoridade paterna. Essa crítica olavista é tão direta à *intelligentsia* como a culpada por todos os males sociais – o que também equivale a dizer que a modernidade é culpada por todos os males enfrentados hoje, conforme veremos mais adiante – que ele inclusive cunhou um termo para definir ao modelo de intelectual público moderno e, por conseguinte, para enquadrar o seu contexto de emergência e de dinamização, a modernidade *iluminista*: Olavo de Carvalho sintetiza o sentido e a orientação teórico-políticos dos intelectuais públicos pelo conceito de *imbecil coletivo*, querendo significar, com isso, a reunião, em um só bloco, de materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia, de centralidade do grupo, das instituições, das estruturas sociais e do processo de socialização em relação ao indivíduo, do fato positivo e da análise social em relação ao intuicionismo privatista, personalista e espiritualista, da primazia da história e da política em relação ao contato direto entre homem (desde uma perspectiva de interiorização) e Deus, auxiliado pela Revelação e pela graça.

O *imbecil coletivo*, portanto, reúne todas aquelas posições teórico-políticas que conferem primazia ontogenética e determinação prático-política à socialização, às estruturas sociais, à ação macropolítica e ao papel organizador das instituições públicas, retirando o protagonismo individual e, não raro, apagando esse mesmo indivíduo como cerne da existência e como o próprio artífice de si mesmo (meritocracia), como aquele que descobre por si mesmo e desde si mesmo (em termos de interiorização intuicionista e espiritualista) a Verdade absoluta, o seu lugar no universo e na eternidade. No mesmo diapasão, o *imbecil coletivo* ensaca todas as posições filosófico-sociológicas que afirmam que o processo de subjetivação é dinamizado – Olavo de Carvalho usa o termo *determinado* – por uma perspectiva intersubjetiva, relacional e institucional (pensemos, aqui, nos conceitos de infraestrutura e superestrutura, de Karl Marx; de estrutura básica da sociedade, de John Rawls; de sistemas sociais, de Jürgen Habermas e de Anthony Giddens, a título de exemplo), situação que, para ele, implica na negação do indivíduo e de seu protagonismo e que leva à centralidade da massa, do partido, do sistema, da ação política, da intersubjetividade. Ademais, o *imbecil coletivo* abarca todas as posições filosófico-normativas que supostamente deslegitimam o conhecimento objetivo e, portanto, uma noção forte de universalidade epistemológico-moral e, ainda assim, acreditam na possibilidade de uma discussão, de uma justificação e de uma ação racionais desde um núcleo relativista. Nesse sentido, para Olavo de Carvalho, o conhecimento objetivo – como intersecção de uma base ontoteológica revelada e espiritualista e desde a determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade – é a única condição estruturante capaz de viabilizar racionalidade-objetividade, o que mostra que, para ele, a modernidade iluminista, por causa (conforme Olavo de Carvalho, obviamente) de seu materialismo, relativismo e ateísmo-ceticismo, se torna incapaz de garantir racionalidade teórico-prática, descambando diretamente para a ideologia e gerando seja a degeneração moral, seja, finalmente, o totalitarismo e o genocídio (cf.: CARVALHO, 2018, p. 17-39). Ora, a crítica de Olavo de Carvalho em relação à modernidade e, por extensão, à ciência e aos intelectuais públicos

começa exatamente pela acusação de que, ao assumirem o relativismo epistemológico-moral e, com isso, ao recusarem a possibilidade de conhecimento objetivo, essa mesma modernidade, essa mesma ciência e esses mesmos intelectuais públicos, que falam a partir daquela, em nome daquela, simplesmente perderam qualquer critério *racional e moral* para produzir e vincular intersubjetivamente conceitos, normas, práticas e valores. Ele diz:

Agora, a discussão sobre o relativismo impinge ao público inculto ou semiculto uma visão ainda mais seletiva e deformante das alternativas em jogo, dando a impressão de que o relativismo é a conclusão quase inevitável do desenvolvimento científico e de que, contra ele, a humanidade só tem duas opções cabíveis: apegar-se aos universais formais do positivismo científico ou ‘criar universais’ pela padronização das crenças coletivas. Em suma, só há três filosofias: o relativismo cético, o relativismo científico e o relativismo “politicamente correto”. O primeiro destrói todo conhecimento, ao negar os universais. O segundo *procura* os universais, informando, para alívio do relativista cético (e não sem íntima satisfação), que ainda não encontrou nenhum. O terceiro diz que é preciso “criar” universais pela persuasão e pela atividade política, o que é o mesmo que reduzi-los a mentiras socialmente úteis. Todas as alternativas são reunidas sob o rótulo de “dogmatismo” e rejeitadas como um passado longínquo, fora do raio de visão da plateia (CARVALHO, 2018, p. 54)<sup>1</sup>.

Olavo de Carvalho não menciona isso de modo explícito (é possível que não tenha compreendido completamente), mas, ao falar do relativismo – seu exemplo básico de *relativista* é o *pragmatismo* de Richard Rorty – muito provavelmente esteja querendo se referir a uma

---

<sup>1</sup> Essa posição, entretanto, é uma completa falsificação e deturpação da justificação pós-tradicional ou pós-metafísica. Sobre isso, pode-se conferir: HABERMAS, 1990, p. 11-104; HABERMAS, 1989, p. 17-60; HABERMAS, 2004, p. 09-67; RORTY, 1994, p. 351-386.

premissa fundamental própria às ciências humanas e sociais e, por conseguinte, à filosofia contemporâneas, a saber: de que a biologia-religião não justifica antropologia-cultura-normatividade ou, por outras palavras, de que não é mais possível recorrermos a uma base pré-política, pré-cultural e a-histórica (a Revelação, a natureza, a comunidade étnico-religioso-moral, a raça-genética, a correlação de corpo como aparelho fisiológico e de gênero como autocompreensão simbólico-normativa) enquanto fundamento da política, da cultura, da história, da linguagem, da intersubjetividade – é por isso, aliás, que, na filosofia contemporânea, a biologia-religião é substituída pela autorreferencialidade da cultura, da linguagem, da história, da sociabilidade! Ora, a consequência do processo de modernidade-modernização ocidental, sob a forma de racionalização das imagens metafísico-teológicas de mundo e em termos de emergência e consolidação da diferença, da alteridade, do multiculturalismo, do pluralismo, da diversidade, do/a Outro/a, é exatamente a centralidade de uma perspectiva de desnaturalização, historicização e politização da sociedade-cultura-consciência: essa é a grande tônica dos discursos filosóficos, sociológicos e antropológicos da modernidade-modernização ocidental e, para autores como John Rawls, Richard Rorty, Jürgen Habermas, Axel Honneth e Rainer Forst, *é somente por essa condição de pluralização, diferenciação, heterogeneidade e complexidade sociopolíticas e epistemológico-normativas*, dinamizadas por meio da racionalização sociocultural, que efetivamente temos um incremento e um estímulo radicalizados da justificação e da ação racionais: quanto mais desnaturalização, historicização e politização da sociedade-cultura-consciência, mais a justificação racional se faz necessária, seja para a construção da objetividade epistemológico-moral, uma vez que ela não é autoevidente e intuitiva, uma vez que não a acessamos diretamente, seja para sua aplicação intersubjetiva, porque, afinal, estamos tratando de vidas humanas plurais e sempre frágeis, o que exige não apenas a capacidade de ampliação da representação, da inclusão e da integração de todos/as e para com todos/as no círculo moral agora alargado, mas também a prática da moderação, da sensibilidade e do refreamento institucionais, necessitando-



se cada vez mais de mediações epistêmicas e normativas estruturantes para se dar conta dessa heterogeneidade e dessas complexidade – o que significa, por exemplo, que o poder político democrático institucionalizado já não pode mais ser aplicado diretamente, mas tão só indiretamente, por meio de mediações jurídicas (separação e sobreposição entre poderes, primazia do direito em relação à política e à moral, necessidade de tradução da política e da moral ao direito, universalidade dos direitos e das garantias fundamentais, devido processo legal, esfera pública aberta etc.). No mesmo diapasão, a desnaturalização, a historicização e a politização da sociedade-cultura-consciência – que leva exatamente a esse processo de pluralização, diferenciação, heterogeneidade e complexidade sociopolíticas – implica na perda de obviedade das tradições herdadas e dos poderes intersubjetivamente vinculantes, os quais precisam ser reflexivizados e, quando for o caso, corrigidos ou abandonados por outros melhores. A perda da justificação biológico-religiosa da antropologia/cultura-normatividade exige mais, e não menos, reflexividade e compromisso com a racionalidade; exige mais, e não menos, universalidade; exige mais, e não menos, intersubjetividade vinculante (daí, por exemplo, a primazia do direito sobre a política e a moral, a centralidade do devido processo legal, a universalidade dos direitos e das garantias fundamentais e da segurança, da simetria, da isonomia e da horizontalidade jurídicas no que se refere ao âmbito institucional e social democrático) (cf.: HABERMAS, 2012a, p. 139-249; HABERMAS, 2012b, p. 87-202; RAWLS, 2000, p. 262-306; HONNETH, 2003, p. 265-280; FORST, 2010, p. 334-345; RORTY, 1994, p. 351-386).

Note-se, entretanto, na passagem acima, que há, por Olavo de Carvalho, um falseamento da discussão em torno à *justificação pós-tradicional ou pós-metafísica*, a qual, para este autor, não coloca mais alternativas (e, certamente, alternativas mais grandiosas, sublimes e universais) ao sujeito epistemológico-moral que não a aceitação do positivismo, isto é, do materialismo bruto e necessitarista, da redução de todos os fenômenos próprios ao mundo e o homem como fatos empíricos (centralizados e monopolizados pela comunidade científica situada

verticalmente em relação ao homem comum, daí a acusação de ditadura dos intelectuais, conforme Olavo de Carvalho, posto que somente ela, por meio do *método científico*, diz o que é fato e o que não é fato, legitima o que é e o que não é conhecimento), ou a criação supostamente *ex nihilo* e arbitrária da universalidade, o que simplesmente, no caso de Olavo de Carvalho, desconsidera seja a autorreferencialidade da cultura, da história, da linguagem e da sociabilidade, seja a sempre necessária contextualização antropológico-normativa, seja, finalmente, a impossibilidade de se apagar as tradições herdadas e, assim, o sem sentido de se partir de um estado puro de indefinição, de um novo começo à revelia de todas essas tradições herdadas. Em um contexto de *linguagem pública* e de ilusão da linguagem privada pura e totalmente particular, não há outra alternativa a não ser partir-se do contexto e assumi-lo como um critério autorreferencial, autossuficiente e autossubsistente enquanto ponto de partida de sua compreensão, de seu enquadramento e de sua legitimação. De todo modo, é importante salientar-se que essa centralidade do contexto cultural, linguístico, histórico, social e político implica nisso que as teorias da modernidade chamarão de diferenciação das esferas de valor e, portanto, na separação das disciplinas científicas em campos e com metodologias de abordagem muito próprias: o juízo epistemológico-cognitivo enquanto específico às ciências naturais e exatas; o juízo político-normativo enquanto específico às ciências humanas e sociais; e o juízo de gosto enquanto próprio da esfera artístico-cultural – todas dinamizadas por uma perspectiva falibilista que, como estamos enfatizando, pungencia a discussão e a legitimação racionais e que implica em sensibilidade, moderação e reformulação permanentes da produção científica, em suas múltiplas áreas, e de sua vinculação institucional-social (cf.: HABERMAS, 2002a, p. 01-25; HABERMAS, 2002b, p. 07-53). Note-se que, ao contrário disso, Olavo de Carvalho assume que, na medida em que se trata de uma, por assim dizer, *construção social da realidade* (a qual, como ressaltamos acima, não se dá *ex nihilo* e arbitrariamente) que perde qualquer parâmetro objetivo, qualquer senso de racionalidade e qualquer moderação política, o relativismo leva exatamente à produção da “objetividade” como *mentiras*

*socialmente úteis*, através de uma atividade científico-intelectual que, na verdade, é persuasão política pura e simplesmente. Ora, o fim da perspectiva ontoteológica (de modo específico, a determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade, a fundamentação pré-política, pré-cultural e a-histórica da política, da cultura e da história), ao levar à impossibilidade e, no limite, à recusa do conhecimento objetivo por parte da academia, faz os intelectuais perderem não apenas a capacidade de uma discussão e de uma justificação racionais sobre a objetividade cognitiva, mas também o compromisso moral com o público de um modo mais geral: além de falsos profetas, se tornam manipuladores das mentes e dos corações alheios. Olavo nos diz, ao se referir ao relativismo epistemológico-moral da academia:

Uma dessas semelhanças, a mais significativa, é a negação do conhecimento objetivo e a consequente redução da atividade intelectual à propaganda e à manipulação das consciências. Tanto Gramsci quanto Rorty negam que o conhecimento humano possa descrever o real, e declaram que a única finalidade dos nossos esforços culturais e científicos é expressar desejos coletivos. Para um e para outro, não há conceitos universais, nem juízos universais válidos, mas pode-se “criar” universais pela propaganda, fazendo todas as pessoas compartilharem das mesmas crenças, ou melhor, das mesmas ilusões. A função da intelectualidade é, portanto, gerar essas ilusões e, como diz Rorty, “inculcá-las gradualmente” na cabeça do povo. Eles divergem somente quanto à identidade do intelectual: para Rorty, ele se constitui na comunidade acadêmica; para Gramsci, é o Partido ou o “intelectual coletivo” (CARVALHO, 2018, p. 67).

Note-se, na passagem, que, conforme reflexão de Olavo de Carvalho, a negação do conhecimento objetivo subverte completamente a atividade intelectual, que se transforma em propaganda barata e em manipulação das consciências: ao perder a referência objetiva à realidade, isto é, essa base religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade,

a academia, a ciência e os intelectuais perdem também os escrúpulos morais que somente adviriam daquela perspectiva pré-política, pré-cultural e a-histórica, tornando-se em charlatães da objetividade epistemológico-moral e em manipuladores da vontade alheia, especialmente do homem comum, deslegitimado em sua capacidade individual de acessar a verdade de si e do mundo, subjugado pelas instituições e pelas estruturas sociais. Nessa passagem, ademais, aparece outro elemento fundamental para entendermos a cruzada olavista contra a modernidade, a ciência e os intelectuais públicos e, nesse sentido, em termos seja de promoção do indivíduo frente ao coletivo, seja de crítica às teorias sociais que conferem primazia exatamente às estruturas sociais, à intersubjetividade e à relacionalidade vinculantes, às instituições e aos processos macro no que se refere à constituição das práticas, dos símbolos, dos valores e, do fim das contas, do próprio indivíduo. A ciência moderna indistintamente e em bloco, na medida em que é relativista, isto é, na medida em que recusa a determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade e assume a autorreferencialidade, a autossuficiência e a autossubsistência da cultura, da sociedade, da linguagem, da história, da sociabilidade, da política, da intersubjetividade, promove o apagamento do indivíduo e de sua autonomia, conferindo centralidade absoluta às estruturas sociais, às dinâmicas institucionais e aos macrossujeitos políticos. É daqui, aliás, que emerge, como grande consequência da modernidade materialista e relativista, o *intelectual coletivo* (ou, o que é o mesmo, o *imbecil coletivo*) que, ao afirmar essa construção social da realidade (que já não existe mais de modo anterior à sociedade, à cultura, à história, à linguagem, à intersubjetividade etc.), assume que a única coisa que conta são essas estruturas sociais, essas dinâmicas institucionais e esses macrossujeitos políticos e, assim, que os coloca como chave explicativa e legitimatória de toda e qualquer crença e ação possíveis, seja por parte das instituições, seja por parte dos indivíduos. Ora, o intelectual coletivo, na medida em que recusa a possibilidade de descrição da realidade essencialista e naturalizada (determinação biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade), concebendo-a meramente como uma construção social

autorreferencial, autossuficiente e autossubsistente, na medida, inclusive, em que perde, com a recusa dessa base pré-política, pré-cultural e a-histórica, quaisquer escrúpulos e compromissos morais, estabelece a propaganda como o instrumento de criação da objetividade e transforma-se em sujeito produtor e inculcador de ilusões (mais uma vez por meio da propaganda) na cabeça do povão. É assim, aliás, que o intelectual coletivo se ramifica em academia e em partido revolucionário. Ora, esse intelectual coletivo é demarcado exatamente pela ausência de critérios racionais para a justificação, produção, discussão e vinculação públicas da objetividade epistemológico-moral e, portanto, como quer Olavo de Carvalho, é um promotor da *dóxa* dourada com a pílula do “saber científico”, isto é, daquilo que a comunidade científica estabelece no grito como supostamente saber científico, o qual, além de ser validado no grito (sem qualquer critério racional), também reflete apenas vontade da maioria, tendências coletivas passageiras e modistas nada universais e fundamentalmente ideológicas (isto é, falsas):

A ideia do “intelectual coletivo” tem uma origem das mais comprometedoras. Nasceu nos clubes, assembleias e salões literários onde se gerou a Revolução Francesa – na ‘Repúblicas das Letras’. Foi ali que pela primeira vez a intelectualidade moderna sentiu a força da sua união e se sagrou rainha sob o título de “opinião pública”. De fato, esse termo não designava a opinião das massas, mas o sentimento comum das elites letradas. O característico desses clubes, que os diferenciava, por um lado, das sociedades científicas como hoje as conhecemos e, por outro, dos centros de debates da universidade medieval, era a completa ausência de critérios racionais para a validação dos argumentos: era o império da “opinião” – no sentido grego da *dóxa* ou pura crença. Questões teóricas de gnosiologia, de metafísica, de economia e mesmo de ciências naturais eram ali decididas no grito, segundo as preferências da maioria. A doutrina verdadeira não era a que coincidissem com a realidade, mas a que melhor expressasse as aspirações do coletivo, na linguagem

mais lisonjeira às paixões do momento. Passado o vendaval da revolução, as instituições científicas e universitárias da burguesia vencedora trataram, obviamente, de não se organizar segundo o exemplo das sociedades revolucionárias, mas segundo os moldes consagrados da universidade medieval e dos círculos científicos do Renascimento. A ‘República das Letras’, todos sabiam, servira para agitar as massas, mas não poderia servir para produzir conhecimento. Não é de estranhar, portanto, que o modelo da sociedade de debates revolucionários tenha sido encampado, em seguida, pelos excluídos da nova ordem: pela intelectualidade socialista (CARVALHO, 2018, p. 68-69).

A modernidade, nesse sentido, é demarcada pela ausência de critérios racionais para a produção, legitimação e implementação do conhecimento objetivo, o qual passa a ser somente ideologia, opinião dourada com a pílula da cientificidade e imposta no grito – na falta de uma base ontoteológica para a fundação da objetividade epistemológico-moral, tem-se a ausência de critérios racionais garantidores de uma justificação não-contraditória e de uma ação normativa escoreita, restando apenas a manipulação, a propaganda, o grito. Essa perspectiva ideológica, enquanto resultado da atuação da ciência moderna, tem por consequência a consolidação do intelectual coletivo, e isso tanto no que diz respeito à centralidade das doutrinas coletivistas, adequadas às massas e direcionadas aos modismos do momento, passando pela afirmação, como dizíamos acima, da centralidade dos processos de socialização, das estruturas sociais, das instituições públicas e dos macrossujeitos políticos frente ao indivíduo de carne e osso (e, em geral, anulando-o, massificando-o, instrumentalizando-o), quanto do sentido profundamente militante – e, mais uma vez, diretamente ideológico – dessa mesma ciência e dos intelectuais públicos, com o que a academia e o partido revolucionário se transformam nos dois grandes e imbricados macrossujeitos hegemônicos dessa modernidade iluminista, sobrepostos aos meros mortais e deturpando exatamente essa base ontoteológica com caráter universalista que

tradicionalmente embasou o grande ideal de uma civilização ocidental universalista e de alta cultura na correlação de tradição judaico-cristã, metafísica greco-latino-medieval e cultura renascentista. Ora, para Olavo de Carvalho, o resultado dessa centralidade do fato empírico, contra a base ontoteológica da tradição judaico-cristã e greco-latino-medieval, é a consolidação das teorias coletivistas enquanto chave analítica interpretadora da natureza e legitimadora da cultura e, nesse sentido, a sua consequência é a ditadura da academia ou dos intelectuais públicos, do partido comunista-socialista e das ideologias políticas totalitárias. Como vimos acima, ao abandonarem a ontoteologia e, assim, a objetividade e a universalidade do mundo e do homem, a ciência moderna e os intelectuais públicos abandonam também o conteúdo moral substantivo que vinha como prêmio por essa determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade, aferrando-se a uma militância prática que permitia e que permite, de um só golpe, sua hegemonia social e a massificação completa de todos aqueles que estavam e estão fora dessa fronteira constituída pela academia e pelos seus charlatões, os intelectuais. É exatamente por isso que, no bojo da modernidade iluminista e em termos da ciência e dos intelectuais públicos dali dinamizados, não há qualquer possibilidade de discussão racional, de modo que passa a imperar a retórica política, a persuasão psicológica e a chantagem das massas por meio da “ciência” agora transformada em ideologia. Ele diz:

Nessa atmosfera, a discussão racional torna-se impossível: o consenso forma-se por ondas de sentimentos que confusamente se agitam no ar e produzem breves calafrios na epiderme. As crenças moldam-se e dissolvem-se em uma atmosfera impressionista, como manchas móveis de tinta em um papel molhado. É o tempo da retórica, da persuasão psicológica, da vaga chantagem camuflada que toma o lugar da argumentação. E, enfim, o estado de fato reclama sua elevação ao status de norma e lei: surgem os Böhm, os Feyerabend, os Kuhn, os Rorty, que advogam a legitimidade do argumento retórico, do apelo emotivo e até mesmo da influência subliminar

como meios de prova científica. A noção de ‘veracidade’ – que a primeira geração de proletários já reduzira a um formalismo convencional, esvaziando-a de sua substância ontológica – esfuma-se por completo e enfim é negada ostensivamente. As ideias conquistam adeptos por contágio afetivo; e, uma vez dominantes, já não precisam sequer ostentar a pretensão de veracidade. Possuem argumento melhor: a força do número, que espalha nas almas dos recalcitrantes o temor do isolamento, vagamente identificado com a miséria e a loucura. Por baixo da adesão festiva às novas modas intelectuais, range soturnamente a máquina persuasiva do terror psicológico (CARVALHO, 2018, p. 71).

Uma ciência agora transformada em ideologia e uma postura intelectual agora subsumida em propaganda falsificada e massificadora não convence mais pela razão, não busca mais o esclarecimento das consciências, mas simplesmente a manipulação das paixões do momento – é uma dinâmica de epiderme, nunca de vinculação essencial, espiritual. Perde-se, com isso, até mesmo a pretensão de veracidade, de aproximação de nossos juízos cognitivos-morais com uma realidade objetiva pressuposta ou imaginada, de modo que a ciência e os intelectuais se aceitam e se assumem efetivamente como persuasão retórica barata e como fenômenos de massa para os quais a absoluta determinação social da consciência e, assim, o coletivismo político-moral radicalizado são os dois princípios estruturantes – não por acaso, como Olavo de Carvalho nos disse acima, o resultado do materialismo moderno e da sua recusa da ontoteologia é exatamente essa correlação de academia e partido político, desde a centralidade das ideologias de massa, o que leva, como veremos no próximo capítulo, aos regimes totalitários vivenciados desde a Revolução Francesa (esta, na verdade, como o primeiro – mas não o último – regime ideológico e totalitário gerado pela modernidade iluminista) até nós. Nesse sentido, aparece uma das conclusões mais importantes da posição de Olavo de Carvalho em relação à tríade modernidade iluminista, ciência e intelectuais públicos, a saber, a de que a



modernidade iluminista como materialismo é ideologia, de que a ciência moderna, calcada no materialismo, é retórica ou ideologia “científica” e de que, por consequência, os intelectuais públicos são basicamente retóricos ou ideólogos que se utilizam do suposto marketing científico e institucional para promover o coletivismo, deturpar a herança da ontoteologia e anular o indivíduo de carne e osso. Olavo diz:

[...] o poder da ciência sobre a sociedade não advém do conteúdo cognitivo do saber científico, e sim da ideologia científica, que é pura retórica. Quem elevou a classe dos técnicos e cientistas ao estatuto de uma casta sacerdotal não foi nem a física de Einstein, nem a genética de Mendel, nem qualquer teoria científica, mas a retórica iluminista e, depois, positivista. Os homens que criaram o poder científico – Voltaire, Condorcet, Comte, Renan – não eram cientistas nem mesmo em um sentido aproximativo do termo, mas comunicadores, homens de marketing [...]. A noção mesma de “intelectual” no sentido moderno é sobretudo a de um retórico – um agitador de ideias, que nada descobre ou cria por si, mas faz um barulho imenso e põe em movimento a máquina da História. O tipo, todo mundo sabe, é inaugurado por Voltaire. À testa de todas as correntes de opinião que agitam o mundo há duzentos anos não se encontra nunca um verdadeiro homem de ciência, um filósofo no sentido clássico do termo, um genuíno artista criador, um religioso autêntico ou mesmo um puro homem de ação, mas sempre e invariavelmente um “intelectual” – um indivíduo que tem o dom de, pela palavra, transformar as ideias em forças agentes. Vale dizer: um retórico, um publicitário. São publicitários os autores da *Enciclopédia*, os pioneiros do movimento socialista, os *ideologues* do liberalismo, os propagadores do espiritismo e da teosofia, os apologistas do positivismo, os instigadores da Comuna de Paris, os porta-vozes de ambos os partidos no Caso Dreyfus; são retóricos Lênin, Trotski, Hitler e Mussolini, Churchill e Roosevelt, Ghandi e Mao; são retóricos os que difundem no mundo o

existencialismo, o marxismo, a *New Left* e a *New Age*, como hoje são retóricos Alvin Toffler, Fritjof Capra e todos os ideólogos em circulação no mercado (CARVALHO, 2018, p. 131-132).

Um dos primeiros e mais impressionantes pontos que se pode observar na passagem acima é essa salada mista que coloca em um mesmo pote e em uma mesma condição lideranças políticas e religiosas e teóricos tão diferentes quanto, por exemplo, Ghandi, Lênin, Hitler e Capra. Realmente é difícil até mesmo tentar encontrar qual o argumento que Olavo de Carvalho utiliza para colocar em um mesmo saco todas estas figuras, definindo-as como retóricos e como ideólogos, como marqueteiros teórico-políticos. É muito provável que ele queira significar aqueles sujeitos que, sem base ontoteológica objetiva, utilizem-se das palavras para fomentar paixões e estados de espírito coletivistas e, assim, para direcionar a consciência e a vontade das massas conforme seus (destes retóricos, ideólogos e marqueteiros) interesses. Note-se que, conforme pressuposição de fundo, Olavo de Carvalho parece argumentar que deve haver uma base essencialista e naturalizada capaz de garantir exatamente essa objetividade epistêmica e essa correção normativo-moral que efetivamente constituem isso que poderia se chamar de ciência, de filósofo, de artista criador e de líder religioso autêntico – sem essa base anterior à linguagem, anterior aos (e embasadora dos) próprios conceitos, a linguagem e esses mesmos conceitos não possuem conteúdo, não possuem referência e, na verdade, são construídos de modo arbitrário, tornando-se meros jogos de palavras produzidos sem fundamento e utilizados de modo manipulativo; ademais, essa base não pode ser factual, empírica, mas exatamente essencialista, naturalizada e a-histórica, de modo que a interpretação científica do fato, agora dotada da ontoteologia, não o assumiria como algo inidentificável (ao estilo da *coisa em si*) e como mera pressuposição (fenômeno), mas como uma existência efetiva para além da consciência e não submetida aos acasos da necessidade cega ou à arbitrariedade da interpretação subjetivista, sem um propósito último, maximamente universalista. Note-se, no mesmo diapasão, que ele parece atribuir essa perspectiva

ontoteológica exclusivamente à tradição judaico-cristã e greco-latina, talvez juntamente com a tradição filosófico-teológica árabe, fundidas em termos de filosofia e de teologia medievais e com ramificações até o Renascimento. Só de posse dessa base ontoteológica e dos seus consequentes princípios epistemológico-morais poderia haver alguém e algo genuínos; tudo o mais que não se funda na ontoteologia e que não a assume, tudo o mais que a nega é materialismo e, assim, ceticismo, relativismo e ideologia. Por isso mesmo, aliás, só a posição de Olavo de Carvalho é de fato genuína, objetiva, científica, ao passo que todas as outras são exatamente materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia (abordaremos mais essa questão no próximo capítulo). Ora, retomando a passagem acima, a ciência não possui nenhum poder cognitivo e, desse modo, sua autoridade pública devém da propaganda, do marketing publicitário, da persuasão e da manipulação permanentes do público de cidadãos. Essa hegemonia no grito da modernidade iluminista, materialista, cética, relativista e ideológica, essa hegemonia epistêmico-política por retórica, marketing e charlatanismo é extremamente grave, porque leva à dissolução da ontoteologia; e essa dissolução da ontoteologia leva ao vale-tudo moral. Especialmente no que se refere às sociedades sem uma tradição filosófico-cultural clássica consolidada, como é o caso do Brasil, o poder dos intelectuais públicos assume um sentido destrutivo e disruptivo da vida institucional e social – daí, inclusive, que a grande cruzada olavista se dirija, no caso do Brasil, contra as ciências humanas e sociais e contra seus intelectuais públicos, adentrando em muitas situações no negacionismo científico explícito (cujo primeiro passo foi dado, ou seja, a definição da ciência como ideologia e retórica, como não possuindo qualquer conteúdo cognitivo substantivo). Ele diz:

Eis, em resumo, as tendências dominantes no debate científico e filosófico no mundo de hoje. Em países mais velhos, que conservam valores herdados da Idade Média e do Renascimento, essas tendências podem ser compensadas, às vezes, por alguma reação crítica e ordenadora. Mas os países novos, que entraram para a História depois da Revolução

Francesa e pouco absorveram do legado dos séculos anteriores, não têm a mínima defesa contra o espírito do “intelectual coletivo”, que neles tende a ser identificado, em um dogmatismo inconsciente, como a única encarnação possível da ideia de cultura superior. Tornar-se um “intelectual”, aí, não é adquirir certos conhecimentos e demonstrar capacidade em certos gêneros de investigação ou criação, mas ser aceito em determinados meios, falar em determinado tom, adquirir determinados trejeitos em que se reconheça a identidade da casta. [...] O Brasil é a terra prometida do “intelectual coletivo” (CARVALHO, 2018, p. 71).

Note-se a insistência, por Olavo de Carvalho, nessa perspectiva de que a ciência moderna e os intelectuais públicos não possuem nenhuma base cognitiva objetiva e, como ele nos disse logo acima, nenhum compromisso moral com a universalidade, com a construção e a promoção de uma cultura superior. São basicamente sujeitos epistemológico-políticos materialistas, céticos, relativistas e ideológicos que, ao se renderem à impossibilidade da ontoteologia, no caso da determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade, também se degeneraram ao ponto de assumirem essa atuação retórica e marqueteira charlatã, manipuladora e instrumentalizadora seja da moral e dos bons costumes, seja, então, do pobre homem individual de carne e osso. Por isso mesmo, na leitura da obra olavista, somos impactados com sua afirmação de que todos os problemas que enfrentamos hoje no Brasil em particular e no Ocidente de um modo mais geral se devem exatamente à modernidade iluminista, à ciência materialista, cética, relativista e ideológica e aos intelectuais públicos enquanto retóricos, ideólogos e marqueteiros que, ao mesmo tempo, negam essa herança ontoteológica e promovem um coletivismo totalitário apagador das consciências individuais, além de moralmente corrompido e degenerado. Em suma, a culpa pela degeneração humana é da modernidade, da ciência e dos intelectuais públicos, e não de qualquer outra coisa (nem mesmo da ontoteologia). Como ele nos diz:

Se examinarmos a história do período ditatorial, veremos em miniatura e semente, no microcosmo da classe letrada, o nascimento de todas as tendências morbosas, destrutivas e cínicas que depois viriam a contaminar a sociedade inteira, produzindo o quadro descrito pelo prof. Velho. É entre os intelectuais que nasce, da depressão e do isolamento, o apelo às drogas: antes de tornar-se um comércio florescente, o vício da maconha, do LSD, da cocaína foi uma teoria, uma ideologia, defendida por professores do alto das cátedras como um “caminho de libertação”. A droga logo tornou-se moda entre estudantes, atores, jornalistas. Do grêmio letrado, já envolta em prestígio, desceu para a classe média e daí para o povo. Foi o marketing dos intelectuais que criou o mercado: os traficantes não fizeram senão aproveitar a brecha.

Foi também entre os intelectuais que brotou o apelo ao pansexualismo; primeiro como teoria elegante, depois como moda entre letrados, depois – por imitação – entre as classes altas, e médias, e baixas.

Dos intelectuais partiu, para depois infectar a nação inteira, o espírito negativista e cético, o descrédito de todos os valores, o culto do macabro e do abissal. O mais breve exame da imprensa nanica daquele período mostra como esse espírito foi-se disseminando inicialmente entre as camadas letradas – em um país cujo povo ainda acreditava em família, em religião, em honestidade, em beleza e verdade –, e depois, gradativamente, foi ganhando o movimento editorial, os grandes jornais, as novelas de TV, graças à ação contínua, perseverante e incansável de uma espécie de militância do abismo (CARVALHO, 2018, p. 91-92).

Não rebateremos essas acusações, de tão estapafúrdias e delirantes que são, mas ressaltaremos o ponto fundacional que as dinamiza: da modernidade iluminista, da ciência materialista, cética, relativista e ideológica e dos intelectuais públicos como retóricos, marqueteiros e ideólogos emergiu toda a degeneração ocidental, seja sob a forma de

regimes totalitários, seja em termos do ateísmo, da anarquia, do hedonismo e do coletivismo, seja, então, como negação do indivíduo pelas estruturas sociais, pelas instituições públicas e pelos macrossujeitos políticos. Eliminando a ontoteologia, a modernidade perdeu a capacidade de produzir conhecimento objetivo – ou melhor, de explicitar essa base biológico-religiosa pré-cultural, pré-política e a-histórica – e, com isso, descambou para o oportunismo moral e para a manipulação política das consciências, descaradamente, despudoradamente. Ora, qual é a base normativa que garante a Olavo de Carvalho essa postura de crítica à modernidade, à ciência e aos intelectuais públicos? Por que a modernidade, a ciência e os intelectuais públicos são afirmados como materialistas, relativistas, coletivistas e ideológicos? E, assim, qual a proposta olavista enquanto contraponto à degeneração da modernidade? A qual situação devemos retornar? Reconstruiremos essa posição e as respostas consequentes no próximo capítulo.

### **A metafísica olavista como escatologia dualista-maniqueísta e intuicionismo personalista, privatista e espiritualista: os fundamentos olavistas de crítica à modernidade**

A crítica de Olavo de Carvalho à ciência e aos intelectuais públicos em particular e, de modo mais geral, à modernidade iluminista se dinamiza a partir de uma perspectiva ontológico-antropológica muito singular e curiosa, a qual vamos chamar, nesse texto, de correlação de *dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico como contradição entre espiritualismo e materialismo* e de *intuicionismo privatista, personalista, espiritualista e interiorizado como método de acesso à Verdade absoluta e de resolução do drama humano ante o universo e a eternidade*. É a partir desse radical dualismo ontológico-antropológico entre espírito e matéria, o qual não admite mediações (espírito e matéria como realidades mutuamente auto-excludentes), e dessa ênfase no contato pessoal, via interiorização intuitiva, entre o homem (individual) e Deus, recusando-se,

aqui, qualquer perspectiva auto-organizativa e construtiva à ciência, à política, à história e à ação institucional-social intersubjetiva (mais uma vez assumindo a auto-exclusão recíproca entre, de um lado, o indivíduo, sua interiorização espiritual e o contato direto com a Verdade absoluta, *versus* a ação política, a estrutura social e o papel regulativo e orientador das instituições públicas), que Olavo de Carvalho reconstrói, primeiramente, o drama universal do homem (sempre o homem individual) frente ao universo e à eternidade e, por conseguinte, em segundo lugar, assume essa postura de crítica incisiva e pungente à modernidade iluminista, como vimos acima. Nesse sentido, qual é efetivamente o *drama humano frente ao universo e a eternidade* que afeta todos os sujeitos humanos, cada sujeito humano, e que é desvelado exatamente por essa intersecção de dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico entre espírito e matéria e de intuicionismo privatista, personalista e espiritualista interiorizado? E por que a modernidade é cética, relativista e, assim, completamente ideológica? Para começo de conversa, Olavo de Carvalho concebe uma, por assim dizer, metafísica da existência humana que é demarcada por uma perspectiva dualista-maniqueísta em termos da auto-exclusão de uma linha vertical (de baixo para cima e de cima para baixo) caracterizada pelo contato direto entre Deus e o homem, contato esse mediado pela graça divina na pessoa de Jesus Cristo e viabilizado e constituído como interiorização personalista, privatista e espiritualista desse mesmo indivíduo voltado para dentro de si mesmo, profundamente interiorizado e intuitivo – note-se, nesse caso, que o acesso à Verdade absoluta e ao sentido do drama humano frente ao universo e à eternidade (a condição fundacional da existência humana, para Olavo de Carvalho) se dá pelo protagonismo individual em termos exatamente dessa interiorização espiritual, personalista e privatista, com caráter intuitivo; note-se, ademais, que a salvação da alma atormentada pela necessidade natural e pelo corporeamente desregrados só pode ser alcançada pela graça divina que, por meio de Jesus Cristo, oferece a salvação, embora não tão gratuitamente. Nessa metafísica olavista da existência humana, a linha vertical Deus-homem-graça-interiorização é complementada por uma linha horizontal,

constituída como necessidade natural e substantivada pela história, pela política e pela ciência, profundamente materialistas. Aqui está, nesse sentido, a postura dualista-maniqueísta de autoexclusão e de autodestruição recíprocas da metafísica olavista: a linha vertical é a esfera do espírito, da espiritualidade; a linha horizontal é o espaço da matéria, da materialidade. Onde há espírito (origem de todo o bem), a matéria (origem de todos os males) foi vencida; onde predomina a matéria (origem de todos os males), o espírito (origem de todo o bem) foi vencido. No mesmo diapasão, na linha vertical do espírito, tem-se a Verdade absoluta em termos ontoteológicos (definição biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade), a qual somente pode ser acessada pelo indivíduo em termos de interiorização espiritualista, personalista e privatista, com caráter intuicionista, de modo que o ceticismo, o relativismo e a ideologização da vida são vencidos; ao contrário, na linha horizontal da matéria tem-se, com essa impossibilidade de conhecimento objetivo e de correção moral (mais uma vez no sentido de determinação biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade), a vitória da necessidade natural, dos instintos cegos e da degeneração moral. Ademais, na linha vertical do espírito, há o indivíduo em sua plenitude como o único protagonista de si, por meio da interiorização espiritualista e do acesso intuicionista a Deus; na linha horizontal da matéria, como história, política e ciência, há a hegemonia das estruturas sociais, das instituições públicas e dos macrossujeitos políticos, por meio exatamente da ação revolucionária cientificamente guiada. Ora, é por isso mesmo que Olavo de Carvalho parte exatamente da utilização da escatologia cristã para construir sua metafísica dualista-maniqueísta enquanto autoexclusão de espiritualismo e materialidade e para argumentar em torno ao intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado (o método olavista) mais uma vez enquanto contraponto ao “conhecimento” científico objetivo e à ação política revolucionária modernos. Ele diz:

[...] os monstros bíblicos Behemot e Leviatã, na gravura de William Blake, o primeiro imperando pesadamente sobre o mundo, o maciço poder de sua



pança firmemente apoiado sobre as quatro patas, o segundo agitando-se no fundo das águas, derrotado e temível no seu rancor impotente. Não usei a gravura de Blake por boniteza, mas para indicar que atribuo a esses símbolos exatamente o sentido que lhes atribuiu Blake. Detalhe importante, porque essa interpretação não é nenhuma alegoria poética, mas [...] a aplicação rigorosa dos princípios do simbolismo cristão (CARVALHO, 2018, p. 28).

Note-se que a tensão e a autoexclusão entre espiritualismo e materialidade, entre a linha vertical do contato direto, intimista, personalista, individualista, privatista, interiorizado, espiritualista e intuicionista entre homem (individual) e Deus *versus* a linha horizontal do materialismo, da história, da política, da ciência e, assim, da ação social intersubjetiva, do domínio das estruturas sociais, da dinâmica das instituições públicas, dos macrossujeitos políticos e até do positivismo radicalizado são interpretadas como uma consequência da escatologia judaico-cristã, são interpretados a partir do instrumental ontológico-antropológico e analítico-normativo da escatologia judaico-cristã, conforme pode se perceber na passagem acima (e em outras que apresentaremos a partir de agora), nas figuras bíblicas de Behemot e de Leviatã. Recordemos mais uma vez, rapidamente: na linha vertical, temos o contato direto do indivíduo com Deus, de baixo para cima e via interiorização espiritualista, personalista e privatista, com caráter intuitivo, temperado com a Revelação e a graça divina na pessoa de Jesus Cristo, portanto, de cima para baixo, sem mediações – relação singular (indivíduo) com Singular (Deus); na linha horizontal temos a materialidade e, portanto, a necessidade natural e o âmbito das paixões e dos instintos, da impossibilidade de verdade e de objetividade (portanto, a cegueira teórico-prática) e do ilimitado e do incontrolado (ou seja, da vontade indomada, autodestrutiva e totalitária), isto é, Behemot (necessidade natural, história e política) e Leviatã (impulsos e instintos destrutivos da psiquê humana). Perceba-se, desse modo, que a materialidade, ou seja, a história e a política como materialidade, inclusive a ciência como positivismo e/ou

perspectivismo, representam o espaço da ilusão, da falsidade, da mentira, *da ideologia*, em termos da figura de Behemot, e da ação social incontrolada, indomável, ilimitada e destrutiva, sob a forma de Leviatã. Essa é, para Olavo de Carvalho, a descrição metafísica – e sob a forma desse dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico que falamos acima – do mundo humano, e ela não é uma figura alegórica, mas exatamente a condição essencial do dilema humano, do drama humano ante o universo e a eternidade, o qual a escatologia judaico-cristã exemplifica e representa à perfeição. Ele continua:

[...] unidade de essência entre o homem e o monstro: Behemot é a um tempo poder macrocósmico e uma força latente na alma humana. Quanto a Leviatã, [...] a força da revolta está na língua, ao passo que o poder de Behemot, como se diz em Jó (40:11), reside no ventre. Maior clareza não poderia haver no contraste de um poder psíquico e de um poder material: Behemot é o peso maciço da necessidade natural, Leviatã é a infranatureza diabólica, invisível sob as águas – o mundo psíquico – que agita com a língua (CARVALHO, 2018, p. 29).

Ora, o drama humano frente ao universo e a eternidade é um drama demarcado pela tensão entre o poder macrocósmico da necessidade natural – talvez até da finitude – e a alma humana, isto é, toda e qualquer alma individual: a necessidade natural ou Behemot é tanto um princípio externo, o mundo material, quanto um princípio interno (os instintos, as paixões, o ego, o superego). Não é um drama em torno à história e à política, e também não é um drama dinamizado em termos de intersubjetividade, de ação intersubjetiva: percebe-se, por ambas as passagens, que a questão chave é a materialidade como necessidade natural (natureza físico-biológica) e como ego e instintos desmedidos (pensemos, por exemplo, nas paixões da carne), assim como esse drama é o drama *do indivíduo* situado nesse meio material que o prende e o puxa para baixo, dificultando, quando não impedindo, sua ascensão vertical sob a forma de interiorização intuicionista, personalista, privatista e espiritualista; percebe-se, ademais, que a história, a política e a ciência (como herança da

modernidade iluminista), na medida em que são materialistas e, portanto, ao perderem a base ontoteológica essencialista, naturalizada, a-histórica, pré-política e pré-cultural dada por aquela, simplesmente não têm condições de conhecimento objetivo e, como consequência, tanto de justificação racional quanto de correção moral, descambando para o ceticismo, o relativismo e a ideologia – ou seja, radicalizando Behemot e Leviatã, dando-lhes poderes supremos e anulando seja o indivíduo, seja a graça, arrebatando com a linha (metafísico-teológica) vertical da condição humana, a única verdadeira, caindo completamente na falsidade e não possuindo recursos nem para percebê-la como falsidade, nem para sair dela como ideologia. Ora, como o indivíduo pode ser salvo do materialismo e, assim, da jaula de ferro da história, da política e da ciência e dos tentáculos de Behemot e das garras de Leviatã? A resposta de Olavo de Carvalho é surpreendente, a saber:

O sentido que Blake registra nessas figuras não é uma ‘interpretação’, na acepção negativa que Susan Sontag dá a essa palavra: é, como deve ser toda boa leitura de texto sacro, a tradução direta de um simbolismo universal. Para Blake, embora Behemot represente o conjunto das forças obedientes a Deus, e Leviatã o espírito de negação e rebelião, ambos são igualmente monstros, forças cósmicas desproporcionalmente superiores ao homem, que movem combate uma à outra no cenário do mundo, mas também dentro da alma humana. Entretanto, não é ao homem, nem a Behemot, que cabe subjugar o Leviatã. Só o próprio Deus pode fazê-lo. A iconografia cristã mostra Jesus como o pescador que puxa o Leviatã para fora das águas, prendendo sua língua com um anzol. Quando, porém, o homem se furta ao combate interior, renegando a ajuda do Cristo, então se desencadeia a luta destrutiva entre a natureza e as forças rebeldes antinaturais ou infranaturais. A luta transfere-se da esfera espiritual e interior para o cenário externo da História (CARVALHO, 2018, p. 29).

Primeiramente, da passagem acima, ressalte-se essa ideia de que, para Olavo de Carvalho, a escatologia cristã não é uma mera alegoria, não é uma simples uma ficção, por assim dizer, mas, na verdade, *um simbolismo universal* que expressa e desvela exatamente esse drama individual ante o universo e a eternidade, entre espírito e matéria, entre sujeito e natureza. Em segundo lugar, e aqui entra exatamente o confronto estabelecido por Olavo de Carvalho com a modernidade iluminista, com a ciência e com os intelectuais públicos, perceba-se que, para ele, essa tensão entre a linha vertical do contato direto entre o indivíduo e Deus *versus* a linha horizontal da materialidade, da história, da política, da ciência e da ação estrutural intersubjetiva-social não pode ser resolvida no próprio horizonte da história (não-verdade) e da política (ideologia), nem por parte da ciência positivista (não-identidade entre noumeno e fenômeno; fatos não geram valores, materialidade não gera universalidade), mas somente na ordem do espírito e em termos de graça divina, em termos da intervenção de Jesus Cristo: Behemot e Leviatã, necessidade natural e instintos e paixões do ego são incontrolláveis, desmesurados e descomedidos, levando ao ilimitado. Por conseguinte, o indivíduo – sempre o indivíduo – não pode salvar-se apenas por suas próprias forças, necessitando buscar (e ele precisa querer buscar, obviamente) a graça divina na pessoa do pescador de homens Jesus Cristo, o que significa sair do âmbito da materialidade e da intersubjetividade e adentrar no âmbito da espiritualidade interior, privatista, personalista e intuitiva. Nesse sentido, o homem precisa assumir, como critério não só de salvação, mas também seja de merecimento da graça divina, seja finalmente de acesso à Verdade absoluta, *o combate espiritual* que se dá sob a forma de interiorização espiritualista, personalista e privatista com caráter intuitivo. Ora, quando o homem nega a sua interioridade, a sua espiritualidade, o contato direto entre ele, como indivíduo, e Deus, quando o indivíduo nega seu intuicionismo personalista e a graça divina (se recusando, inclusive, a buscá-la e a aceitá-la), só lhe sobra o âmbito da materialidade, isto é, da história como não-verdade, como ausência completa de critérios objetivos (nos parece curioso, de todo modo, sobre a

possibilidade de objetividade por parte de um intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado!); e ele, no âmbito histórico-material, só dispõe da política (como ideologia, retórica, manipulação coletivista) com caráter ilimitado e autodestrutivo, além de somente dispor de uma ciência positivista com caráter perspectivista e demarcada pela ideia de que fatos não geram normatividade. Ao renegar Cristo e ao fugir do intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, só sobra ao homem a ciência, a história e a política como o espaço da não-verdade, da ideologia e do ilimitado. Note-se, assim, que podemos entender agora a crítica radical (o que não quer dizer bem fundamentada e justa) de Olavo de Carvalho em relação à modernidade iluminista: ao recusar a ontoteologia e, de modo muito específico, ao recusar essa noção curiosa e próxima da aberração construída por Olavo de Carvalho como ontoteologia, a saber, correlação de perspectiva ontológico-antropológica dualista-maniqueísta entre espírito e matéria, graça e história, interioridade e política, indivíduo e coletivo, e de intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado (contra as estruturas sociais, as instituições públicas e os macrossujeitos políticos), a modernidade descambou, mergulhou fundo, enraizou-se profundamente (e sem possibilidade de correção, o que implica na necessidade de regressão antimoderna e antimodernizante) no materialismo, no ceticismo, no relativismo e, assim, na ideologia, promovendo a primazia dos poderes coletivistas sobre o pobre indivíduo solitário, a centralidade da história em relação à teologia, o caráter fundacional da intersubjetividade em relação à subjetividade, a primazia da política em relação à interioridade, a primazia da ciência positiva em relação à ontologia. Porém, ao fazer isso, não tendo mais nenhuma base objetiva garantidora de uma orientação epistemológica segura e não-contraditória, de um sentido universalista último e de uma ação moral escorreita, a modernidade descambou para a correlação de não-verdade (falsificação, propaganda e marketing científicos) e para o ilimitado político-moral (ideologias totalitárias). Assim, Olavo de Carvalho consegue explicar todas as tragédias produzidas e sofridas pelos

homens ao longo da história de um modo geral e em termos de modernidade iluminista em particular:

É assim que a gravura de Blake, inspirada na narrativa bíblica, nos sugere com a força sintética de seu simbolismo uma interpretação metafísica quanto à origem das guerras, revoluções e catástrofes: elas refletem a demissão do homem ante o chamamento da vida interior. Furtando-se ao combate espiritual que o amedronta, mas que poderia vencer com a ajuda de Jesus Cristo, o homem se entrega a perigos de ordem material no cenário sangrento da História. Ao fazê-lo, move-se da esfera da providência e da Graça para o âmbito da fatalidade e do destino, onde o apelo à ajuda divina já não pode surtir efeito, porque ali já não se enfrentam a verdade e o erro, o certo e o errado, mas apenas as forças cegas da necessidade implacável e da rebelião impotente (CARVALHO, 2018, p. 29).

Toda a violência e toda a degeneração humanas, portanto, para Olavo de Carvalho, são causadas pelo abandono, por parte do indivíduo, de sua interioridade, de seu combate espiritual pessoal e privatista, bem como por sua recusa da graça divina em termos da ajuda oferecida por Jesus Cristo – todos as tragédias do mundo, *mesmo antes de Jesus Cristo e da noção de subjetividade*, se devem à recusa de Jesus Cristo e à negação da subjetividade, à ênfase no materialismo e à deslegitimação do espiritualismo! Note-se, nesse sentido, não apenas o fato de que o drama humano frente ao universo e à eternidade diz respeito à tensão entre espírito e matéria e, nesse caso, ao desafio do indivíduo ante à necessidade material, o qual depende dessa correlação de interiorização espiritualista, intuicionista, privatista e personalista direta e de graça divina; mais ainda, é importante ressaltar-se que toda a possibilidade de universalismo e de objetividade repousa no conflito interior de cada indivíduo contra a ordem da carne, contra a necessidade natural, os instintos e as paixões. Toda a violência, toda a dor, todo o sofrimento e todos os descaminhos tomados pelos homens ao longo do tempo devêm dessa recusa ou dessa

incapacidade de interiorizar-se espiritualmente e de buscar a graça divina, da mesma forma como a solução para todos esses problemas e desafios passa por interiorização intuicionista, espiritualista, privatista e personalista e pela aceitação de Jesus Cristo! Ou seja, se os problemas do mundo se devem ao materialismo sob a forma de centralidade da ciência positivista e perspectivista, da história, da política e da ação institucional-social intersubjetiva e estrutural, a solução para esses problemas exige uma retomada da correlação de Revelação, graça divina e intuicionismo espiritualista, personalista, privatista e interiorizado! Trata-se de uma supersimplificação muito estúpida, mas é esta supersimplificação que dinamiza *toda a crítica* de Olavo de Carvalho à modernidade, à ciência e aos intelectuais, uma supersimplificação que, ademais, se for levada a sério, impede toda a ciência, toda a política, toda a ação intersubjetiva e implode não só com essa noção normativa de modernidade, mas com sua consequência prática, o universalismo pós-tradicional sob a forma de atribuição incondicional e irrestrita, para todos e cada um, dos direitos humanos ramificados em direitos e garantias fundamentais, em segurança, isonomia, simetria e horizontalidade jurídicas, o pluralismo ou multiculturalismo, o Estado democrático de direito e as mediações jurídico-institucionais estruturantes! Note-se, ademais, na passagem acima, outra consequência fundacional dessa concepção ontológico-antropológica dualista-maniqueísta como contraposição entre espírito e matéria e desse *método* de interiorização intuicionista, espiritualista, personalista e privatista (sempre mediado pela graça divina) para o acesso à Verdade absoluta: no âmbito da história e da política, não se pode confrontar o certo e o errado, a verdade e a mentira, exatamente porque esse mesmo âmbito da história e os seus instrumentos, a ciência institucionalizada e ação política, na medida em que são materialistas, não possuem qualquer critério racional e substantivo para se desvelar, legitimar e garantir a objetividade epistemológico-moral, de modo que, na história e como política, só existe ideologia – na história e em termos de política, tudo é ideologia, e todas as posições que afirmam a centralidade da história e da política e, portanto, a primazia das estruturas sociais, das instituições

públicas e dos macrossujeitos políticos, são ideológicas e promovem pura e simplesmente ideologia. Só no âmbito do dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico como autoexclusão entre espírito e matéria e sob a forma de uma *metodologia* demarcada pela correlação de intuicionismo privatista, personalista, espiritualista e interiorizado e de graça divina é que pode haver Verdade, que se pode chegar à verdade e agir bem, vencendo a Behemot e a Leviatã. Ora, daqui também devem a acusação de que a modernidade iluminista como um todo é materialista, cética, relativista e, portanto, ideológica, levando diretamente ao incremento da dor, do sofrimento, da degeneração, da violência e da morte, a começar pela Revolução Francesa:

[...] a logomaquia universal que, se não produziu desde a Revolução Francesa nenhum resultado intelectualmente valioso, ao menos elevou de certo modo a um plano superior de existência uns 200 milhões de seres humanos, alçando-os deste baixo mundo para o assento etéreo, já que esse é mais ou menos o número de vítimas das guerras ideológicas dos dois últimos séculos (CARVALHO, 2018, p. 42).

Note-se, na passagem acima, primeiramente a afirmação de que a modernidade não produziu nenhum resultado intelectualmente produtivo, mas apenas o assassinato de milhões de pessoas por causa das guerras ideológicas que emergem em cheio exatamente por causa dessa condição materialista (e, portanto, não-espiritualista) da modernidade, que lhe consolida o ceticismo (a não-existência de uma base ontológico-antropológica essencialista e naturalizada, tornando impossível a objetividade epistêmico-cognitiva), o relativismo (a não-verdade), a degeneração moral (o ilimitado, o profano) e, finalmente, como fecho de abóboda de tudo isso, a ideologia (manipulação, massificação, instrumentalização políticas dos indivíduos). A modernidade, enquanto uma condição antropológica e normativa *materialista*, equivale à primazia absoluta da linha horizontal da metafísica olavista em relação à linha vertical; equivale, por conseguinte, à centralidade absoluta da história, da política, da ação intersubjetiva em relação ao espírito, à graça divina e à



interiorização; e leva, assim, à consolidação do ceticismo, do relativismo, do hedonismo e da luta ideológica, sectária e totalitária em relação à identidade e ao contato diretos e de essência entre o indivíduo e Deus. Por isso mesmo, na modernidade temos apenas *logomaquia*, isto é, discussão ideológica, mero exercício retórico de palavras acerca de mais palavras, acerca de mais palavras e assim indefinidamente (por isso, inclusive, as guerras geradas *por ideologia*, por meras palavras sistematicamente ordenadas e deliberadamente manipuladoras). Recusando seu fundamento ontoteológico e perdendo qualquer base cognitiva objetiva e garantidora da correção moral, a modernidade se reduz a jogos de palavras autorreferenciais, que não têm base de comprovação, de enquadramento, de crítica e de reflexivização, os quais, na medida em que também já não possuem qualquer fundamento normativo orientador, perdem quaisquer compromissos e vinculações morais, descambando para o oportunismo, o charlatanismo, a deturpação e a violência. Por isso mesmo, no âmbito da história e da política como materialidade, tem-se a exclusão pungente e a deslegitimação aguda da esfera do espírito, da linha vertical que não apenas representa o único lugar da busca da Verdade (por interiorização), mas também da resolução dos problemas do mundo (por graça divina e em termos de recusa da política). Resta ao homem, assim, no que se refere à modernidade ocidental, as ideologias várias, e sua consequência é exatamente o ilimitado, o incontrolado, a destruição, uma vez que, sem a base ontoteológica (linha vertical) e abandonando seja a interioridade espiritualista-intuicionista-privatista-personalista, seja a graça divina na pessoa de Jesus Cristo, o homem torna-se completamente dominado por Behemot e Leviatã. E Olavo de Carvalho complementa, nessa sua acusação da modernidade como materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia:

[...] as ideologias, quaisquer que fossem, estavam sempre limitadas à dimensão horizontal do tempo e do espaço, opunham o coletivo ao coletivo, o número ao número; perdida a vertical que unia a alma individual à universalidade do espírito divino, o singular ao Singular, perdia-se junto com ela o sentido

de escala, o senso das proporções e das prioridades, de modo que as ideologias tendiam a ocupar totalitariamente o cenário inteiro da vida espiritual e a negar ao mesmo tempo a totalidade metafísica e a unidade do indivíduo humano, reinterpretando e achatando tudo no molde de uma cosmovisão unidimensional (CARVALHO, 2018, p. 30).

Perceba-se que as ideologias estão *totalmente e sempre presas* à esfera horizontal do maniqueísmo-dualismo ontológico-antropológico olavista, limitando e aferrando os indivíduos exatamente a esta esfera, massificando-os e instrumentalizando-os ao ponto de desidentificá-los em sua singularidade: na história e na política, cada indivíduo é só mais um indivíduo, mais um número entre todos os outros, e sua personalidade simplesmente não conta. Note-se, ademais, tanto que o âmbito da materialidade, como história e política, é simplesmente ideologia, do mesmo modo que todas as posições filosófico-normativas que afirmam a centralidade da história, da política e da ação institucional-social estrutural e intersubjetiva, ainda que em aspectos mínimos, são apenas ideologia, produzem e fomentam apenas ideologia. Ora, no âmbito da história e da política como materialidade, a personalidade do indivíduo, isto é, sua singularidade, não conta, não é promovida e, na verdade, é destruída, restando apenas a massa, a totalidade, o número, o partido, a estrutura, a instituição, o macrossujeito, o fato social-natural etc. Só na linha vertical do dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico olavista a singularidade do indivíduo é promovida e afirmada seja em termos de sua dignidade, seja no que se refere à descoberta e ao acesso à Verdade absoluta como *unidade da alma individual e da universalidade do espírito divino por meio da intuição interior e direta*. Ora, na medida em que predomina a materialidade e, portanto, o ceticismo e o relativismo, destrói-se a efetividade dessa linha vertical e dessa união da alma individual e do espírito divino, de modo que só restam as ideologias – e, na verdade, de modo que as ideologias, como vimos na passagem acima, preenchem *todo o espaço de sentido* possível aos indivíduos. Desse modo, negando a totalidade metafísica e a unidade (direta, interior, intuitiva, personalista,

privatista) do indivíduo com Deus via Revelação e graça divina, consolida-se uma perspectiva materialista unidimensional e massificadora, com a prevalência de ideologias imoderadas e ilimitadas – cujos principais defensores são a ciência e os intelectuais públicos modernos. Apaga-se a ontoteologia, recusa-se a Deus e a graça divina e elimina-se o contato direto entre o indivíduo e Deus em termos desse intuicionismo privatista, personalista, espiritualista e interiorizado. Ora, além da violência simbólico-material totalitária causada pelas ideologias geradas pelo materialismo, pelo ceticismo e pelo relativismo modernos, outro ponto importante por eles efetivado é a anulação do indivíduo e a promoção iracunda do coletivismo, com sua (desse mesmo indivíduo) subsunção pelas estruturas sociais, pelas instituições públicas e pelos macrossujeitos políticos. É por isso que Olavo de Carvalho acusa a modernidade iluminista e, por extensão, a ciência e os intelectuais públicos de causarem a “perda da individualização da consciência” (CARVALHO, 2018, p. 68), individualização da consciência que é viabilizada exatamente por essa tradição cultural-civilizacional milenar que é substantivada pelo dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico de Olavo de Carvalho via intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, temperado com a graça divina por Jesus Cristo. No caso, a modernidade e, então, mais uma vez, a ciência e os intelectuais públicos passam seja a fomentar o coletivismo em relação ao individualismo, seja a colocar todo o peso do processo de subjetivação nas estruturas sociais, nas instituições públicas, nos macrossujeitos políticos. Ele diz:

Se levada mais a fundo, essa “revolução cultural” acabará por perverter todo o senso moral da população, instaurando a crença de que o dever de ser bom e justo incumbe *primeira e essencialmente à sociedade, e só secundariamente aos indivíduos*. Muitos intelectuais brasileiros tomam como um dogma infalível esse preceito monstruoso, que resulta em abolir todos os deveres da consciência moral individual até o dia em que seja finalmente instaurada sobre a Terra a “sociedade justa” – um ideal que, se não fosse utópico e fantasista em si, seria ao menos

inviabilizado pela prática do mesmo preceito, tornando os homens cada vez mais injustos e maus quanto mais apostassem na futura sociedade justa e boa (CARVALHO, 2018, p. 114-115; os destaques são de Olavo de Carvalho).

Note-se que a crítica central tanto ao coletivismo (como utopia normativa da sociedade justa por meio da mudança institucional e da ação intersubjetiva) quanto à correlação de socialização (estruturas sociais, instituições públicas, macrossujeitos políticos, dinâmicas intersubjetivas) e subjetivação possui o seu sentido, em Olavo de Carvalho, no fato de que eles têm por consequência a desvirtuação da consciência moral, que deixa de ser afirmada seja como a única protagonista de sua vida (e do acesso à Verdade absoluta em termos de contato interiorizado, intuicionista, personalista e privatista com Deus), seja como responsável por seus próprios atos e por suas próprias escolhas, levando, então, à inversão dos valores sociais e individuais. Por isso mesmo, no ideário da ciência ideológica e dos intelectuais públicos esquerdistas, com a primazia do social sobre o indivíduo, da coletividade sobre o homem particular, o ladrão passa a ser *vítima da sociedade*, e não um criminoso, ao passo que a verdadeira culpada por todos os problemas sociais e por todas as degenerações humanas passa a ser a própria sociedade, as próprias instituições, os próprios valores intersubjetivos. Ou seja, na medida em que anula o indivíduo e o subsume na dinâmica objetiva – que ele supostamente não consegue controlar e resolver, pela qual ele é completamente instrumentalizado (para a esquerda, obviamente, conforme argumenta Olavo de Carvalho) –, conferindo todo o peso da determinação da subjetividade às estruturas sociais, às instituições públicas e aos macrossujeitos políticos, inclusive atribuindo a possibilidade de transformação seja à centralidade e autorreferencialidade da história e da política, seja à ação de massas intersubjetiva, a ciência moderna e os intelectuais públicos não só apagam e negam o protagonismo individual, como fomentam a inversão dos valores, ao ponto de, como vimos acima, o

criminoso ser vítima da sociedade injusta e esta ser a responsável por todas as degenerações individuais. Ele diz:

Ela transforma o delinquente, de acusado, em acusador. Seguro de si, fortalecido em sua autoestima pelas lisonjas da *intelligentzia*, o assassino então já não aponta contra nós o cano de uma arma, mas o dedo da justiça; de uma estranha justiça, que lança sobre a vítima as culpas pelos erros de uma entidade abstrata – “o sistema”, “a sociedade injusta” –, ao mesmo tempo que isenta o criminoso de quase toda a responsabilidade por seus atos pessoais. Perseguida de um lado pelas gangues de bandidos, acuada de outro pelo discurso dos letrados, a população cai no mais abjeto desfibramento moral e já não ousa expressar sua revolta (CARVALHO, 2018, p. 117).

A modernidade materialista, cética, relativista e ideológica é também coletivista, no duplo sentido do termo: centralidade da massa, do grupo sobre o indivíduo; primazia das estruturas sociais, das instituições públicas e dos macrossujeitos políticos em termos de determinação dos processos de subjetivação. Isso, para Olavo de Carvalho, como podemos perceber na sua fala acima, não apenas apaga a responsabilidade pessoal pela própria vida, como também leva à perda da individualização da consciência (o indivíduo mergulha na massa indiferenciada, mero corpo aclamativo, mera paixão irrefreada e ilimitada, basicamente um instrumento do coletivo) e causa a deturpação dos valores sociais, em particular o da responsabilização individual pelo próprio destino, pelas próprias ações, conferindo um poder absoluto à sociedade como macroestrutura, às instituições públicas como estatismo, aos super-sujeitos políticos (como o partido e a classe). Assim, os intelectuais públicos, em nome da modernidade, desferem o golpe de morte nos valores universais do humano e no protagonismo individual, fazendo esse mesmo indivíduo mergulhar em um estado profundo de anomia, inação e desespero, tornando-o cobaia fácil para lideranças populistas, regimes de massa violentos e movimentos revolucionários sedutores, mas destrutivos. Não

por acaso, no que diz respeito a isso, vimos, no primeiro capítulo, que a ciência moderna e os intelectuais públicos, abandonando a ontoteologia dualista-maniqueísta e o intuicionismo privatista, personalista, espiritualista e interiorizado, assumindo o materialismo, o ceticismo, o relativismo e a ideologia, descambaram para uma dupla e correlacionada ditadura: a academia, com sua ditadura do conhecimento, mas de um conhecimento que é, para Olavo de Carvalho, “ideologia científica”; o partido, com sua ditadura política e em termos de ideologia política coletivista, estatista e totalitária. Essas são as consequências do fim do indivíduo e da perda da individualização da consciência por essa mesma modernidade materialista, cética, relativista e ideológica, e por seus arautos fundamentais, a ciência e os intelectuais públicos. Olavo de Carvalho continua:

O “intelectual coletivo” tem de optar entre a unidade de uma tirania e a multiplicação das línguas; entre a submissão explícita ou implícita a uma consciência individual qualquer e a dissolução em uma inconsciência coletiva que, em última análise, acabará sendo manipulada discretamente por algum indivíduo esperto; enfim: entre tirania declarada e tirania dissimulada (CARVALHO, 2018, p. 68).

Na medida em que o indivíduo é anulado em seu protagonismo pessoal e em sua capacidade crítica relativamente aos demais e às próprias estruturas sociais, tornando-se mais um na massa, sendo subsumido no grupo, na coletividade como mero corpo, ele se torna massa de manobra, todos os indivíduos se tornam massa de manobra. Daí que os intelectuais públicos, supostamente respaldados no conhecimento científico, e os partidos de massa – em particular o comunismo-socialismo – assumam hegemonia epistêmico-político-cultural e simplesmente dominem esses indivíduos por meio da manipulação, da retórica e da persuasão ideológicas. Ora, a consequência da consolidação e da expansão da modernidade iluminista e, nesse caso, do protagonismo social e institucional da ciência e dos intelectuais públicos consiste exatamente na destruição da liberdade individual e, como vimos logo acima, na inversão

dos valores morais objetivos. É por isso, aliás, que, para Olavo de Carvalho, o fenômeno da modernidade e, nesse caso, da ciência e dos intelectuais públicos ou dos intelectuais coletivos adquire pungência e exige uma atitude antimoderna e antimodernizante cada vez mais aguda, porque ele representa um momento histórico potencialmente perigoso em termos de destruição da tradição cultural/civilizacional ocidental (isto é, da tradição judaico-cristã e da ontoteologia greco-latino-medieval, ainda que interpretada desse modo enviesado como dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico entre espírito e matéria e sob a forma de intuiçãoismo privatista, personalista, espiritualista e interiorizado). Por ser um fenômeno que se pretende definitivo da história humana, ameaçando destruir todo este legado ontoteológico e, de quebra, a própria individualização da consciência por meio do primado da ideologia, Olavo de Carvalho assume essa cruzada de crítica, contraposição e superação da modernidade, bem como, por extensão, de combate e de deslegitimação da ciência moderna e dos intelectuais públicos. Ele diz:

Erraria por excesso de otimismo quem visse essa involução como um fenômeno passageiro que arranha apenas a superfície da História. Ela tem uma dimensão antropológica, ele afeta o destino da espécie humana no cosmos: basta uma geração de ‘intelectuais coletivos’ dominar o mundo para que se perca a individualização da consciência, prêmio de um esforço evolutivo milenar (CARVALHO, 2018, p. 68).

Essa *involução* como modernidade, como materialismo, ceticismo, relativismo, ideologia, coletivismo e totalitarismo, exatamente por não ser um fenômeno passageiro, constituindo-se como uma dimensão antropológica substantiva (primado de Behemot e de Leviatã sobre a ontoteologia, primado do coletivismo sobre o indivíduo, primado do fato material sobre o contato direto e a unidade essencial entre o espírito ou indivíduo e Deus), ameaça o destino da espécie humana (noção biológico-religiosa, com caráter essencialista e naturalizado, de base pré-política,

pré-cultural e a-histórica) no cosmos (isto é, natureza, e não sociedade, nem política, nem história). E, como estamos dizendo, além da degeneração moral (já que não há mais uma base biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade), tem-se o apagamento da individualização da consciência por meio do coletivismo político-moral e das estruturas sociais-institucionais. Por isso mesmo, o eixo estruturante da contraposição de Olavo de Carvalho em relação à modernidade, à ciência e aos intelectuais tem uma dupla – embora interligada – hélice: retomada de uma noção de cultura/civilização ocidental pré-moderna, antimoderna e antimodernizante, sintetizada pela tradição judaico-cristã, pela ontologia greco-latina, pela teologia medieval (cristã e eventualmente árabe) e pela cultura renascentista, ainda que, conforme estamos insistindo no texto, esta ontoteologia como cultura/civilização ocidental seja concebida como dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico sob a forma de autoexclusão recíproca entre espírito e matéria e dinamizada por meio do intuicionismo personalista, privatista, particularista, espiritualista e interiorizado como método de resolução do drama humano ante o universo e a eternidade e de acesso à Verdade absoluta, temperada com a Revelação e a graça divina na pessoa de Jesus Cristo; e a defesa irrestrita do indivíduo (responsabilidade individual e contato e unidade diretos entre indivíduo e Deus por meio da intuição interior, privatista, pessoal e espiritualista) contra o coletivismo (primazia da massa, do grupo sobre o indivíduo; centralidade das estruturas sociais, das instituições públicas e dos macrossujeitos políticos sobre a subjetivação). Ele diz, primeiramente, enquanto crítica à ciência e aos intelectuais públicos brasileiros:

O desejo de segurança é um impulso normal do ser humano. Foi ele que impeliu os primeiros filósofos a buscarem uma verdade para além das flutuações de opinião. Mas esse desejo toma, entre os intelectuais brasileiros, um sentido caricatural e perverso. Em vez de buscar segurança em uma intuição direta e pessoal, imaginam poder encontrá-la na adesão coletiva e epidêmica às tendências de prestígio mais recente no que chamam “os grandes centros produtores de



cultura” – expressão que já revela toda uma concepção coisista e mercadológica do que seja cultura. Temerosos demais para tentar atinar por si com o certo e o errado, encontram alívio e proteção no sentimento de estar em dia com a opinião mundial, ou com o que tal lhes parece (CARVALHO, 2018, p. 40).

Note-se, portanto, que o que atormenta Olavo de Carvalho em relação à postura dos intelectuais públicos está exatamente em que eles são incapazes ou covardes de acessar à objetividade por meio de uma intuição pessoal direta! Daqui advêm algumas das grandes degenerações próprias à modernidade, dinamizadas institucional e culturalmente por esses intelectuais em nome da *ideologia científica*. Ao invés de acessarem a verdade em termos de interiorização pessoal espiritualista, preferem se ater aos modismos passageiros dessa mesma modernidade, contra todo o legado da tradição ocidental como dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico e – e por meio do – intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado em termos de unidade e de contato diretos entre o homem e Deus mediado pela graça (o anzol) de Jesus Cristo. Ora, abrindo mão e recusando esse intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado como método de acesso à objetividade e abandonando a unidade e o contato diretos entre o indivíduo (alma) e Deus como chave analítica e direcionamento em termos de resolução do drama humano ante o universo e a eternidade, os intelectuais públicos, por meio da ideologia científica moderna, não só coisificam a cultura, como também massificam as mentes individuais em uma totalidade social indiferenciada e coletivista alienada, impotente e imobilizada. É surpreendente o nível de falsificação, simplificação e deturpação da realidade assumido por Olavo de Carvalho. Com efeito, dessa deslegitimação por parte dos intelectuais, da intuição interior direta, espiritualista, personalista e privatista como fonte de acesso à Verdade e de resolução do drama humano ante o universo e a eternidade, por meio da prisão dos indivíduos no materialismo e da consolidação do ceticismo, do relativismo e da ideologia, chega-se, em termos de ciência moderna e por parte dos intelectuais públicos, a uma

perspectiva de coletivismo e de estatismo que se torna o corolário, no nível político, daquela deturpação no âmbito ontológico, antropológico e epistêmico: da ênfase no materialismo, e não no espiritualismo, da primazia da história e da política em relação à ontoteologia revelada, da centralidade das estruturas sociais, das instituições públicas e dos macrossujeitos políticos em relação ao intuicionismo pessoal, privatista e espiritualista direto, a ciência moderna e seus intelectuais públicos consolidam exatamente o estatismo, o coletivismo e, assim, o clientelismo, dando o golpe de morte na autonomia e na meritocracia individuais. Olavo de Carvalho nos diz:

Essas ideias são manifestamente atraentes, sobretudo para mim, que jamais acreditei que homem algum tivesse nada a esperar de governos. Reivindicar do governo, mesmo aquilo que é teoricamente justo, resulta sempre, na prática, em rebaixamento moral: um homem que entre por esse caminho acaba por não enxergar outra forma de ação que não seja a reclamação. Por trás da vociferação raivosa, não haverá dentro dele senão a passividade atônita de um bebê que chora e que nada pode fazer por si mesmo. Um governo que se mete em tudo obriga as pessoas a tudo reivindicarem dele: avilta o povo ao atender as suas demandas, premiando a indisciplina e o protesto, e também, ao não atendê-las, semeando a desesperança e o cinismo (CARVALHO, 2018, p. 125).

Exigir do governo o que é justo rebaixa moralmente ao indivíduo. Não exigir dele leva à desesperança e ao cinismo. Quem se mete a sujeito político, abre mão de sua autonomia, de seu protagonismo, de seu mérito. Note-se, assim, que, se no âmbito ontológico o materialismo apaga o espiritualismo; se no âmbito antropológico, o ceticismo e o relativismo conduzem à perda de uma referência normativa objetiva e de critérios mínimos de justificação, discussão e ação racionais; se no âmbito epistemológico, o fim da verdade universalista conduz à ideologização da vida como um todo; na esfera política temos exatamente a consolidação de um coletivismo e de um estatismo tão fortes que tolhem toda a iniciativa

individual, todo o mérito de cada sujeito humano, tornando-o simplesmente um cliente fiel das benesses do Estado, tudo esperando deste, assim como culpando a este por todos os males. No contexto do coletivismo, do estatismo e do clientelismo públicos, os indivíduos se tornam basicamente bebês chorões, incapazes de ação de si por si mesmos. A política, enfim, vicia e deseduca os indivíduos: se, por meio de sua revolta, conseguem a realização de suas reivindicações, se tornam dependentes do Estado, aprendendo que, por meio de “malcriações públicas”, poderão conseguir o que quiserem; se não conseguem, por meio dessa revolta e dessas malcriações, a realização institucional de suas reivindicações, então se tornam desesperançados, cínicos e impotentes. Se a política dá certo, ela dá errado, porque deseduca os indivíduos e lhes retira o protagonismo; se ela dá errado, então ela dá certo, uma vez que, nesse último caso, comprova exatamente a degeneração materialista, ideológica, coletivista, estatista e clientelista que a perpassa, conforme quer Olavo de Carvalho. Em ambos os casos, comprova-se o dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico olavista, a saber, de que o âmbito horizontal da vida humana frente ao universo e à eternidade, demarcado por materialismo, positivismo, perspectivismo, história, política e ação institucional-social intersubjetiva é meramente ideologia, o lugar da não-verdade, da degeneração e da perdição. Aliás, emerge aqui mais uma consequência dessa recusa da ontoteologia como espiritualismo e do intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado por parte dessa mesma modernidade materialista, cética, relativista e ideológica, a saber, como já dizíamos acima, a deslegitimação e a desumanização do homem de bem e a promoção do criminoso como vítima da sociedade. Olavo de Carvalho diz:

Humanizar a imagem do delinquente, deformar, caricaturar até os limites do grotesco e da animalidade o cidadão de classe média e alta, ou mesmo o homem pobre quando religioso e cumpridor dos seus deveres – que neste caso aparece como conformista desprezível e virtual traidor da classe –, eis o mandamento que uma parcela significativa dos nossos

artistas tem seguido fielmente, e a que um exército de sociólogos, psicólogos e cientistas políticos dá discretamente, na retaguarda, um simulacro de respaldo “científico” (CARVALHO, 2018, p. 113).

Ora, é contra essa degeneração da moral e dos bons costumes (no sentido de recusa da tradição ontoteológica como determinação biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade, individualismo econômico e privatismo apolítico-despolitizado) e contra a negação do indivíduo (no sentido de intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, bem como de meritocracia e de responsabilização exclusivamente pessoais), causadas pela modernidade iluminista, materialista, cética, relativista e ideológica através do protagonismo institucional e cultural da ciência empírico-normativa em bloco e da ação concertada dos intelectuais públicos que Olavo de Carvalho direciona sua militância teórico-prática. Em primeiro lugar, seu objetivo consiste em devolver a centralidade a esse indivíduo assolado pelo coletivismo, pelo estatismo e pelo clientelismo dos intelectuais esquerdistas. Nesse sentido, Olavo de Carvalho nega qualquer estrutura intersubjetiva “abstrata” e qualquer “roupagem ideológica” que se sobreponha ao indivíduo “de carne e osso”, querendo muito provavelmente significar com isso a promoção de uma identidade individual existente de modo íntimo e anterior a essa localização espacial, temporal, cultural e normativa (realmente não dá para saber o que resta da identidade individual quando retiradas todas essas condições contextuais, vinculantes e carnisais, por assim dizer). Sobre isso, Olavo de Carvalho nos diz de modo enfático:

[...] regra que me impus alguns anos atrás, de nunca falar impessoalmente nem em nome de alguma entidade coletiva, mas sempre diretamente em meu próprio nome apenas, sem qualquer retaguarda mais respeitável que a simples honorabilidade de um animal racional, bem como de nunca me dirigir a coletividades abstratas, mas sempre e unicamente a indivíduos de carne e osso, despidos das identidades provisórias que o cargo, a posição social e a filiação

ideológica superpõem àquela com que nasceram e com a qual hão de comparecer, um dia, ante o trono do Altíssimo. Estou profundamente persuadido de que somente nesse nível de discurso se pode filosofar autenticamente (CARVALHO, 2018, p. 33).

Perceba-se, primeiramente, esse contraponto radical entre “coletividades ou estruturas abstratas” e o indivíduo “de carne e osso”, como que em uma perspectiva de autoexclusão recíproca – perceba-se, inclusive, a própria ideia seja de que entidades coletivas são abstratas, e não propriamente núcleo estruturante da própria autocompreensão normativo-simbólica das identidades pessoais (inclusive de sua formação ao longo do tempo), seja de que há um indivíduo de carne e osso – todos como indivíduos de carne e osso –, por um lado, e, por outro, também há “identidades provisórias” (cargo, posição social, filiação ideológica) que, como exterioridade, como epiderme (esse termo, inclusive, foi citado por Olavo de Carvalho para se referir às ideologias), simplesmente se diferenciam de modo essencial (na verdade, essas identidades provisórias são acidentais, de modo que essencial mesmo é somente a alma, o espírito). Ou seja, há a entidade coletiva abstrata *versus* o indivíduo de carne e osso; há as “identidades provisórias” *versus* a identidade “com a qual os indivíduos nasceram” e, finalmente, há a ideologia (a epiderme, a vestimenta, o acidente) e o espírito com o qual um dia todos compareceremos ante o “trono do Altíssimo”, prestando contas diretamente a ele do que fizemos e do que não fizemos. Note-se, finalmente, e aqui já entraríamos no segundo objetivo básico da militância teórico-prática de Olavo de Carvalho contra a modernidade, a ciência e os intelectuais públicos materialistas, céticos, relativistas e ideológicos, que, como pudemos ver no final da passagem acima, o “indivíduo de carne e osso”, isto é, a identidade com a qual “cada indivíduo nasceu”, retornará um dia a Deus. Essa passagem, por isso mesmo, resume o dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico de Olavo de Carvalho como autoexclusão recíproca entre a esfera vertical do espírito e o âmbito horizontal da matéria e, nesse sentido, aponta para o – assim como reforça

o – método olavista de desvelamento da verdade, isto é, seu intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, a partir da correlação de identidade e unidade de alma humana e Deus e de Revelação e graça divina. Ora, a militância teórico-prática de Olavo de Carvalho direciona-se de modo pungente a uma crítica implacável da modernidade que exige exatamente uma perspectiva antimoderna e antimodernizante, tal como ele a define com as seguintes palavras:

Tarefa que é, em essência, a de romper o círculo de limitações e constrangimentos que o discurso ideológico tem imposto às inteligências deste país, a de vincular a nossa cultura às correntes milenares e mais altas da vida espiritual no mundo, a de fazer em suma com que o Brasil, em vez de se olhar somente no espelho estreito da modernidade, imaginando que quatro séculos são a história inteira do mundo, consiga se enxergar na escala do drama humano ante o universo e a eternidade. Tarefa que é, no seu mais elevado e ambicioso intuito, a de remover os obstáculos mentais que hoje impedem que a cultura brasileira receba uma inspiração mais forte do espírito divino e possa florescer como um dom magnífico a toda a humanidade (CARVALHO, 2018, p. 33).

Por outras palavras, é necessário sair da modernidade, abandonar a modernidade, isto é, a intersecção de materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia gerada pela ciência empírico-normativa moderna e propagada pelos intelectuais públicos caudatários dessa mesma modernidade. O objetivo de Olavo de Carvalho, assim, consiste em esclarecer-nos ante o verdadeiro drama humano frente ao universo e à eternidade, e esse drama humano, como vimos ao longo do texto, não pode ser desvelado e resolvido nem por essa modernidade materialista, cética, relativista e ideológica, nem pelos seu espaço, pelos seu instrumento e pelo seu valor basilares, a saber, a história, a política e a ação institucional-social intersubjetiva, incluindo-se a própria ciência positivista-perspectivista. A cultura brasileira precisa retomar a ontoteologia, mas, observe-se bem, a ontoteologia *a la* Olavo de Carvalho, enquanto dualismo-maniqueísmo

ontológico-antropológico espiritualista e antimaterialista através de um intuícionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, demarcado seja pela unidade e pela identidade entre alma e Deus, seja pela centralidade da Revelação (nesse sentido dado a ela por Olavo de Carvalho, obviamente), seja, então, como fecho de abóboda, complementado pela graça divina na pessoa de Jesus Cristo. Nessa posição, portanto, tudo o que não é espiritualista, isto é, tudo o que não é “indivíduo de carne e osso”, “intuição interior direta”, e tudo o que não se dá como Revelação enquanto determinação biológico-religiosa da antropologia-cultura-normatividade, é ideologia, de modo que temos, como consequência, o fim da ciência, o fim da política, o fim das instituições e o fim da ação institucional-social, seja intersubjetiva, seja, como vimos em passagem acima, propriamente subjetiva. Temos uma sociedade de mônadas espiritualistas que não saem do seu quatinho, temos um diálogo privatista com a objetividade, temos uma intuição direta do sentido do mundo e do homem. Em suma, estamos voltados para nós mesmos como espíritos exclusivistas, como interioridades absolutas, e isso é suficiente para o conhecimento objetivo, para a autorrealização pessoal e para a resolução de nossos problemas – na verdade, parcialmente suficiente, pois precisamos, de modo inultrapassável e complementar, da graça divina na pessoa de Jesus Cristo. Pronto, com estas condições resolvemos nosso drama pessoal ante o universo e a eternidade, mandamos Behemot e Leviatã para os quintos dos infernos, ou melhor, para os quintos da modernidade e, finalmente, nos alçamos diretamente diante do trono do Altíssimo para prestar-lhe contas, a ele exclusivamente, sobre tudo o que fizemos, esperando sua benevolência garantidora da vida eterna. Aqui chegados, descobrimos que não é Francis Fukuyama o arauto do fim da história, do fim da política, do fim das ideologias, mas exatamente Olavo de Carvalho, assim como descobrimos que não é Friedrich Nietzsche o filósofo do fim da modernidade, mas, mais uma vez, Olavo de Carvalho. Temos disponível, agora, seja a explicação para todos os males do mundo, seja a rota para a resolução deles, o dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico olavista como autoexclusão entre

espírito e matéria; e temos acessível, *cada um de nós, indivíduos*, sem *necessidade de mediações institucionalistas, cientificistas e tecnicistas*, o *método* olavista de produção da objetividade epistemológico-moral, de interpretação e de resolução do drama humano frente ao universo e à eternidade e de contato com a Verdade absoluta, capaz de vencer a Behemot e a Leviatã, a saber, o intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado. E, sortudos que somos, ainda temos mais: a Revelação e a graça divina, que dão o empurrãozinho que nosso espírito recalcitrante necessita para fugir do mundo, da história, da política, da intersubjetividade e refugiar-se em si mesmo como autossuficiência, chegando a partir dali diretamente a Deus. Só faltava um governo alinhado a essa perspectiva para termos um enfrentamento prático-político (já que o de Olavo de Carvalho se direciona mais ao âmbito teórico) contra a modernidade, a ciência e os intelectuais públicos. Não falta mais!

Bolsonaro sempre alertou: no Brasil, tão ou mais grave que a corrupção, é a questão ideológica. O dinheiro roubado pode ser recuperado, já a liberdade, não! A esquerda usa os legítimos instrumentos da democracia, como o voto e o funcionamento dos poderes, para corrompê-la e se perpetuar no poder (BOLSONARO, 2017, p. 130-131).

### **Considerações finais**

Aqui chegados, interessa-nos discutir um pouco mais sobre esse dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico olavista enquanto autoexclusão de espírito e matéria, bem como sobre a proposta, por Olavo de Carvalho, de seu método de acesso à Verdade absoluta e de resolução do drama humano ante o universo e a eternidade, a saber, seu intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado, em termos de unidade e identidade diretas entre a alma e Deus, mediada pela Revelação e auxiliada pela graça divina na pessoa de Jesus Cristo. Como vimos ao longo do texto, todos os problemas humanos se devem à negação ou à destruição dessa linha vertical demarcada exatamente pelo espírito e



pelo seu acesso direto a Deus via interiorização intuicionista, espiritualista, personalista e privatista. Todos os problemas do mundo, nesse sentido, são causados pela primazia da esfera horizontal da necessidade natural como materialidade, que se ramifica em ciência (postura positivista-perspectivista), história (espaço da não-verdade) e política (ideologia ilimitada, totalizante e totalitária). Dessa descrição dos males humanos e do caminho de saída da perdição em que os seres humanos se encontram, radicalizada pela modernidade iluminista, materialista, cética, relativista e ideológica, tal como nos apresenta e nos propõe Olavo de Carvalho, gostaríamos de salientar alguns problemas estruturais, para além da supersimplificação, da falsidade teórica e da estupidez propriamente ditas, assumidas por este autor.

Salta aos olhos, em primeiro lugar, que esse dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico como autoexclusão recíproca entre espírito e matéria utilize de modo desbragado e generalista o termo ideologia para se referir aos adversários de Olavo de Carvalho, desde Gandhi, passando por Mao-Tsé-Tung, por Winston Churchill e chegando-se até a Fritjof Capra (como vimos na passagem final, a crítica da ideologia, o combate à ideologia também é a meta de vida de Jair Messias Bolsonaro, inclusive agora, que é presidente da República e cabeça de um movimento coletivo que podemos chamar de bolsonarismo, com caráter antimoderno, antimodernizante, antissistêmico e anti-institucional). Tentando dar um contorno sintético e sistemático a esse conceito em Olavo de Carvalho, já que este autor não o faz, podemos perceber que, em seu pensamento, o termo ideologia significa e abarca tudo aquilo que é: (a) material, materialidade, materialismo, no sentido de fato empírico, de autorreferencialidade do fato empírico, o que leva ou ao perspectivismo (fato é uma interpretação construída, dependente de um contexto), ou ao idealismo (fato é uma ideia, ideia é o fato), ou ao subjetivismo (interpretação pessoal, que recusa a própria objetividade do fato), ou, finalmente, à cisão entre noumeno e fenômeno, com o que teríamos a não-correlação entre o que é e o que deve ser – o materialismo, portanto, não só não permite conhecimento objetivo, como também não gera correção e

obrigatoriedade moral, contrapondo-se de modo fundamental à ontoteologia e, nesse caso, à condição essencialista e naturalizada do mundo material e humano, única condição geradora seja de conhecimento objetivo, seja de substantividade conceitual, seja, finalmente, de fundamentação e rigor morais; (b) coletivo, intersubjetivo, institucional e estrutural, colocando em xeque o indivíduo, seu espírito, sua autonomia, sua meritocracia, sua capacidade pessoal de acessar por si mesmo e desde dentro de si mesmo, via interiorização intuitiva, personalista, privatista e espiritualista, à Verdade, bem como de vencer na vida, de modo que, com a primazia das estruturas sociais, das instituições públicas e dos macrosujeitos políticos (da sociedade, da classe etc.) sobre o indivíduo, teríamos sempre a determinação heterônoma da subjetividade e, assim, sua anulação; (c) tudo aquilo que é histórico e político, isto é, que se dá no espaço e no contexto da história humana, coletiva e pessoal, e que se realiza por meio do instrumento da *ação* coletiva-individual no âmbito da intersubjetividade e das instituições; e (d) tudo aquilo que é metodológico, no sentido de uma atividade científica estrutural e mediada, sob a forma de comprovação, verificação e validação teórico-institucional e de linguagem lógico-matemática técnica e em termos de mensuração e de comprovação empírica das regularidades. Portanto, só não são ideológicos: (a) a ontoteologia, no sentido de primazia do espírito sobre a matéria, em termos seja de Revelação, seja de determinação biológico-religiosa (fundamentos essencialistas e naturalizados) da antropologia-cultura-normatividade; (b) o indivíduo de “carne e osso”, despido de todas as suas vestes em termos de cargo, posição social e compreensões ideológicas de mundo; e (c) o intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado como *método* não-estrutural e antissistêmico de acesso à Verdade absoluta e em termos de unidade, identidade e contado diretos entre o indivíduo e Deus. Tudo o que é sistêmico, no sentido de totalizante, estrutural e interdependência histórico-políticas, é ideológico. Ora, se Olavo de Carvalho fosse de fato coerente com o que pensa, deveria inclusive parar de comer, quanto mais publicar seus livros, uma vez que isso é e exige mediação comum, intersubjetividade estrutural e objetividade no mínimo

linguístico-conceitual – sem algo comum e sem instância mediadora intersubjetiva, nem a Revelação, nem o dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico e nem o intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado seriam possíveis! Alguém, um bom samaritano como Olavo de Carvalho, em sua luta abnegada e árdua contra a academia e a esquerda comunista como um todo, precisa vir em apoio *objetivo, público, intersubjetivo, estrutural e metodológico* às vítimas da modernidade, às cobaias da ciência e dos intelectuais públicos.

Em segundo lugar, é importante salientar-se sua proposta de um método anti-estrutural e antissistêmico de acesso à Verdade absoluta e de resolução do drama humano ante o universo e a eternidade que permitiria a cada indivíduo a vitória sobre Behemot e Leviatã e o contato direto com Deus sem necessidade da mediação científica, do protagonismo acadêmico, da *práxis* política, da intersubjetividade vinculante e, finalmente, da centralidade das instituições públicas. O intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado de Olavo de Carvalho se propõe como a única plataforma de acesso à Verdade absoluta, de superação do materialismo, de derrocada de Behemot e de Leviatã, de contato direto entre o indivíduo que o utiliza e Deus e, finalmente, mas não menos importante, de desvelamento de tudo o mais abaixo do espírito puro e sem vestes como materialismo, ceticismo, relativismo e ideologia. Recorde-se, antes de prosseguirmos na análise – se possível for, não estamos muito confiantes em nossa capacidade! – do método olavista, que ele acusou exatamente a modernidade iluminista, pense-se aqui na sua passagem sobre Richard Rorty logo no início do primeiro capítulo, de, na medida em que se centra no materialismo e, portanto, seja na autorreferencialidade do fato empírico, seja no consequente perspectivismo simbólico-semântico-normativo em torno a ele, de ser e de levar à mera logomaquia, a discussão sobre palavras sem fundamento, que leva a mais discussão sobre palavras vazias e arbitrárias. Ora, na medida em que, por causa desse materialismo como positivismo e perspectivismo, a modernidade nega seja a Revelação, seja a determinação religioso-biológica da antropologia-cultura-normatividade, seja, então, a precedência

de uma posição pré-cultural, pré-política e a-histórica como espiritualismo e fundamentação essencialista e naturalizada, ela *perde e abdica* de qualquer possibilidade de conhecimento objetivo e, assim, já não tem mais condições de justificar racionalmente suas crenças, seus princípios estruturantes, seus conteúdos cognitivo-morais, os quais se tornam ideológicos e impõem a uma postura propagandista, marqueteira, partidária e massificadora – ao ponto de a modernidade, a ciência e os intelectuais modernos ganharem no grito acerca do que é e do que não é objetivo epistemologicamente e do que é e do que não é certo moralmente. Entretanto, agora que descobrimos e reconstruímos o dualismo-maniqueísmo ontológico-antropológico olavista como autoexclusão entre espírito e matéria e, mais ainda, o seu método de acesso à Verdade absoluta, de resolução do problema representado por Behemot e Leviatã e, assim, de desvelamento das ideologias materialistas, nos damos conta de que, para Olavo de Carvalho, somente em termos de intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado o indivíduo consegue chegar à objetividade (ele não a produz, obviamente, e nem pode entendê-la a partir de teorias estruturais, positivistas e intersubjetivas em relação à materialidade). Ora, em seguindo a proposta de Olavo de Carvalho, a Revelação só se manifesta a cada indivíduo – já que não existem “coletividades abstratas”, sequer pode existir a comunidade religiosa, a Igreja e, de modo ainda mais pungente, a própria tradição judaico-cristã, a ontoteologia greco-latino-árabe-medieval e mesmo a cultura renascentista, que são concepções genéricas, nunca individualizadas, antissistêmicas e não-estruturais de homem, de mundo, de saber, de instituição, de intersubjetividade, *de natureza humana* e de *escatologia e teodiceia*. No mesmo diapasão, mais uma vez segundo a proposta de Olavo de Carvalho, o acesso à Revelação, isto é, seja o conhecimento da Verdade absoluta, seja o contato e a interação diretos e imediatos entre o indivíduo e Deus, somente é possível por esse intuicionismo interiorizado, personalista, particularista e espiritualista, próprio e realizado apenas por cada indivíduo desde seu íntimo, como privatismo. Porém, se assim for, como cada indivíduo “saberia” efetivamente acessar desde seu interior à Verdade

absoluta e dialogar com Deus ou, ainda, como ele teria consciência que está no caminho certo, de que não é meramente um sujeito com esquizofrenia? Ora, ele simplesmente não teria nenhum critério racional e nenhum parâmetro objetivo para avaliação, posto que, entre ele e Deus, entre ele e o texto sagrado, não há um mediador, um terceiro sujeito-princípio-instituição. Portanto, ao contrário do que Olavo de Carvalho nos diz, é exatamente ele e sua posição simplista em termos desse dualismo-maniqueísmo e desse intuicionismo interiorizado que não possuem nenhuma condição de gerar critérios racionais garantidores de conhecimento objetivo e de ação moral escorreita. Talvez por isso ele tenha recorrido à graça divina e à ajuda de Jesus Cristo, mostrando exatamente seja a impotência de sua teoria, seja, antes de tudo, sua incapacidade de compreender tanto a modernidade quanto a tradição judaico-cristã, a ontologia greco-latino-medieval e a cultura renascentista. E, finalmente, é essa visão simplificadora e estéril incapaz de gerar, assumir e utilizar critérios racionais, objetividade epistêmica e correção moral que o leva à desonestidade intelectual inveterada, como seu vício mais básico, ao ponto de mentir, caricaturizar e falsificar o debate teórico-prático desenvolvido em termos de ciência moderna. Finalmente, esse método olavista, com caráter anti-estrutural e antissistêmico, demarcado exatamente como um exercício intuitivo de interiorização pessoal, privatista e espiritualista, através da identidade, do contato e do acesso direto do indivíduo para com Deus, leva ao perigo de negação não só da modernidade, mas também de toda a tradição que Olavo de Carvalho julga se basear, defender e promover, isto é, com seu intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado com caráter antissistêmico, não-estrutural, anti-objetivo e anti-institucional, Olavo de Carvalho nega *toda a tradição judaico-cristã, a ontoteologia greco-latina-medieval e a cultura renascentista*, porque toda ela depende de uma Revelação *mediada* institucional, sistemática e intersubjetivamente tanto pelos textos religiosos fundadores e canônicos quanto pelas comunidades religioso-clericais que, por meio da legitimação interna e verticalizada *qua* instituição, aplicam-nos aos crentes em geral – portanto, não há acesso direto a Deus e, de

modo mais específico, à compreensão do texto por parte de cada indivíduo interiormente, intuitivamente, mas desde a mediação eclesial, clerical e através da centralidade da doutrina objetiva, o que significa que tradição, ontologia e teologia são doutrina objetiva, sistemática, estrutural, institucional e, assim, intersubjetiva, sempre mediadas e dependentes da centralidade das instituições (infelizmente para ele, Olavo de Carvalho terá de fazer graduação, mestrado e doutorado!). Sem doutrina sistemática, tradição objetiva e estrutural e prática institucionalizada de interpretação e reinterpretação dos textos, simplesmente não há religião, Revelação. Aliás, não há nada, nem o próprio indivíduo, posto que, como falamos acima, se a posição olavista fosse correta ou coerente, deveria nos fazer todos assumirmos a posição de um vegetal ou voltarmo-nos completamente para nosso interior, sem qualquer relacionalidade, intersubjetividade e perspectiva estrutural – deveríamos regredir a uma posição anterior ao nosso nascimento (talvez até anterior à própria fecundação), posto que, a partir dele, somos seres inseridos e dependentes exatamente de um contexto relacional, intersubjetivo e estrutural, somos seres dependentes das outras pessoas.

Finalmente, em terceiro lugar, como vimos ao longo do segundo capítulo, o intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado como único método de acesso à Verdade absoluta e à compreensão e à resolução do drama humano ante o universo e à eternidade, bem como para se vencer Behemot e Leviatã e para se desvelar as ideologias materialistas, descamba para um ideal de meritocracia e de autonomia individual que nega a intersubjetividade, a socialização e as dinâmicas institucionais e sociais estruturais. Ora, se essa dupla perspectiva do método olavista (intuicionismo espiritualista, personalista, privatista e interiorizado; meritocracia e responsabilização individual exclusivas) for levada a sério, e parece que ele tem muitos adeptos atualmente, inclusive e principalmente um certo presidente da República, a consequência está exatamente na impossibilidade e, no limite, no fim da ciência, da política, do trabalho das instituições públicas, da ação intersubjetiva e mesmo da própria ação individual. Como vimos ao longo

do texto, a ciência, a história e a política são materialistas e, por isso mesmo, céticas, relativistas e ideológicas, produzindo logomaquias várias, todas falsas, massificadoras, instrumentalizadoras e degeneradas, as quais não resolvem o drama individual ante o universo e a eternidade e agudizam a supremacia e a pungência do conflito de Behemot e de Leviatã. Nesse sentido, a ação institucional-social intersubjetiva, na medida em que se funda no materialismo, não possuindo qualquer base de verdade, qualquer resquício de racionalidade e qualquer comprometimento moral, descamba para um coletivismo, para um estatismo e para um clientelismo totalizantes contra os indivíduos, anulados em sua meritocracia. Entretanto, também vimos ao longo do texto que, para Olavo de Carvalho, a própria ação política dos indivíduos é um equívoco, porque, se dá certo, ela solidifica neles o espírito de revolta às normas e de dependência e de vício relativamente às instituições públicas e, se dá errado, fomenta o desânimo, a inação e a impotência. Portanto, nem a ação intersubjetiva, nem a atuação estrutural das instituições públicas e nem mesmo a ação individual social, política e institucionalmente servem para resolver os problemas humanos, restando essa interiorização privatista, personalista, espiritualista e intuitiva das mônadas humanas, necessitadas apenas de Deus e acessando-o diretamente desde dentro de si mesmas, e de nada mais. Ou seja, mais uma vez se a proposta de Olavo de Carvalho for levada a sério temos a inação absoluta, a interiorização impotente e um espiritualismo simplificador que não nos dá nenhum critério objetivo, nenhum princípio estruturante e nenhuma saída moral. Temos a negação de tudo, da modernidade à tradição judaico-cristã, das ciências em bloco à ontologia e à teologia, da coletividade ao indivíduo. Só restará uma máxima vazia, uma orientação errática e, por fim, o silêncio completo: “Método olavista como intuicionismo personalista, privatista, espiritualista e interiorizado: gratuito, não comprovado por ninguém, visto apenas pelos olhos da alma! Por meio dele, você, homem comum, sem diploma universitário, pode se livrar dos intelectuais degenerados e opressores e alcançar diretamente e sem mediações à Verdade absoluta. Disponível no Youtube. Não se pode lê-lo, porque a leitura depende de interpretação

sistemática e mediada, e isso é ideologia anuladora do indivíduo, mas também não se pode ouvi-lo, porque também nesse caso você dependerá de mediação e interpretação, no caso pelo próprio mestre Olavo de Carvalho, e isso mais uma vez é ideologia que anula a individualidade! Força, você é capaz de descobrir o mundo por si mesmo! Adentre em seu íntimo e intuitivamente alcance a Verdade absoluta! Confie na graça divina e a busque, embora você não saberá quando e como achá-la, nem terá certeza por si mesmo se a achou, dependendo de Jesus Cristo! Mas, espere, isso também é mediação e, portanto, ideologia! Enfim, já não sei mais de nada! Se vire você mesmo! Espere novamente: ‘se virar por si mesmo’, como método estrutural, é válido intersubjetivamente, mas isso também é ideologia! Zzzz... De todo modo, acredite em mim, não acredite nos intelectuais! Mas isso é mediação de novo, de novo ideologia! Zzzz...”.

## Referências

- BOLSONARO, Flávio. *Jair Messias Bolsonaro: mito ou verdade?* Rio de Janeiro: Tiziano Editorial, 2017.
- CARVALHO, Olavo. *O imbecil coletivo*. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- FORST, Rainer. *Contextos da justiça: filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo* (Vol. I): racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo* (Vol. II): sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002b.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: ensaios filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.



HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

RAWLS, John. *O liberalismo político*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

Data de registro: 03/12/2020

Data de aceite: 15/06/2022

 **A Relação entre a Filosofia Foucaultiana e o  
Jornalismo: possibilidades para pensar a “Atualidade”**

*David Inácio Nascimento* \*

**Resumo:** Muitos filósofos utilizaram o jornalismo como meio para expressar suas ideias. Depois da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, Sartre, Adorno, Arendt, publicaram em jornais ou concederam entrevistas problematizando aquele evento: seus motivos, consequências e, sobretudo, as formas de evitar outras catástrofes. A partir de 1960, na França, Michel Foucault teve intensificada sua relação com jornais e jornalistas: concedeu entrevistas; participou de debates; publicou informativos e respostas a críticos; e, inclusive, atuou na criação do jornal *Libération*, em 1972. Quanto aos escritos do autor, conforme Deleuze (1991), as entrevistas de Foucault devem ser consideradas parte da obra do filósofo, destacando a importância do jornalismo para o pensamento do autor: várias delas foram compiladas e publicadas enquanto “formas de expressão” em livros como “Microfísica do Poder” (1977) e na Coleção “Ditos e Escritos” (1994), sendo decisivas para o conjunto da obra foucaultiana. Em sua perspectiva, Filosofia e jornalismo manifestam interesses semelhantes pela “atualidade”, entrecruzando suas práticas, motivo pelo qual se tornou importante dar a necessária atenção ao tema em seus escritos. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre Foucault e o jornalismo de modo a responder como tal relação tem importância para o desenvolvimento e compreensão da filosofia foucaultiana.

**Palavras-chave:** Foucault; Filosofia; Jornalismo; Atualidade

---

\* Doutor em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: [datanisgrego@yahoo.com.br](mailto:datanisgrego@yahoo.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1147085034375505>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2413-7434>.

### **The relationship between Foucaultian Philosophy and Journalism: possibilities to thinking the ‘present reality’**

**Abstract:** Many philosophers have used journalism to expose their ideas. After the Second World War Sartre, Adorno, Arendt published in newspapers or gave interviews about that event: the reasons, the consequences and how to avoid catastrophes. In France since 1960 Michel Foucault increased his relationship with newspapers and journalists: he was interviewed, participated in debates, published newsletters, responded to comments and worked on the project to create the newspaper *Libération*, in 1972. Considering the texts published in newspapers, Deleuze (1991) said that Foucault’s interviews should be read as part of Foucault’s work. This decision is important to think about the contribution of journalism to Foucault and to his political interventions. Several of these interventions were published as “forms of expression” in the books: “*Microfísica del Potere*” (Italy, 1977) and in the Collection “*Dits et Écrits*” (France, 1994) and they were decisive for Foucault’s work. For the author *Philosophy and Journalism* have similar interests in the present reality: they intertwine their practices and this is a reason to pay attention to this relationship in Foucault’s books. Thus, the present article aims to analyze the relationship between Foucault and journalism and then discuss how this relationship helps in the understanding of Foucault’s philosophy.

**Keywords:** Foucault; Philosophy; Journalism; Present Reality

### **La relation entre la Philosophie Foucaultienne et le Journalisme: Des possibilités de penser à ‘l’Actualité’**

**Resumé:** De nombreux philosophes ont utilisé le journalisme pour exprimer leurs idées. Après la Seconde Guerre mondiale, par exemple, Sartre, Adorno, Arendt ont écrit des journaux ou donné des entretiens sur cet événement: les raisons, les conséquences et surtout les moyens d’éviter d’autres conflits. En France, depuis 1960, Michel Foucault multiplie les relations avec les journaux: il donne des entretiens, participe à des débats, publie des bulletins, répond aux critiques et participe à la création du journal *Libération*. En ce sens, Deleuze (1991) a déclaré que ces entretiens doivent être lus dans le cadre de l’œuvre foucauldienne, soulignant l’importance du journalisme pour la pensée de l’auteur. Plusieurs de ces entretiens ont été compilés et publiés comme “formes d’expression” dans des ouvrages tels que “*Microfísica del Potere*” (Italie, 1977) et “*Dits et Écrits*” (1994) et ont été importantes pour l’œuvre foucauldienne. Pour Foucault, la philosophie et le journalisme montrent des intérêts similaires pour l’actualité, ils mêlent leurs pratiques, et c’est pourquoi il est important de prêter attention au thème. Ainsi, cet

article vise à analyser la relation entre Foucault et le journalisme et tenter de montrer comment cette relation est importante dans le développement et la compréhension de la philosophie de Foucault.

**Mots clés:** Foucault; Philosophie; Journalism; Actualité

## Introdução

Quando faleceu em junho de 1984, Michel Foucault (Poitiers, 15 de outubro de 1926 - Paris, 25 de junho de 1984) deixou como legado uma considerável referência bibliográfica com a qual ganhou notoriedade. Para além dos livros publicados em vida, também oportunizou um importante material que acabaria sendo editado e lançado a partir dos anos que se seguiram: o quarto volume da *História da Sexualidade* (2018); treze cursos ministrados no *Collège de France* e um em Louvain (publicados na França entre 1997 e 2012); sua Tese Complementar, *Gênese e Estrutura da Antropologia de Kant* (2008); e uma série de debates, artigos, seminários, e, o mais importante para esta pesquisa, um conjunto significativo de entrevistas concedidas e textos que haviam sido enviados para jornais, sendo posteriormente publicados em livros como aqueles da Coleção *Dits et Écrits* (1994).

Entre as discussões que promoveu sobre a prática jornalística, Foucault comentou que a relação entre Filosofia e o Jornalismo não era recente e que, ao final do século XVIII, Immanuel Kant (1724-1804) e Moses Mendelssohn (1729–1786) haviam respondido a pergunta proposta para o jornal *Berlinische Monatsschrift* em 1783, “Was ist Aufklärung?” Na análise elaborada por Foucault, os textos de Kant e Mendelssohn teriam inaugurado “‘um jornalismo filosófico’ que foi, com o ensino universitário, uma das grandes formas de implantação institucional da filosofia no século XIX” (FOUCAULT, 2011a, p. 427). Enfim, seria possível pensar as respostas destes filósofos tanto pelo uso que fizeram dos jornais para a difusão de certos temas como, também, a partir de uma

postura filosófica que tinha como objetivo colocar a atualidade em discussão (o tempo no qual os homens estão inseridos<sup>1</sup>).

De tal modo, quando faz uso do Jornalismo e mesmo o critica, Foucault teria adotado uma postura que o vincularia a alguns filósofos. Contudo, e por isso suas críticas ao jornalismo, talvez para ele também fosse preciso compreender o momento específico no qual ele estava inserido: sendo necessário tratar das especificidades dos problemas, bem como das questões políticas e econômicas que, por exemplo, impediam que jornalistas e Jornalismo tratassem de certas adversidades sem se afastar de uma moralidade de origem burguesa. Isso sendo dito, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o jornalismo mantém relação com a filosofia foucaultiana e, a partir disso, pode ser percebido politicamente em seu pensamento<sup>2</sup>.

## Uma discussão sobre a ‘obra’ de Foucault

A emergência dos textos de Michel Foucault coloca em discussão a potencialidade de seus “escritos”. Muito mais que autor de *História da*

---

<sup>1</sup> Sobre tais elementos, Foucault fez menções a uma questão que surge ao final do século XVIII, “o que somos nesse tempo que é nosso” (2012b, p. 294). No sentido da leitura possível a partir de Kant, tratava-se de pensar a “autonomia” e o momento de saída daquela situação de tutela, um período de “esclarecimento”. Conforme indagado por Kant, “se for feita então a pergunta: ‘vivemos agora uma época esclarecida [aufgeklärt]’?, a resposta será: não, vivemos em uma época de esclarecimento [‘Aufklärung’]” (KANT, 1985, p. 112). Na elaboração foucaultiana, a respostada encaminhada por Kant ao jornal traz consigo a discussão sobre um certo momento: a atualidade – a qual o Filósofo, quando analisa, não pode deixar de fazer parte (FOUCAULT, 2010a, p. 13-14).

<sup>2</sup> Durante a elaboração da tese “Uma Prática Filosófica em Michel Foucault: a resposta ao chamado da Aufklärung” (NASCIMENTO, 2020), atentou-se para algumas das relações de Foucault com as “formas de expressão”, “leitura na forma livre”, que excediam aquilo que se encontrava nos livros (FOUCAULT, 2010a, p. 9). A tese tinha como objetivo “analisar o desenvolvimento de uma prática filosófica que responde ao lema e amplitude da Aufklärung, para além de um período histórico demarcado” (NASCIMENTO, 2020, p. 12). Nela foram inseridas algumas notas de rodapé com indicações das possibilidades de desdobramentos. De tal modo, uma das pretensões desse artigo é desenvolver investigação sobre uma daquelas indicações.

*Loucura* (1961), *As Palavras e As Coisas* (1966), *Vigiar e Punir* (1975) e *A Vontade de Saber* (1976), a ele passou a ser associada uma série de textos icônicos, com os quais se tornou possível a concepção de um percurso de leitura para sua Filosofia. A partir dessas novas possibilidades, a discussão sobre seus escritos permite problematizações sobre o contexto político e cultural, bem como leva à desconfiança para com esta série de textos: se devem ser considerados como parte da obra; se uma determinada resposta (dada por Foucault em uma entrevista) teria sido concedida no “calor do momento”; ou se remeteria a algo de fundante de seu pensamento. Essas e outras pontuações demonstram o quanto sua “obra” ainda pode ser discutida.

Nesse sentido, trataria não apenas de questionar se se deve ou não aceitar que textos “menores” sejam incluídos no conjunto da obra foucaultiana, mas, ao aceitar, expressar a qualidade e lugar de discussão que cada um deles pode ter no todo de seus escritos. Em consonância com tal posição, em 1988, por advento do Colóquio “Michel Foucault, Filósofo”, Gilles Deleuze mostrou atenção à obra foucaultiana: deve-se compreender a posição de Foucault, suas análises e o que delas pode ser distinto, já que ele foi capaz de realizar análises e elaborar juízos de fato sem se comprometer com eles. Isso poderia levar, sobretudo, ao risco de realizar leituras equivocadas. Assim, Deleuze fez algumas observações importantes para que o leitor de Foucault:

acreditou-se por vezes que Foucault desenhava o quadro das sociedades modernas como outros tantos dispositivos disciplinares, por oposição aos velhos dispositivos de soberania. Mas não se trata disso: as disciplinas descritas por Foucault são a história daquilo que deixamos de ser pouco a pouco, e nossa atualidade se delineia em dispositivos de *controle* aberto e contínuo, muito diferentes das recentes disciplinas fechadas (1991, p. 86 – *italico do autor*).

Se assim o fez, Foucault teria mantido entreaberto um diálogo capaz de se atentar às diferentes condições. Assim, como ainda salientou

Deleuze, seria preciso “distinguir as linhas do passado recente e as do futuro próximo”, “*a parte da analítica e a do diagnóstico*” (DELEUZE, 1991, p. 86 – itálicos do autor). Portanto, o trabalho de Foucault não poderia ser dimensionado unicamente no plano da análise, sem que, com isso, não se buscasse elaborar o diagnóstico do que “nos” é próximo: o presente, a atualidade. Seria necessário dar atenção aos seus “grandes livros”, os arquivos ali bem delimitados (DELEUZE, 1991, p. 87), mas também considerar o que está para além deles: nos livros, Foucault explicitaria parte de sua atividade, cabendo ao leitor uma participação. Sua preocupação,

ele [Foucault] a formula, só e explicitamente, nas entrevistas contemporâneas a cada um de seus grandes livros: que se passa hoje com a loucura, a prisão, a sexualidade? Que novos modos de subjetivação vemos aparecerem hoje que, certamente, não são gregos nem cristãos? (DELEUZE, 1991, p. 88).

Esse é o sentido impresso nas discussões feitas por Foucault, sobretudo em seus estudos relacionados à História. Seria preciso análises atentas, romper com os padrões universalistas, observar as rupturas e singularidades para pensar esses “novos modos de subjetivação” em lugar de pensá-los como meras continuidades em processos seculares. Considerando ainda as preocupações de Foucault – os problemas/temas que mobilizavam sua atenção (FOUCAULT, 2014a, p. 119) –, a preocupação com a atualidade ganha certo contorno em sua obra. Por isso, Deleuze comentou ainda sobre a “importância” dada por Foucault às entrevistas, “na França e mais ainda no estrangeiro”: para além dos livros escritos por ele, nas entrevistas aparecem as “linhas de atualização que exigiam um outro modo de expressão que as linhas assinaláveis nos **grandes livros**. As **entrevistas são diagnósticos**” e, portando, “a **obra completa** de Foucault, tal como a concebem Defert e Ewald, não podem separar os livros todos marcantes e as entrevistas que nos conduzem para um futuro” (DELEUZE, 1991, p. 88 – negritos adicionados).

Certamente, Deleuze foi um dos primeiros a observar esse movimento realizado na obra foucaultiana e o colocou em prática quando escreveu o livro “Foucault” (DELEUZE, 2013). Também o fizeram outros pesquisadores, como Alessandro Fontana e Pasquale Pasquino quando da edição italiana (1977) que deu origem às diferentes versões de *Microfísica do Poder*. Na ocasião da publicação desse livro, os editores realizaram uma entrevista com Foucault na qual discutiram seu propósito, em especial pelo que tratava da relação do intelectual com o poder e a verdade. Além de especificar a diferença existente entre os intelectuais específico e universal, Foucault comentou sobre seu desejo “de formular algumas ‘proposições’ – no sentido não de coisas aceitas, mas de coisas oferecidas para experiências ou provas futuras” (FOUCAULT, 1979, p. 14). A posição assumida, notadamente, tem origem na discordância com o que era solicitado ao intelectual universal, uma posição de *profeta* da qual o autor buscou se afastar. Não apenas isso, ele indicou que seus livros poderiam ser lidos no bojo de uma ação política maior, cuja capacidade não se faz desligada dos leitores: são eles que recebem, experimentam e/ou põem à prova os elementos oferecidos.

Desde o início da década de 1970, principalmente em decorrência das greves iniciadas pelos presos das penitenciárias francesas, Foucault tratou do caso do intelectual específico, apto a contribuir com sua experiência profissional – em lugar de assumir posição de representante maior da consciência de uma classe. Novamente, as observações de Deleuze podem possibilitar uma interpretação para esse modo de agir: nos livros, Foucault apresentaria a metade de seu trabalho, restando ao leitor a possibilidade de tomar posição (DELEUZE, 1991, p. 87-88). Disso resultariam duas possibilidades: a primeira, como o próprio Deleuze explicitou, que a outra metade do trabalho de Foucault tenha sido apresentada nas entrevistas concedidas por ele. A segunda possibilidade talvez seja a de que, com tal atitude, Foucault tenha buscado rearticular a atuação dos intelectuais e, por conseguinte, as relações de poder.

Assim, as entrevistas de Foucault podem ser compreendidas por apresentarem a outra parte de seu trabalho e por darem uma maior atenção



ao leitor, convidando este a participar, de algum modo, da política. Nesse caso, não apenas haveria uma proximidade do leitor com a Filosofia, o convite remeteria às experiências que este leitor poderia desenvolver ativamente como, por exemplo, ao assumir um papel em determinada circunstância como um “intelectual específico” (FOUCAULT, 2014b, p. 77). Em suma, não se trataria meramente de colocar em evidência a pessoa do autor ou os livros ligados a ele (no sentido autoral).

### **A Relação de Foucault com o Jornalismo**

Dentre os textos publicados na *Coleção Ditos e Escritos*<sup>3</sup> (1994), um grupo pode ser relacionado à prática jornalística, devido ser composto basicamente por entrevistas, muitas delas publicadas por jornais e revistas. Por outro lado, também não é incomum encontrar nos escritos foucaultianos manifestações sobre a prática jornalista ou sobre o modo como ela deveria se desenvolver. Em suma, uma averiguação da relação entre Foucault e jornalismo passaria por diferentes perspectivas: por um lado, (i) é visível pela relação entre Filosofia e Jornalismo promovida por Foucault, como ao conceder entrevistas, expressando a outra parte de sua obra (aquela situada para além dos livros); por outro, (ii) se apresenta também quando realiza comentários sobre o tema ou, ainda, relaciona Jornalismo e Filosofia (teorizando a relação ou o jornalismo); por fim, (iii) põe-se à prova quando o próprio autor se situa na prática jornalística, ao escrever ele mesmo para jornais. Dito de outra forma, uso do jornalismo; conceituação ou discussão da prática jornalística; e atuação jornalística. Portanto, embora cada um desses aspectos possa configurar uma pesquisa em si, a análise aqui pretendida leva em consideração esses três aspectos para tentar depreender certa relação entre Jornalismo e Filosofia.

---

<sup>3</sup> Para uma relação desses escritos, ver a nota de rodapé n°149 da tese “Uma prática filosófica em Michel Foucault: a resposta ao chamado da Aufklärung” (NASCIMENTO, 2020, p. 125-126).

Embora as primeiras entrevistas concedidas por Foucault (para os jornais) tenham ocorrido ainda no início década de 1960<sup>4</sup>, sua relação com jornais e jornalistas somente se intensificou a partir do início da década seguinte. Foi naquele contexto que Foucault e outros “intelectuais” se engajaram na criação do GIP (Grupo de Informações sobre as Prisões), uma outra forma de chamar atenção para a situação dos detentos que haviam iniciado uma série de protestos e greves de fome nas prisões francesas, em busca de melhores condições ou em apelo para que fossem reconhecidos como presos políticos. Com o “Manifesto” do GIP, o grupo expôs que seu trabalho era “apenas fazer conhecer a realidade” (FOUCAULT, 2012a, p. 2) a partir das palavras dos presos. De fato, com sua participação nesse grupo, pode-se identificar o entrecruzamento de duas críticas realizadas por ele. Primeiramente, ela decorre do fato de jornalistas e jornais se silenciarem, de se deixarem conduzir pelo sistema<sup>5</sup>. Depois, no caso dos filósofos, estes, segundo Foucault, haviam se afastado da realidade, “não podem se aproximar dela” (FOUCAULT, 2011b, p. 295). Quando de sua participação na criação do GIP, Foucault demonstrou que articulava uma forma diversa de realizar a prática filosófica. Tratava-se, ali, de se atentar para os problemas que a atualidade apresentava. Ao fazê-lo, também os meios de comunicação se voltaram para tais problemas. Na perspectiva foucaultiana, Filosofia e Jornalismo teriam em comum a capacidade de expor a atualidade e de colocá-la em discussão, ainda que de formas distintas. Por isso, sua crítica aos “filósofos” (que se afastaram da realidade) deve ser compreendida como uma crítica aos

---

<sup>4</sup> Encontra-se nos Ditos e Escritos a entrevista intitulada “A Loucura só existe em uma cidade” (FOUCAULT, 2011b, pp. 162-164), concedida em 22 de julho de 1961 para J. P. Weber (Le Monde), logo após a defesa de sua tese de doutorado. Até o início da década seguinte, entre entrevistas e “conversas”, Foucault participou de mais de vinte encontros com revistas, jornais, etc.

<sup>5</sup> “A manifestação no Ministério da Justiça tinha um valor simbólico. Havia dois ou três jornalistas, radiorepórteres etc. Mas, naturalmente, nossa declaração não foi transmitida pelo rádio. Isso é típico do sistema” (FOUCAULT, 2011b, p. 291). Contudo, há de se saber que “os que estão encarregados de distribuir a justiça, a saúde, o saber, a informação começam a ressentir, naquilo que eles próprios fazem, a opressão de um poder político” (FOUCAULT, 2012a, p. 27).

mesmos modos de fazer Filosofia sem se ocupar de outras temáticas ou sem precisar os modos diferentes para realizar o trabalho, e com isso possibilitar mudanças.

A partir da ação do GIP em “fazer conhecer a realidade” das prisões, é possível pensar que “os detentos souberam que existia na França um movimento de luta contra o sistema penal”, uma “contestação política do sistema das prisões”. De tal modo, em suas reivindicações, eles puderam se dirigir “à opinião pública, aos jornalistas” para expor os seus problemas. Os presos “sabiam que, ao dizerem isso, eles não encontrariam os jornalistas debochando ou uma opinião pública hostil” (FOUCAULT, 2012a, p. 76). Conforme Foucault havia dito ao ser questionado sobre a “constituição orgânica” do GIP, de certa forma o objetivo em expor as informações advindas dos presos era “mostrar à administração e aos jornalistas” que se sabia o que ocorria dentro das prisões; elaborar “um instrumento para questionar a prisão e a agitação nas prisões, mas também um meio de inquietar a administração penitenciária e os jornalistas” (FOUCAULT, 2012c, p. 140). Pode-se com isso discutir que Foucault observava certa dualidade na atividade jornalística: de trabalhar em prol de um sistema, mas, sobretudo, de ser portadora da possibilidade de romper e articular outra forma de ação, atuar no outro polo das lutas. Como exemplo desse segundo sentido, nesse mesmo período Foucault se engajou na denúncia do “Caso Jaubert”, jornalista que, ao cobrir o término de uma manifestação, acabou “ensanguentado, com as roupas rasgadas”<sup>6</sup> (FOUCAULT, 2010b, p. 25) devido à ação dos policiais:

---

<sup>6</sup> Em outro texto, “Relatórios da Comissão de Informação sobre o Caso Jaubert”, Foucault diz que “o que se passou em 29 de maio [de 1971] nós já o conhecemos: trata-se de um homem que subiu – de plena vontade – em um carro de polícia e que, certo tempo após, dele sai com as roupas rasgadas, o rosto ensanguentado, o corpo intumescido, quase desmaiado” (FOUCAULT, 2010b, p. 28). No referido texto, busca contestar o “relatório feito de mentiras, de pressões, de insinuações, de manobras” (FOUCAULT, 2010b, p. 29). Ainda sobre isso, “o caso Jaubert mobiliza os jornalistas, que terão, cada vez mais, que se defrontar com as práticas policiais”. Decorre disso a “criação da agência de imprensa Libération (sic), dirigida por Maurice Clavel, que será o núcleo embrionário do jornal Libération” (DEFERT, 2011, p. 35).

Alain Jaubert, jornalista de *Le Nouvel Observateur*, é brutalmente espancado numa viatura policial ao tentar acompanhar até o hospital um manifestante ferido. Em seguida é acusado de rebelião e violência contra agentes da força pública. Como é jornalista, o caso provoca sensação. Michel Foucault, Gilles Deleuze, o advogado Denis Langlois, o dr. Timsitt e alguns jornalistas se reúnem para realizar uma ‘contra-investigação’ e reestabelecer a verdade (ERIBON, 1990, p. 214).

Na ocasião, é possível notar que a crítica buscava discutir o “sistema” no qual “magistrados e policiais se dão as mãos” de modo a ameaçar “a todos” (FOUCAULT, 2010b, p. 26). Para Foucault, “Jaubert foi agredido não pelo que havia feito (...), mas pelo que era: jornalista. Ao lado de antigos racismos, ao lado do novo racismo ‘antijovens’, eis agora o racismo ‘profissional’: é que os jornalistas exercem uma profissão insuportável para a polícia: eles veem e falam” (FOUCAULT, 2010b, p. 25-26). Portanto, Jaubert, ao cobrir o fim da manifestação, colocou-se ao lado do jornalismo que questionava o funcionamento do “sistema”: buscava “ver” e “falar” sobre aquilo que está a acontecer, manifestações e reações da polícia.

É o fato de Filosofia e Jornalismo darem atenção a esses problemas que se pode notar traçada certa relação entre tais práticas. No sentido atribuído por Foucault à prática filosófica ou ainda na atividade de um intelectual, é encontrada uma ruptura com o que o faz diferente de outros filósofos, como seria o caso de Jean-Paul Sartre. Sartre teria sido o “último profeta” em seu modo de discutir os problemas no mundo. Diferente disso, Foucault poderia se declarar “um jornalista”<sup>7</sup> (FOUCAULT, 2012a, p. 258). A ele caberia o desenvolvimento de ferramentas específicas, usadas para tratar de questões particulares, para certos problemas e situações colocadas pela atualidade. Não teriam como objetivo uma tentativa de abarcar a totalidade da realidade. Nos casos dos

---

<sup>7</sup> Questionado por estudantes se Foucault, tal como Sartre, “não seria um profeta”, ele responde: “Eu sou um jornalista”.

presos ou da agressão sofrida por Jaubert, bem como aquele contexto do pós-Maio de 1968, cabia uma interrogação do sistema, do modo como a justiça e a polícia terminavam por demonstrar a existência de um caráter político em suas ações: as prisões e condenações de manifestantes, jornalistas, etc. De qualquer forma, reforça-se que a atividade tinha de colocar em discussão certos problemas presentes em um momento específico, cuja dimensão inviabilizava o alcance de alguns dos autores clássicos. Tal necessidade possivelmente foi colocada por Foucault a partir da experiência da Segunda Guerra Mundial: conduzia a uma ruptura com o Hegelianismo, a Fenomenologia e também com a “filosofia do sujeito” tal como elaborada por Sartre (FOUCAULT, 2010b, p. 289-290).

Isso sendo considerado, talvez seja possível sustentar a hipótese de que existam relações de proximidade entre Filosofia, o Jornalismo e o poder. Em um primeiro momento, tal relação poderia ser discutida ante as indagações de jornalistas acerca do “problema do poder”, uma questão que “nos tenha preocupado tão intensamente” durante o final do século XX (FOUCAULT, 2012b, p. 37). Nesse caso, uma relação de circulação, isso é, uma relação que se constitui à medida que a Filosofia<sup>8</sup> (FOUCAULT, 1979, p. 75) e, depois, o Jornalismo colocam em debate questões concernentes ao poder. Aqui, Foucault se serve do jornalismo no sentido de que este introduz o tema do “poder” para um variado grupo de pessoas que venham a se deparar com uma entrevista ou artigo jornalístico (ainda que, como ocorrido com Foucault, esse tema tenha sido tratado inicialmente sob a desconfiança jornalística). Depois, a conjunção entre jornalismo e poder poderia sofrer alterações: não seria mais apenas um caso de colocar em discussão o poder, mas de tratar dele em suas relações, expor os dispositivos de segurança, discutir as formas de fazer com que tais relações de poder sejam levadas aos mais baixos níveis (FOUCAULT, 2014c, p. 71). Em suma, isso não seria alcançado apenas sendo exposto em

---

<sup>8</sup> Durante uma conversa com Gilles Deleuze em 1972, Foucault indaga se certa dificuldade – o “nosso embaraço em encontrar as formas de luta adequadas – não virá de que ainda ignoramos o que é o poder?”.

livros, já que os problemas colocados pela atualidade excedem a atuação acadêmica.

Ainda no âmago dessa elaboração, caberia reforçar tal postura como um modo de romper com a academia e com aquelas questões que tratariam da Soberania, da formação da Sociedade e do Estado em lugar das relações de poder. A publicidade da discussão em torno das relações de poder coadunaria com a perspectiva foucaultiana, colocando em evidência os sujeitos em lugar da posição de dominação. Obviamente, isso poderia ser discutido ante a consideração de Foucault (2012a, p. 27) de que haveria um “ressentimento” de alguns profissionais, como no caso dos jornalistas, e que estes poderiam passar a se articular contra a “opressão” do poder político. Segundo o autor, durante os séculos XVIII e XIX, o sistema penal (em parte devido à burguesia) havia desempenhando seu papel de controlador de pessoas “perigosas”. Nesse sentido a burguesia pôde “impor ao proletariado, por via da legislação penal, da prisão, mas também dos jornais, da ‘literatura’, certas categorias da moral dita ‘universal’” (FOUCAULT, 2010b, p. 46-47). Portanto, o que estava ocorrendo no século XX poderia ser algo que retornaria àqueles problemas, mas de um modo diverso, o que acabaria contemplando o outro lado: em lugar de tratar de uma moral universal de origem burguesa, a denúncia das condições que levariam alguém a ser preso. Propriamente, de um jornalismo praticado por profissionais que passaram a, como já dito, se ressentirem com aquilo que haviam feito (FOUCAULT, 2012a, p. 27).

### **Atuação intelectual e jornalística**

Como já salientado, uma pesquisa que vise tratar da relação entre Foucault e o Jornalismo deve refletir essa relação mediante três condições, considerando o uso que o filósofo faz do jornalismo, com suas entrevistas, para a divulgação de sua obra e pensamento; pelas referências que ele faz à prática jornalística, de modo a conceituá-la ou atribuindo mudanças em suas características e possibilidades na atualidade; e, por fim, tendo o

próprio autor desempenhado uma função mais próxima aos jornais, como se fosse ele mesmo um “jornalista”.

Quanto à terceira condição, a efervescência política francesa e as questões culturais possibilitaram a Foucault atuar ainda mais próximo ao jornalismo. Em verdade, sua atuação extrapola o âmbito francês, conforme pode ser visto na série de textos que escreveu para alguns jornais no final da década de 1970. Os protestos de Maio de 1968, por exemplo, poderiam ser relacionados às manifestações nos presídios franceses. Esses, por sua vez, foram marcantes para que Foucault e um grupo de intelectuais intervissem nas discussões e criassem o GIP, ante a “necessidade de manter a opinião pública informada sobre o que se passa nas prisões” (ERIBON, 1990, p. 215) – e daí certa aproximação de Foucault com os jornalistas. Contudo, também por esses desdobramentos é possível compreender sua atuação quanto à determinada crítica ao jornalismo, considerando a posição dual na qual os jornais e jornalistas ainda estavam inseridos: uma relação de denúncia, mas também de proximidade com os valores morais da burguesia. Tais questões políticas podem ser percebidas no jornal *La Cause du Peuple*, quando do acontecimento do crime Brueyem-Artois: “Numa cidadezinha do norte da França uma mocinha de dezesseis anos é assassinada à noite num terreno baldio. O Juiz de instrução suspeita de um dos dignatários locais, o notário encarregado das transações imobiliárias da Compagnie des Houillères” (ERIBON, 1990, p. 230). Nesse período, Sartre “é o editor de *La Cause du Peuple*” e “não quer cobrir” os comentários feitos por maoístas naquele jornal. Ele se pergunta, ante o que os demais escreviam no jornal, se trataria de fazer “linchamento ou justiça popular”. Os maoístas não estavam fazendo uma cobertura jornalística e nem procediam com análises dos fatos encontrados, mas, a partir de uma luta de classes que se impunha dentro daquele jornal, condenando desde o início.

Quanto a isso, Foucault e Sartre compartilharam das mesmas impressões<sup>9</sup>. Para Foucault, o modo como o caso de Bruay foi tratado pelo *La Cause de Peuple* é significativo para que ele mesmo se engajasse quando da criação e lançamento das bases do jornal *Libération* (a partir do núcleo da “Agence de Presse Libération”, APL, criada em 1971 por Maurice Clavel). A APL, enquanto opção para romper com certo sectarismo, buscava “reunir, difundir as notícias sobre as lutas, sobre os movimentos, difundir as fotos e os comunicados que encontravam muitas dificuldades em passar pelo filtro das outras agências e achar espaço nas colunas dos jornais”. Segundo Foucault, o projeto do jornal passava por “escrever artigos ‘sob controle popular’”. Assim, com a ideia de controle popular, a criação do *Libération* poderia ter como “contra-exemplo” os “artigos de *La Cause du Peuple* sobre Bruay”. Para ele, o “problema da redação posterior do artigo (...) deve ser prévia e honestamente exposto às pessoas que serão interrogadas. Elas devem saber que serão ouvidas com a intenção de reproduzir suas falas entre aspas”. Portanto, “todos devem saber que participam da redação pelo simples fato de falar, enquanto em *La Cause du Peuple* tem-se a impressão de que havia a possibilidade de seleção”. E “a isso” Foucault dizia “não” (ERIBON, 1990, p. 232). Portanto, o desenvolvimento do projeto do jornal *Libération* é “ao mesmo tempo muito simples e muito ambicioso: lançar um diário popular que reflita as lutas sem ser o órgão de uma corrente política” (ERIBON, 1990, p. 233). O engajamento de Foucault vai além do fato de ser o “padrinho” do jornal: “propõe ter nele uma crônica da memória operária, em relação com a atualidade” e, também, que naquele periódico fosse “aberta uma

---

<sup>9</sup> “Assim, podemos concluir que, se durante muito tempo esteve convencido da culpa do notário e se interessou muito pelo caso de Bruay-en-Artois, com certeza Foucault não tinha grande simpatia pelos artigos de *La Causa du Peuple* e quanto a isso sem dúvida estava em sintonia com Jean-Paul Sartre” (ERIBON, 1990, p. 232). Para além da crítica ao *La Cause de Peuple*, talvez seja possível conjecturar um paralelo com outro jornal francês, o *L'Ami du Peuple*, editado por Jean-Paul Marat durante a Revolução Francesa. Considerado como sendo radical, talvez possa haver uma linha que ligue os editoriais mais do que apenas a proximidade do nome.



rubrica dedicada ao movimento homossexual”<sup>10</sup> (DEFERT, 2011, p. 41). Quanto à crônica da memória operária<sup>11</sup>, a intenção de Foucault aparece ante a atividade do intelectual em sua capacidade de apoiar e por em discussão os problemas enfrentados pelos diversos grupos. Com isso, o papel do intelectual não seria o de

formar a consciência operária, visto que ela já existe, mas de permitir a essa consciência, a esses saber operário **entrar no sistema de informações, difundir-se e ajudar**, conseqüentemente, outros operários ou pessoas que não têm consciência do que se passa (FOUCAULT, 2010b, p. 87 – negrito adicionado).

Sob a perspectiva de Foucault, podem ser feitas duas indicações iniciais, e delas proceder com outras elaborações. Primeiramente, demarca a limitação do papel do intelectual: este não está mais ligado à capacidade de falar em nome do universal, seu saber “é parcial”. Por isso, o saber operário é redimensionado. Este tem a capacidade de falar em seu próprio nome e difundir o seu saber para outros operários e para a sociedade. Portanto, as atividades do intelectual e do operário se entrecruzam e passam a aumentar seus alcances. Reforça, com isso, “que os meios de informação estão nas mãos da burguesia”, motivo pelo qual “esses valores” e “pensamento autônomo” dos operários não poderiam ser exprimidos por eles só, sem o referido apoio (FOUCAULT, 2010b, p. 89). A correção no modo como os intelectuais atuam seria capaz de alterar o

---

<sup>10</sup> Entre 1973 e 1975, Foucault participou de seis publicações do Libération. Especificamente sobre a questão do operário, duas entrevistas/debates podem ser citados “Por uma crônica da memória operária” (FOUCAULT, 2010b, p. 80-81); e “O Intelectual serve para reunir as ideias, mas seu saber é parcial em relação ao saber operário” (FOUCAULT, 2010b, p. 87-89). Ambos os textos foram publicados em 1973.

<sup>11</sup> Em sua primeira conversa com José, operário da fábrica da Renault, Foucault diz: “poderíamos conceber uma espécie de folhetim coletivo. Diríamos: atualmente, há tal tema importante; por exemplo, as cadências operárias [les cadences ouvrières]. Pediríamos a um certo número de operários para contarem suas lembranças, suas experiências, para enviarem o que pudessem saber” (FOUCAULT, 2010b, p. 81).

modo como operários se comunicariam: em lugar de um (intelectual) usar o outro (operário) para difundir suas teorias ou ideologias, haveria uma junção capaz de modificar o modo como ocorriam as relações de poder. Portanto, quando trata das questões concernentes ao jornalismo, seria presumível que tais problemas estariam mais ligados à prática do jornalismo do que de sua prática filosófica, já que a ação visava dar a atenção à atualidade e aos problemas que fugiriam dos autores clássicos da Filosofia. Contudo, quando observadas atentamente, nota-se que tais questões poderiam alterar o modo como filósofos, intelectuais e operários, por exemplo, atuariam politicamente.

No *Libération*, Foucault pretendia não se limitar “a escrever um artigo de vez em quando”. Ele queria “participar ativamente: fazendo reportagens, assistindo a reuniões, participando das decisões” (ERIBON, 1990, p. 235). Somada à impossibilidade da constante presença no jornal, também se deve atentar para o fato de que os jornalistas não verem “com muitos bons olhos a presença dos intelectuais” nas redações, já que os jornalistas tinham “uma concepção muito mais ‘manipuladora’ do que Foucault poderia imaginar” (ERIBON, 1990, p. 235). A ruptura com a ideia inicial projetada para o jornal leva ao afastamento de Foucault. Ele não mais “escreveu no *Libération*” e, “no período de 1975 a 1980”, preferiu “se expressar em *Le Nouvel Observateur*”. Embora volte a colaborar com o periódico na década de 1980<sup>12</sup>, Foucault “fala de sua tristeza em ver esse jornal mentir todos os dias, tal qual a imprensa de direita mais empenhada em deturbar os fatos”. E, como lembra Eribon, “nessa época um tema aparece no discurso de Foucault sobre a política: quem quer ter credibilidade, quem quer ser eficaz, precisa antes conhecer e principalmente *dizer a verdade*” (ERIBON, 1990, p. 235 – itálico do autor).

Conforme já salientado, no final da década de 1970 Foucault propôs outro “projeto jornalístico”, mas, dessa vez, não se tratava da

---

<sup>12</sup> Depois de um informativo publicado em 1978, “Atenção: Perigo” (FOUCAULT, 2012c, p. 113-114), Foucault voltou a escrever no *Libération* em 1981. Desse período até a sua morte, em 1984, foram publicados dez textos nos quais teve participação.

criação de um jornal. Convidado pelo diretor do *Corriere della Sera* para “escrever crônicas para suas colunas”, Foucault sugeriu “substituir essa fórmula por reportagens” (ERIBON, 1990, p. 261). Ao apresentar a concepção de seu projeto em “As ‘reportagens’ de Ideias” (1978), comentou que haveria “mais ideias sobre a terra do que com frequência imaginam os intelectuais. E essas ideias são mais ativas, mais fortes, mais resistentes e mais apaixonadas que o que delas podem pensar os políticos”. Por isso, seria necessário “assistir ao nascimento das ideias”, algo que não se encontraria enunciado nos livros, “mas nos acontecimentos nos quais elas [as ideias] manifestam sua força, nas lutam (sic) que travamos pelas ideias, contra ou a favor delas” (FOUCAULT, 2012c, p. 125). Se os intelectuais se encontravam limitados, seria preciso romper com suas limitações, apreciar nos acontecimentos as possibilidades de outra forma para agir politicamente.

É nesse contexto que Foucault viajou para o Iran e escreveu uma série de reportagens durante os meses próximos ao acontecimento da Revolução Iraniana (1979)<sup>13</sup>. Observando o descontentamento com o regime dos xás, e mais especificamente para com as ações do xá Reza Pahlevi, seus escritos buscaram tratar das “reivindicações” dos iranianos: um “governo islâmico” (FOUCAULT, 2010b, p. 226). Tão logo Reza Pahlevi foi retirado do poder, o governo islâmico do Aiatolá Ruhollah Musavi Khomeini passou a perseguir os opositores. Khomeini “diz não” para as “tentativas de conciliação. Não a todos os meios termos. Nada de eleição, nada de governo misto” (ERIBON, 1990, p. 265). Foucault, que havia dito não saber “fazer a história do futuro” e ficar “sem jeito de prever o passado”, acreditava que aquele poderia ser o “trabalho do jornalista”: tentar “alcançar” o que estava “*se passando*” (FOUCAULT, 2010b, p. 251 – *itálicos do autor*). Queria “ser um simples jornalista”, mas não o era. Reconhecidamente como um dos grandes filósofos de sua época, foi cobrado por seus erros, se tornou “o alvo de uma série de ataques, às

---

<sup>13</sup> Para uma relação desses escritos, ver a nota de rodapé n°149 da tese “Uma prática filosófica em Michel Foucault: a resposta ao chamado da *Aufklärung*” (NASCIMENTO, 2020, p. 125-126).

vezes violentos” (ERIBON, 1990, p. 269), devido aos desdobramentos da Revolução Iraniana e do modo como Khomeini passou a atuar. Em um “longo artigo publicado (...) na primeira página de *Le Monde*” (“É inútil Revoltar-se?”), respondeu pela última vez aos seus críticos, procedeu com uma “magnífica saída de um homem amargo e magoado, que com altiva elegância mantém o que disse e justifica suas palavras perante todos aqueles que se julgavam autorizados a lhe dar lições de moral política” (ERIBON, 1990, p. 270). Ele se justificou comentando que

anos de censura e perseguição, uma classe política tutelada, partidos proibidos, grupos revolucionários dizimados: em que, a não ser na religião, podiam então se apoiar a desordem e depois a revolta de uma população traumatizada pelo ‘desenvolvimento’, pela ‘reforma’, pela ‘urbanização’ e por todos os outros fracassos do regime? (FOUCAULT, 2012b, p. 78).

Em suma, Foucault acreditava que a religião possibilitaria uma reestruturação da política iraniana, recuperando os elementos que levariam os iranianos a um processo democrático. Ainda em sua última resposta sobre o caso, ele expôs sua posição como intelectual e antiestrategista, devendo “ser respeitoso quando uma singularidade se insurge, intransigente quando o poder infringe o universal”, sendo ainda “preciso ao mesmo tempo espreitar, por baixo da história, o que a rompe e a agita, e vigiar um pouco por trás da política o que deve incondicionalmente limitá-la” (FOUCAULT, 2012b, p. 80). De qualquer forma, uma escolha ativa entre as possibilidades<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Conforme questionou Eribon na biografia sobre o filósofo: “todo mundo queria que o xá perdesse a luta, que saísse do Irã. Sem se perguntar muito o que poderia ocorrer depois. Foucault percebeu que esse país não voltaria tão facilmente às formas tradicionais da política e que o elã religioso que dera toda a sua força à insurreição não desapareceria depois de obtida a vitória (...). Foucault disse outra coisa que não a essa simples constatação clarividente? Colocou esperanças insensatas nesse futuro que anunciava? Sobre isso não há dúvida. Porém é muito difícil avaliar de imediato a amplitude de seu erro” (ERIBON, 1990, p. 268-269).

## Considerações finais

Afinal, Foucault teria avaliado ingenuamente a capacidade do jornalismo? Errou e, se sim, qual teria sido o erro? Como Deleuze havia salientado sobre a postura de Foucault e modo como poderia ser concebida sua obra, faz parte da preocupação de Foucault expor ao externo suas análises, de modo a permitir/solicitar que os seus leitores também pudessem atuar. Nesse sentido, o filósofo não imporá modos de ser ou agir, com sua “escolha”.

Além disso, talvez seja necessário oferecer uma interpretação “final” para consideração de Foucault e que o faz distinto de outros autores. Quando responde aos estudantes se dizendo um “jornalista” em oposição à figura do “profeta”, ele não está dizendo que seria mesmo um jornalista, e não um filósofo. Sua exposição pode ganhar outro sentido se se pensar que o jornalista, em sua atuação, tem como objeto elementos do presente, enquanto o profeta trata de fazer profecias sobre o futuro, algo que não pode ser controlado – e que pode ou não acontecer. Isso seria dar por determinadas, por exemplo, as ações dos sujeitos. Em lugar disso, há inúmeras possibilidades que dependeriam do modo como os leitores, por exemplo, optam por agir no mundo. Por isso também, Foucault impõe destaque em sua atuação ante outros filósofos, que se distanciam da realidade. Logo, trata-se, sim, de uma analogia, não de uma adequação à determinada atuação.

Como pôde ser observado em sua relação com o jornalismo, Foucault tanto usou daquele meio para compartilhar suas ideias (e colocá-las à prova), como também elaborar a crítica da prática jornalística e atuar ele mesmo como um jornalista. Na analogia elaborada por ele sobre o jornalismo e Filosofia, manifestou a impossibilidade de predizer o futuro, se atentando ao presente. Por isso, expor que “se quisermos ser os mestres de nosso futuro, devemos fundamentalmente formular a questão do hoje”. A Nesse sentido, para ele a Filosofia era “uma espécie de jornalismo radical” (FOUCAULT, 2011a. p. 309) e motivo pelo qual os filósofos não poderiam se afastar da realidade.

## Referências

- DEFERT, Daniel. Cronologia. In *Problematizações do Sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Universitária, 2011. [Ditos & Escritos, v. 1]. pp. 1-70.
- DELEUZE, Gilles. Foucault, Historiador do Presente. In ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). *Dossier Deleuze*. s/ed. Rio de Janeiro: Hólon, 1991. pp. 85-88.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Ana Martins. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. 8ª reimpressão.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. Tradução de Hildegard Feist. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. s/ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 28ª reimpressão.
- FOUCAULT, Michel. *O Governo de Si e dos Outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução de Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. [Obras de Michel Foucault].
- FOUCAULT, Michel. *Repensar a Política*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Rosa. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. [Ditos & Escritos, v. 6].
- FOUCAULT, Michel. *Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a. [Ditos & Escritos, v. 7].
- FOUCAULT, Michel. *Problematizações do Sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Universitária, 2011b. [Ditos & Escritos, v. 1].
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. [Ditos & Escritos, v. 4].
- FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. [Ditos & Escritos, v. 5].
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Penalidade e Prisão*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c. [Ditos & Escritos, v. 8].
- FOUCAULT, Michel. *Genealogia da Ética, Subjetividade e sexualidade*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Abner Chiquieri. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. [Ditos & Escritos, v. 9].
- FOUCAULT, M. *Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade*. Org. MOTTA, M. B. Tradução de Abner Chiquieri. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. [Ditos & Escritos, v. 10].

- FOUCAULT, Michel. História da Loucura e antipsiquiatria. In. ARTIÈRES, Philippe et al. *Michel Foucault*. Tradução de Abner Chiquieri. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. pp. 65-72.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits I: 1954-1975*. Org. D. Defert; F. Edward. 2. ed. Paris: Quarto Gallimard, 2017a. [Quarto].
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits II: 1976-1988*. Org. D. Defert; F. Edward. 2. ed. Paris: Gallimard, 2017b. [Quarto].
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In. *Textos Seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- NASCIMENTO, David I. *Uma prática filosófica em Michel Foucault: a resposta ao chamado da Aufklärung*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 224, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7565>. Acesso em: 16 de nov. 2021.

Data de registro: 15/06/2022

Data de aceite: 22/02/2022



## O lugar da teologia paulina no pensamento de Giorgio Agamben

Oneide Perius\*

**Resumo:** A partir do célebre e provocativo curso de Jacob Taubes sobre a teologia política de Paulo, Giorgio Agamben assume a tarefa de desdobrar as principais intuições do filósofo alemão, além de trazer muitos elementos originais e extremamente significativos para debate em torno da teologia paulina na filosofia contemporânea. Nosso artigo pretende, ao acompanhar a cuidadosa leitura do filósofo italiano realizada no livro *Il tempo che resta: un commento alla Lettera ai Romani*, destacar a dinâmica e a importância do messianismo do qual as cartas do apóstolo estão carregadas e identificar o seu lugar e papel no projeto filosófico do autor.

**Palavras-Chave:** Paulo de Tarso; Jacob Taubes; Giorgio Agamben; Tempo Messiânico; Lei

### The place of Pauline theology in the thought of Giorgio Agamben

**Abstract:** From the famous and provocative course by Jacob Taubes on the political theology of Paul, Giorgio Agamben takes on the task of unfolding the main insights of the German philosopher, in addition to bringing many original and extremely significant elements to the debate around Pauline theology in contemporary philosophy. Our article intends, by following the careful reading of the Italian philosopher carried out in the book *Il tempo che resta: un commento alla Lettera ai Romani*, to highlight the dynamics and importance of the

---

\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor adjunto de Filosofia na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: [oneidepe@yahoo.com.br](mailto:oneidepe@yahoo.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4921088204698607>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0298-9727>.



messianism of which the apostle's letters are loaded and to identify its place and role in the author's philosophical project.

**Keywords:** Paul of Tarsus; Jacob Taubes; Giorgio Agamben; Messianic Time; Law

### **El lugar de la teología paulina en el pensamiento de Giorgio Agamben**

**Resumen:** A partir del famoso y provocador curso de Jacob Taubes sobre la teología política de Pablo, Giorgio Agamben asume la tarea de desplegar las principales intuiciones del filósofo alemán, además de aportar muchos elementos originales y sumamente significativos al debate en torno a la teología paulina en la filosofía contemporánea. Nuestro artículo pretende, siguiendo la atenta lectura del filósofo italiano realizada en el libro *Il tempo che resta: un commento alla Lettera ai Romani*, destacar la dinámica y la importancia del mesianismo del que están cargadas las cartas del apóstol e identificar sus lugar y papel en el proyecto filosófico del autor.

**Palabras-clave:** Pablo de Tarso; Jacob Taubes; Giorgio Agamben; Tiempo Mesiánico; Ley

### **Introdução**

A importância e a centralidade da tradição teológica para a construção do pensamento do filósofo italiano Giorgio Agamben são fatos amplamente conhecidos por quem tem ou teve contato com seus escritos. E esse recurso à teologia não é obra do acaso ou resultado de algum capricho ou predileção do autor. O ocidente é profundamente marcado pelos paradigmas que se formaram no seio da tradição cristã, seja no que se refere às formas de organização social, política, econômica, seja no que tange à estruturação de formas de vida. Ou seja, uma genealogia ou arqueologia que se ponha a mergulhar nos paradigmas teológicos de outrora, não está simplesmente fugindo das questões “atuais” da filosofia e de seus desafios. Ao invés disso, está tentando lançar luz sobre as questões atuais desde modelos que, em grande parte, explicam suas lógicas e

dinâmicas de funcionamento. Castor Ruiz faz uma análise bastante acurada desta questão:

O método arqueo-genealógico não questiona a veracidade ou validade das verdades dentro do discurso. Ele não se pergunta sobre a veracidade ou erro de uma verdade dentro do discurso que a produz, neste caso da teologia. Este método investiga os efeitos de poder das verdades nos sujeitos e sociedades que as aceitam como discursos verdadeiros. Toda verdade, quando é aceita como tal, produz um efeito sobre os sujeitos, instituições e sociedades que as acolhem como verdadeiras. A pesquisa de Agamben pretende traçar os efeitos de poder das verdades teológicas sobre as instituições ocidentais, notadamente sobre as técnicas de governo desenvolvidas pelo discurso da economia política. Agamben não se pergunta sobre a validade ou não do discurso teológico cristão, ainda que em muitas ocasiões tenha se manifestado não cristão e como tal não partilha da validade destas verdades. (RUIZ, 2013).

O universo teológico é capaz de nos esclarecer distintas estruturas que continuam amplamente atuantes. Em primeiro lugar, em um contexto de análise das lógicas do poder soberano e das formas de governo da vida humana, é na teologia que encontramos a constituição do paradigma da sacralidade. Isto é, tornar sacro é separar. É afastar do uso. Dessa maneira, aos poucos, certas esferas da vida humana foram sendo transferidas para um espaço sagrado, espaço este onde a ação e a decisão humanas não as alcançam mais. Nas palavras do próprio Giorgio Agamben:

Sagradas ou religiosas eram as coisas que de algum modo pertenciam aos deuses. Como tais, elas eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos homens, não podiam ser vendidas nem dadas como fiança, nem cedidas em usufruto ou gravadas de servidão. Sacrílego era todo ato que violasse ou transgredisse

esta sua especial indisponibilidade, que as reservava exclusivamente aos deuses celestes (neste caso eram denominadas propriamente “sagradas”) ou infernais (nesse caso eram simplesmente chamadas “religiosas”). (AGAMBEN, 2007, p.65)

A dinâmica própria deste paradigma, no entanto, extrapola o âmbito teológico e se insinua de forma extremamente poderosa em muitos espaços da sociedade secularizada. Decisões acerca de vários âmbitos de nossa vida são constantemente transferidos para esferas onde passamos a nos submeter passivamente sem nenhuma ou quase nenhuma resistência. O poder constitutivo, tanto jurídico, como político, econômico, continua retirando dos indivíduos a capacidade de agir em certas esferas.

No entanto, a genealogia ou arqueologia que mergulha nos modelos teológicos não revela apenas essa lógica sacralizadora da qual restam tantas similaridades em nossa sociedade. A tradição teológica é o lugar, também, da constituição de forças de resistência, de ruptura. O messianismo, de forma muito particular, revela-se em um conjunto de manifestações muito potentes que tem a força de subverter completamente sólidas estruturas de poder. Dessa maneira, percebe-se como o hábito de frequentar os meandros das tradições teológicas pode ajudar o filósofo na tarefa de acompanhar a emergência de paradigmas de constituição do poder e também no esforço de rastrear modelos de enfrentamento e resistência.

## **Jacob Taubes**

No ano de 1987, no Instituto de Investigação da Comunidade Científica Evangélica de Heidelberg, Jacob Taubes, já bastante debilitado pela doença que o levaria à morte algumas semanas depois, dispõe-se a tornar pública sua peculiar e original leitura da carta de Paulo aos romanos. A ideia do curso, como o próprio filósofo ressalta, surge a partir de um pedido de Carl Schmitt, que, apesar de todas as diferenças que o separam

do filósofo de Berlim, ficara impressionado com a leitura a ponto de dizer: “Taubes, antes de morrer, você precisa contar isso a alguém” (TAUBES, 1993, p.11). Esta originalidade pode ser atestada pela reação imediata que provocou na comunidade filosófica, instigando vários pensadores extremamente importantes na cena filosófica contemporânea a fazerem suas próprias leituras de Paulo de Tarso. O fato é que a teologia paulina adquiriria, desde esta leitura, um lugar de destaque na filosofia. O caso de Giorgio Agamben será, como veremos, ainda mais devedor da leitura proposta no livro *A teologia política de Paulo*, cuja edição e lançamento ocorre em 1993, seis anos após o curso de Heidelberg, organizado a partir dos textos das lições de Taubes. Aleida Assmann e Jan Assman são os principais responsáveis por este trabalho de edição.

A dívida de Agamben para com este livro é evidente por dois motivos. Em primeiro lugar, o programa do livro do filósofo italiano sobre Paulo é sugerido expressamente por Taubes em seu curso. “Fundamentalmente, pode-se perceber, depois de compreender a carta, que tudo já estava no seu prescrito.” (TAUBES, 1993, p.23). E, logo depois, podemos ler: “Quando alguém propõe para si mesmo um aprofundamento sobre o prescrito, no sentido talmúdico, percebe que tudo já nele contido. Basta saber extrair.” (TAUBES, 1993, p.26). O prescrito da Carta aos Romanos é sua abertura. As primeiras palavras que, como bem percebeu Taubes, têm um peso extraordinário, especialmente no caso das cartas paulinas. Agamben, como iremos perceber, faz uma homenagem e presta um justo reconhecimento a Jacob Taubes em seu livro. Além disso, toma para si a tarefa que Taubes apenas enunciou: extrair das primeiras palavras da Carta aos Romanos todo o profundo sentido deste escrito tão importante e peculiar. Em segundo lugar, a direção para a qual aponta a leitura de Agamben é profundamente impactada pela leitura de Taubes. Ambos, inclusive, buscam reconstruir – neste sentido Agamben avança bastante em relação ao curso de Taubes – a presença da teologia paulina nos escritos de Walter Benjamin. A filosofia insubmissa e revolucionária de Walter Benjamin e a natureza messiânica do escrito paulino, tantas vezes

encobertas pela tradição, serão assim os núcleos a partir dos quais ambas as leituras serão construídas.

Podemos entrever a originalidade da leitura de Jacob Taubes na seguinte afirmação:

Quero destacar que escrever uma carta à comunidade de Roma, uma carta que deveria ser lida publicamente, sem saber em que mãos poderia cair (e os censores não são idiotas), e introduzi-la precisamente com estas palavras, é uma declaração de guerra política. Sua introdução poderia ter tido um caráter petista, quietista, neutro, ou ter usado a forma costumeira, mas não, nada disso. Dessa maneira, minha tese é a de que a Carta aos Romanos é uma teologia *política*, uma declaração política de guerra aos césaes. (TAUBES, 1993, p.27).

A tese de Taubes é a de que a carta paulina torna visível o centro de uma lógica messiânica. Paulo seria uma espécie de novo Moisés que estaria propondo uma Nova Aliança. Uma nova *Ecclesia*. E o enfrentamento da *lex romana* é o primeiro aspecto disto, tendo em vista que Jesus Cristo nos fornece um novo critério de justificação. Não será a lei romana que deverá justificar a nova comunidade messiânica. A lei romana matou o Cristo. Por outro lado, é uma Nova Aliança, pois difere da primeira aliança, que é baseada no *ethos*. Judeus e gentios, circuncidados e não-circuncidados poderão fazer parte desta comunidade. A antiga lei judaica é, assim, também ela, tornada inoperante. Como Taubes destaca, “não a Lei (*Nomos*), mas aquele que foi pregado na Cruz pelo *Nomos* é o *imperator*. [...] Isto significa inverter todos os valores deste mundo. Isto contém uma carga política explosiva.” (1993, p.38).

Segundo Taubes, será preciso não esquecer que Paulo é um judeu e, como tal, está profundamente embebido pela tradição messiânica do judaísmo. E o messianismo é essencialmente anárquico, subversivo. As próprias tradições religiosas frequentemente tentam esvaziar movimentos messiânicos que surgem em seus seios. Será, portanto, a partir desta carga

explosiva do messianismo colocado no centro de teologia paulina que o curso de Taubes chega até Giorgio Agamben, cujo papel será desdobrar filosoficamente as intuições do filósofo filho de rabinos. É certo que nessa tarefa Agamben acabará por trilhar um caminho próprio, que será muito interessante de ser acompanhado.

## Walter Benjamin

Um dos melhores exemplos deste movimento de conduzir intuições de Jacob Taubes a um desenvolvimento mais detalhado e bem estruturado é o caso da identificação da presença de Paulo de Tarso na filosofia benjaminiana. O autor de *A filosofia Política de Paulo* identifica a presença da teologia paulina especificamente no *Fragmento Teológico-Político*. Agamben, por sua vez, amplia consideravelmente o escopo da análise e percebe os traços de Paulo de Tarso em muitos outros momentos da obra de Walter Benjamin. Sendo amplamente conhecida a importância da filosofia benjaminiana na formação do pensamento do filósofo italiano, será interessante acompanhar os principais elementos dessa análise. As palavras de Agamben são elucidativas:

No que me dizia respeito, Taubes tinha sido o único a sugerir uma influência possível de Paulo sobre Benjamin, mas a sua hipótese se refere a um texto do começo dos anos 1920, o “Fragmento teológico-político”, que ele coloca em relação com *Rm 8, 19-23*. A intuição de Taubes é certamente justa; todavia, não somente não é possível, nesse caso, falar de citação (exceto talvez para o termo benjaminiano *Vergängnis*, “caducidade”, que poderia corresponder ao *vergengliches Wesen*, na tradução luterana do versículo 21) – mas há, entre os dois textos, diferenças substanciais. (AGAMBEN, 2016, p.161-2).

Agamben, dessa maneira, localizará a presença paulina na filosofia benjaminiana em outros momentos. Especialmente na concepção

messiânica de história que perpassa as teses *Sobre o Conceito de História* e, especificamente, no uso dos conceitos de fraca força messiânica e *Jetztzeit* (tempo-de-agora). Em relação à concepção messiânica de história, Agamben lembra a primeira tese:

Vocês se lembrarão certamente, na primeira tese *Sobre o conceito de história*, de Benjamin, da imagem do anão corcunda que está escondido sob o tabuleiro e que, com seus contramovimentos, assegura a vitória ao fantoche mecânico vestido de turco. (...) ele acrescenta que aquele anão é, na realidade, a teologia, “que hoje é pequena e feia e que não deve em nenhum caso deixar-se ver”, e se o materialismo histórico souber tomá-la ao seu serviço, então ele ganhará a partida história contra os seus temíveis adversários. Desse modo, Benjamin nos convida a considerar o próprio texto das teses como um tabuleiro sobre o qual se desenvolve uma batalha teórica decisiva, que devemos supor, também nesse caso, conduzida com a ajuda de um teólogo escondido nas entrelinhas. Quem é esse teólogo corcunda, que o autor soube ocultar tão bem no texto das teses, que ninguém até agora conseguiu identificá-lo? E é possível encontrar nas teses indícios e rastros que permitam atribuir um nome àquele que não deve de forma alguma deixar-se ver? (AGAMBEN, 2016, p. 159).

Os indícios para a conclusão de Agamben, de que este teólogo é, na verdade, Paulo de Tarso, mostram-se antes mesmo de qualquer análise conceitual mais refinada. Paulo é o nome escolhido para substituir Saulo, depois do chamado (*Kletos*). E o nome “Paulo significa simplesmente “pequeno” (*Paulum...minimum est: In Sl 72,4*)” (Agamben, 2016, p.24). Como dissemos, a teologia paulina inverte a lógica valorativa, a lei vigente. O que é fraco passa a ser visto como forte. Aquilo que é forte revela-se como fraqueza. A famosa formulação de 1 *Cor* 1, 27 é emblemática neste sentido: “o que é fraqueza no mundo, Deus o escolheu para confundir o que é forte.” Paulo, dessa maneira, ao apresentar-se como

pequeno, fraco, escravo (*doulos*), assume essa posição que a filosofia benjaminiana recupera com tanta admiração.

E é no final da segunda tese *Sobre o conceito de História* que Agamben localiza aquele que será o conceito que inevitavelmente colocará Walter Benjamin no espírito da teologia paulina. “Para nós, como para todas as gerações que nos precederam, foi dada uma fraca força messiânica (*eine schwache messianische Kraft mitgegeben*)” (BENJAMIN, 1991, p.694; AGAMBEN, 2016, p. 160). Ao destacar a fraqueza da força messiânica, Benjamin, seguramente, afasta-se da compreensão, tão comum na história do ocidente, de que este ou aquele Império irá realizar a obra de construção do Reino de Deus. Não é a força que é o sinal do Messias. Pelo contrário, serão os oprimidos da terra, os fracos, aqueles que foram mortos pelos poderes constituídos e que continuam exigindo justiça. Por mais poderosos que possam ser os Impérios, a comunidade messiânica é anunciada para que a injustiça não se eternize.

Neste sentido, Agamben recupera outro conceito que Walter Benjamin toma diretamente e literalmente das cartas paulinas. *Jetztzeit* ou tempo-de-agora, que Walter Benjamin utiliza justamente para fazer uma crítica do tempo vazio e homogêneo, é um conceito que promove uma visão profundamente descontínua da história. No tempo-de-agora uma imagem do passado mais remoto pode ressoar de forma poderosa e constituir o impulso para a quebra da linearidade dos acontecimentos. E essa mesma expressão, *ho nyn kairós*, lembra-nos o filósofo italiano, “é a designação técnica do tempo messiânico em Paulo” (2016, p. 164).

Portanto, ainda que tenhamos abreviado as considerações sobre a obra de Walter Benjamin, que sempre é muito significativa para Agamben, percebemos claramente aonde conduziu o trabalho minucioso de seguir as pistas da teologia paulina no autor das teses *Sobre o conceito de história*. Agamben, dessa maneira, amplia consideravelmente e dá consistência àquela intuição de Jacob Taubes, anteriormente referida. Além de perceber conceitos que são literalmente assumidos por Benjamin e que teriam como fonte as cartas de Paulo de Tarso, o que se enfatiza nessa leitura é, sobretudo, um sentido profundo do entendimento do tempo messiânico e



que faz com que as obras do filósofo alemão e as cartas do apóstolo se comuniquem com uma força extraordinária.

### **As jornadas agambenianas**

Onze anos depois do seminário de Jacob Taubes em Heidelberg, Giorgio Agamben toma para si a tarefa de examinar cuidadosamente o *prescrito* da *Carta aos Romanos*. O texto original de *Rm* 1, 1 diz: “PAULOS DOULOS CHRISTOU IESOU, KLETOS APOSTOLOS APHORISMENOS EIS EUANGGELION THEOU.” (AGAMBEN, 2016, p.18). Cada uma destas palavras será examinada pelo filósofo com o objetivo de restituir ao texto paulino o caráter que dois milênios da tradição acabaram por apagar: o de ser “o mais antigo – e o mais exigente – tratado messiânico da tradição judaica.” (AGAMBEN, 2016, p.15). O anacronismo de ler Paulo a partir da tradição católica posterior é muito comum. Nestas leituras, portanto, o apóstolo é compreendido, fundamentalmente, como alguém que estaria se distanciando de suas raízes judaicas. E a consequência disso é o ato de apagar o contexto onde estava originalmente enraizado, provocando uma profunda deturpação na leitura, especialmente no que se refere à natureza messiânica do texto. Entender o significado do messianismo para um judeu da diáspora e ler o texto à luz desta tradição, apesar da escrita em grego: este é o desafio.

Seguiremos, neste artigo, tentando não fazer simplesmente uma síntese de cada uma das seis jornadas que Agamben propõe. Ao invés disso, a partir das palavras do *prescrito*, tentaremos indicar seu respectivo lugar e significado nesta interpretação proposta.

### **Paulos**

O problema do nome do apóstolo – que passa de Saulos para Paulos – tem uma longa tradição interpretativa entre os teólogos cristãos.

No entanto, apesar de Agamben admitir que existam possibilidades de um uso interessante da fofoca – assim denomina a série de especulações posteriores sobre a questão –, seu método é bastante diverso.

A minha escolha metodológica (que é também uma precaução metodológica mínima), nesse caso como, de forma mais geral, para toda a interpretação do texto paulino, é a de não levar em conta as fontes a ele posteriores, compreendidos os outros textos neotestamentários. Paulo, nas suas cartas, chama a si mesmo sempre e somente de Paulos. Eis tudo, não há nada a acrescentar. (AGAMBEN, 2016, p.20).

No entanto, a série de especulações históricas em torno do nome e do porque de sua mudança vem, especialmente, da passagem de *Atos* 13,9: “Então Saulo, que também se chamava Paulo”. Esta formulação *Saulos ho kai Paulos*, como bem nos lembra o filósofo, em geral introduz um apelido. Esta mudança de uma letra, um *sigma* trocado por um *pi*, não é algo propriamente novo na tradição hebraica. Abraão e Sara tiveram seus nomes mudados por Deus em *Gn* 17. No entanto, não se trata apenas de adotar um cognome romano para não deixar imediatamente à vista de todos um nome tão tradicionalmente hebraico como o é *Sha’ul*. Trata-se, antes de algo muito mais profundo:

Saulos é, de fato, um nome régio, e o homem que o portava superava qualquer outro israelita não só pela sua beleza, mas também pela sua grandeza (1 *Sm* 9,2; no Alcorão, Saul é dito, por isso, *Talut*, o grande). A substituição do *sigma* pelo *pi* significa, então, nada menos que a passagem do real ao ínfimo, da grandeza à pequenez – *paulus*, em latim, significa “pequeno, de pouco valor” e em 1 *Cor* 15,9 Paulo se define “o menor (*eláchistos*) dos apóstolos”. Paulo é, portanto, o apelido, o signum messiânico (...) que o apóstolo se dá no momento em que assume plenamente a vocação messiânica. (AGAMBEN, 2016, p.22).

Todas as coisas se tornam novas na perspectiva do evento messiânico. Não importará o nome, a etnia, o lugar que ocupa na sociedade. Tudo isso será *como se* não fosse. E o nome Paulo será o signo de que o pequeno, o subjogado, o escravo (*doulos*), terá o protagonismo no anúncio da vinda do messias. Não é a realeza que reconhece o messias. São os fracos e os pequenos que o reconhecem.

### **Doulos**

Agamben lembra-nos (2016, p.23) que “o nome Paulo está imediatamente encostado na palavra *doulos*, ‘escravo’.” Esse termo, *doulos*, em português, é geralmente traduzido por servo. O que precisa ser destacado, em primeiro lugar, é o fato de este termo dar ainda mais ênfase ao nome *Paulo* (pequeno, de pouco valor). Paulo entende a si mesmo como chamado a realizar um serviço, entende-se como servo. E, mais uma vez, neste aspecto, as raízes judaicas de Paulo de Tarso ficam extremamente visíveis. A utilização desta formulação, servo de Deus, é algo bastante conhecido já no Antigo Testamento. Podemos citar dois exemplos bastante significativos neste sentido, apesar de o filósofo italiano não fazê-lo em seu livro. O primeiro deles é Moisés. Em *Dt* 34,5, pode-se ler: “E Moisés, servo de Iahweh, morreu ali”. Depois, em *Js* 2, 8, consta: “Josué, filho de Nun, servo de Iahweh”. Portanto, por um lado, a expressão *doulos* quer enfatizar uma espécie de anti-idolatria, no sentido de mostrar que não há nenhuma glória requerida por parte daquele que foi chamado, que se trata de um serviço, de anular-se para servir ao Senhor. Por outro lado, ao utilizar essa expressão, já amplamente conhecida no Antigo Testamento, Paulo reforça mais ainda sua pertença ao judaísmo da diáspora. Reforça, assim, ainda mais, a exigência de ser lido no contexto correto.

Outro aspecto que cabe destacar, de acordo com Agamben, é o fato de não haver escravo ou servo sem que haja um Senhor. Isso mostra a dificuldade de entender as palavras do *prescrito* sem entender as

formulações mais amplas das quais elas fazem parte. Metodologicamente, pretendemos seguir aqui os aspectos destacados pelo filósofo italiano, palavra por palavra. No entanto, o objetivo último é alcançar um panorama desde o qual estejamos em boas condições de compreender o contexto, a estrutura e a lógica própria da carta paulina. *Doulos*, portanto, está em estreita conexão tanto com o nome Paulo, bem como com o que segue depois deste termo. Assim:

*Doulos* adquire, em Paulo, um significado técnico (como em “escravo do messias”, ou na quase gíria *hypér doulon*, “superescravo, ultraescravo” em *Fm,16*), porque ele se serve do termo para exprimir a neutralização que as divisões nomísticas – e, de forma mais geral, todas as condições jurídicas e sociais – sofrem por efeito do evento messiânico (AGAMBEN, 2016, p. 25).

Portanto, ao reconhecer e proclamar o messias, Paulo coloca-se na condição de servo, de escravo. A luz plena sobre o termo, inevitavelmente, virá de uma análise mais cuidadosa das palavras que seguem *doulos* no *prescrito*.

### **Cristou Iesou**

Neste ponto se torna fundamental uma percepção que Agamben destaca desde o início de sua leitura da *Carta aos Romanos*. Paulo é um judeu que escreve em grego. Portanto, as palavras gregas irão remeter a termos da tradição judaica. Isso não pode ser esquecido quando se fizer a leitura dos escritos paulinos. As palavras do filósofo italiano são bastante precisas:

Paulo pertence a uma comunidade judaica da diáspora que pensa e fala em grego (em judeu-grego) exatamente como os sefarditas falarão em ladino (ou judeu-espanhol) e os asquenazes, em iídiche. Uma

comunidade que lê e cita a Bíblia na tradução dos Setenta, como o faz Paulo toda a vez que tem necessidade dela (mesmo se, às vezes, ele parece dispor de uma versão correta sobre o original ou, como se diria hoje, personalizada). [...] Não há nada mais puramente judaico do que habitar uma língua de exílio e trabalhá-la desde o seu interior até confundir a sua identidade e torná-la outra coisa que não uma língua gramatical: língua menor, gíria (como Kafka chamava o ídiche). (AGAMBEN, 2016, p.16,17).

E isto precisa ser destacado, pois a formulação *Cristou Iesou* não é simplesmente o nome próprio de uma pessoa. De acordo com Agamben,

Cada leitura e cada nova tradução do texto paulino deve começar pela advertência de que *christós* não é um nome próprio, mas é, já nos Setenta, a tradução grega do termo hebraico *masiah*, que significa o ungido, isto é, o messias. (AGAMBEN, 2016, p.27).

Uma longa tradição foi, paulatinamente, apagando do texto o termo *messias* e, em seu lugar, permaneceu algo como se indicasse um nome de uma pessoa: Jesus Cristo. E isto não é uma mera questão filológica de menor importância. O que se apaga do texto quando se esquece de que *christós* é a tradução grega de *masiah* é o significado e o alcance do messianismo na tradição judaica.

E uma leitura moderna como aquela que apresenta Paulo como o apóstolo que prega a justificação pela fé, sem qualquer relação com a configuração histórica e política da época, só é possível após este gesto de anular o peso da tradição judaica em seus escritos. O messianismo, nesta tradição, jamais tem o significado de um mero evento “interior”. O lugar e tempo nos quais podemos testemunhar a vinda do messias são o aqui e o agora da história. Ressoa, neste momento, com bastante força, a leitura de Jacob Taubes. Para este, a carta de Paulo é um manifesto político contra o poder instituído. Seja ele o poder do Império Romano, seja ele, no campo

religioso, a lei judaica. As ordens que estes poderes constroem, baseadas em classificações e divisões, serão aniquiladas pelo evento messiânico.

### **Kletós**

“O termo *kletós*, do verbo *kaléo*, chamar, significa ‘chamado’ (*vocatus*, traduz Jerônimo).” (AGAMBEN, 2016, p.33). Já no início de suas considerações sobre o termo em questão, Agamben procura restituir o significado filologicamente adequado do termo na carta paulina e não se orientar simplesmente sobre as especulações que foram guiando as traduções ao longo da tradição cristã posterior. O caso de maior destaque, neste sentido, é a tradução proposta por Lutero, *klésis* por *Beruf*. Este termo alemão é o que faz referência à profissão. E a profissão de determinado indivíduo é a sua posição no interior de uma determinada sociedade, seu lugar na engrenagem que põe uma determinada ordem social em movimento. No entanto, quando recuperamos o contexto original no qual este termo é utilizado pelo apóstolo, logo percebemos uma profunda diferença. Para isso, o filósofo cita uma passagem célebre. Trata-se de 1 *Cor*, 7, 17-22:

Ademais, viva cada um segundo a condição que o Senhor lhe assinalou em partilha e na qual ele se encontrava quando Deus o chamou. Foi alguém chamado à fé quando circunciso? Não procure dissimular a sua circuncisão. Foi alguém incircunciso chamado à fé? Não se faça circuncidar. A circuncisão nada é, e a incircuncisão nada é. [...] Permaneça cada um na condição em que se encontrava quando foi chamado por Deus.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Preferimos utilizar aqui a tradução proposta pela Bíblia de Jerusalém. No texto de Agamben, na versão em português, consta um erro de tradução. No original italiano consta: “Uno è stato chiamato circonciso? Che non se tiri il prepuzio.” (AGAMBEN, 2000, p.25). Essa frase, obviamente, não faz sentido se nos ativermos na tradução do texto em português: “Um foi chamado circunciso? Que não se retire o prepúcio.” (AGAMBEN, 2016, p.33). Estando sem o

Percebe-se, a partir da citação, uma clara diferença entre a posição ou situação de um determinado indivíduo na sociedade onde vive, incluída sua profissão, e o seu lugar na comunidade messiânica para qual é chamado. De acordo com Max Weber, citado por Agamben (2016, p.34), há uma “indiferença escatológica”, no texto paulino, em relação a qualquer profissão ou mesmo posição mundana. O evento messiânico provoca uma profunda metamorfose onde todas as coisas serão novas. A condição em que alguém se encontra, dessa maneira, ao ser chamado, não terá nenhuma importância ou papel na comunidade messiânica. Parodiando o texto paulino: o escravo será livre no senhor. O homem livre será, doravante, escravo do messias. Como destaca o filósofo italiano: “A vocação messiânica é a revogação de toda vocação.” (AGAMBEN, 2016, p. 37).

Não escapa a Agamben o parentesco entre os termos *klesis* e *Classe*. E o que se insinua, fundamentalmente, nessa aproximação, é o fato de a ideia marxista de uma sociedade sem classes ser uma espécie de secularização do tempo messiânico. A revolução, a ser conduzida pela classe proletária, que para ela é chamada, não libertará apenas essa classe. O que se pretende é o fim de todo e qualquer sistema de dominação. O que se pretende é a destruição de um sistema de desigualdade e exclusão e a construção de uma realidade social nova.

Em síntese, o que este termo *kletós* traz à reflexão é o fato de o chamado à comunidade messiânica não excluir ninguém e não levar em consideração a situação da pessoa como critério. Homens livres e escravos;

---

prepúcio, não faz nenhum sentido exortar alguém a não retirar o prepúcio. No original grego do trecho 1 *Cor*, 7,18 consta: “περιτετημένους τις ἐκλήθη μὴ ἐπισπάσθω” (AGAMBEN, 2016, p.187). No entanto, a formulação “μὴ ἐπισπάσθω” que Agamben traduz por “Che non se tiri il prepuzio”, na verdade quer dizer, literalmente, “que não se puxe o prepúcio”. O verbo *tirare* tem inicialmente este sentido de puxar, e não de retirar. E sabe-se de vários relatos sobre judeus que, em tempos de perseguição, tentavam dissimular o fato de serem circuncidados, puxando de volta o prepúcio com pequenos artefatos de ferro. Em nossa pesquisa, identificamos uma referência explícita a esse costume de “reestabelecer seu prepúcio” no Primeiro Livro dos Macabeus (*IMc*, 1,15). A tradução proposta pela Bíblia de Jerusalém está, pois, exata.

homens e mulheres; ricos e pobres; todos são chamados. Aquele que foi chamado [...] morre no velho mundo (*Rm* 6,6) para ressuscitar em nova vida (*Rm*, 8,11).

### Aphorisménos

“*Aphorisménos* é o particípio passado de *aphorízo* e significa “separado”, *segregatus*, como traduz Jerônimo.” (AGAMBEN, 2016, p.61) O termo separado adquire, no contexto da carta paulina, um significado imediatamente central. E isto porque Paulo se reconhece como fariseu, ou seja, como aquele que se separa da massa de judeus ao se autoimpor a observação das regras da pureza sacerdotal, mesmo não sendo sacerdote. Portanto, é trazido à tona, neste exemplo, o conjunto de separações que a lei, seja ela qual for, enseja. “O termo grego *nomos*”, lembra-nos Agamben (2016, p.64), “do qual se serve para designar a Torá, mas também a lei em geral – que deriva de *nemo*, ‘dividir, atribuir partes’”. Ou seja, o conjunto das leis humanas, sejam elas de caráter político ou mesmo aquelas que estruturam as tradições religiosas são, em grande parte, dispositivos de separação. Separam-se aqueles que podem frequentar determinado lugar daqueles que não podem. Aqueles que podem falar em determinada situação daqueles que não podem. E assim por diante. Pode parecer estranho, desta forma, que Paulo queira fazer uso justamente deste termo para fazer referência ao seu chamado messiânico. E certamente a escolha deste termo não é gratuita. A forma como Agamben pretende ler o termo é justamente no sentido de que se trata de uma separação em segunda potência, ou seja, uma separação da separação. O exemplo que o filósofo italiano utiliza em seu texto é o do “corte de Apeles”, uma espécie de linha quase imperceptível que corta e torna inoperante a linha que divide.

Sabe-se muito bem da importância, no texto paulino, de não restringir o chamado à comunidade messiânica aos judeus. Isto, porém, não significa que estes não sejam chamados. Um resto destes judeus e um resto dos não judeus serão salvos. O “corte de Apeles”, assim, divide a



divisão. A divisão circuncidados/não circuncidados perde sua importância. Mas, ao mesmo tempo, ao invalidar as tradicionais separações, não se está simplesmente afirmando uma universalidade ou totalidade. Neste ponto, a crítica de Agamben (2016, p.68) se dirige a Alain Badiou e sua leitura de Paulo como fundador do universalismo. Para Agamben, a noção de resto é aquela que torna impossível qualquer universalidade no sentido de uma coincidência do todo consigo mesmo ou da parte consigo mesma. “No instante decisivo, o povo eleito – todo povo – se põe necessariamente como um resto, como não-todo.” (AGAMBEN, 2016, p.71). No tempo messiânico, portanto, a lei dos homens, aquela que estabelece divisões bastante precisas, é tornada inoperante pela lei, pela separação, realizada pelo messias. Como consta em *Rm*, 10,4, “O Messias é o *telos* da lei”.

### Apóstolos

“O apóstolo é um enviado, nesse caso um enviado não por homens, mas pelo messias Jesus e pela vontade de Deus para o anúncio messiânico.” (AGAMBEN, 2016, p.77). Portanto, em primeiro lugar, é preciso perceber que o apóstolo é aquele que fala em nome de alguém. Ainda que seja ele próprio a escolher as palavras, fala a partir de uma incumbência que lhe foi atribuída por um mandatário. Revela-se, assim, não somente figura religiosa, mas, sobretudo, jurídica. E nisto consiste a sua diferença em relação a uma figura extremamente importante na tradição: o profeta.

O que é um profeta? É, em primeiro lugar, um homem que está em relação imediata com a *ruah Jahwé*, com o sopro de Javé, e recebe de Deus uma palavra que não lhe pertence propriamente. “Assim fala – ou falou – Javé” é a fórmula que abre o discurso profético. Como porta-voz extático de Deus, o *nabi* se distingue nitidamente do apóstolo, o qual, enquanto mandatário para um escopo determinado, deve, ao contrário, executar a sua incumbência com lucidez e encontrar

sozinho as palavras do anúncio, que pode, portanto, definir “o meu Evangelho” (*Rm* 2,16; 16,25) (AGAMBEN, 2016, p. 78).

No entanto, ainda mais fundamental para perceber a diferença entre o apóstolo e o profeta é a sua relação com o tempo próprio da realidade. O profeta olha para um tempo futuro em seu anúncio. O apóstolo, por sua vez, habita o próprio tempo messiânico. O messias já chegou e é a partir desta presença – *ho nyn kairós*, tempo-de-agora – que Paulo se reconhece como apóstolo, e não mais profeta. É preciso, pois, para entender a especificidade deste termo, entender o que é, propriamente, este *tempo messiânico*. Este é um dos pontos de maior intensidade da leitura agambeniana.

Como destaca o filósofo, não se pode cometer o erro, tão comum na tradição, de confundir o tempo messiânico e o escatológico. “O messiânico não é o fim do tempo, mas o *tempo do fim* (AGAMBEN, 2016, p.80). O que se quer destacar com isso é que o tempo messiânico não pode ser medido cronologicamente de forma simples e ser definido e determinado. O tempo messiânico é um intervalo, um resto, entre uma temporalidade cronológica que se vê subitamente habitada por um evento que a interrompe, que provoca um abalo sísmico em sua pretensa linearidade, e o fim dos tempos, a *parousia*. Ou seja, o tempo messiânico é um lugar de absoluta indeterminação. “O tempo se contrai e começa a acabar” (AGAMBEN, 2016, p.81). Cada instante carrega em si uma intensa possibilidade. Nada mais está seguro. A ordem do velho mundo e sua temporalidade inerente começam a desabar. O *chronos* vê-se tocado pelo *kairós*. O tempo messiânico, portanto, não é outro tempo em relação ao tempo cronológico. Nisto consiste o erro de muitas leituras. Ou seja, não se trata de opor duas temporalidades distintas, simplesmente. Mas de perceber a possibilidade de uma delas ser invadida pela outra. Desse modo, “o mundo messiânico não é um outro mundo, mas é esse mesmo mundo profano com um pequeno deslocamento.” (AGAMBEN, 2016, p.87).

### **Eis euaggélion theou**

Assim como o tempo messiânico não é simplesmente outro tempo em relação ao cronológico, também a linguagem do messianismo paulino não é outra em relação à linguagem corrente na época. Por exemplo, ao chamar Jesus de Senhor (*Kyrios*) e ao proclamar sua mensagem como a boa nova (*euaggélion*), utilizando, portanto, termos característicos do culto aos imperadores, o que se está propondo é a inscrição de uma nova ordem na própria linguagem, de um apropriar-se de signos para a caracterização do tempo messiânico. Trata-se, portanto, como ademais muito bem destacou Jacob Taubes (1993), de um manifesto de caráter profundamente político.

A palavra *euaggélion*, no contexto das cartas paulinas, ainda não está, obviamente, fazendo referência a um livro ou a um conjunto de livros. Trata-se do anúncio de uma boa notícia: a vinda do messias. Portanto, o que é necessário para que tal notícia seja crível, é a convicção de quem anuncia e a fé de quem ouve o anúncio. E o messias, como já foi demonstrado, surge como aquele que rompe com uma linearidade histórica marcada pela injustiça e pelo pecado. O que se põe, portanto, no centro do anúncio do tempo messiânico é a dialética da lei. Ou seja, em outras palavras, como o advento do messias impacta as ordens política e religiosa de sua época. A lei judaica, a *torá*, e a *lex romana* serão anuladas ou mantidas no tempo messiânico?

Em primeiro lugar, é importante recordar, que esta é a questão que perpassa a história desde o anúncio paulino até a filosofia política contemporânea. Parafraseando Walter Benjamin, o estado de exceção é a regra. Ou seja, a lei está estruturada para a manutenção de sistemas de poder, de autoridades que se legitimam a partir dela. A lei, de maneira geral, mantém uma estrutura social injusta e violenta. O messias, portanto, não poderia permanecer indiferente a isto. Mais ainda, o próprio messias foi morto pela lei. Julgado e condenado. A lei, portanto, não está no início da relação do Deus com o seu povo. Por isso, a depravação ou fetichização

da lei é possível. No início desta relação está a promessa feita a Abraão e não a lei entregue a Moisés. Agamben cita neste ponto *Gl 3, 17,18*:

A lei, surgida 430 anos depois, não invalida um pacto concluído por Deus, tornando, assim, inoperante a promessa. Se a herança viesse da lei, ela não seria mais proveniente da promessa. Mas Deus deu graça a Abraão mediante a promessa (AGAMBEN, 2016, p.112).

E, logo antes deste trecho, em *Gl 3, 16* “Não diz: ‘e aos descendentes’, como referindo-se a muitos, mas como a um só: e a tua descendência, que é Cristo.” O messias, portanto, advém como cumprimento de uma promessa e não para o cumprimento da lei.

No entanto, por paradoxal que isto possa parecer, aí pode ser encontrado, justamente, o sentido de frases como *Rm 3, 31* “Tornemos, portanto, inoperante a lei através da fé? De forma alguma! Ao contrário, mantenhamos firme lei.” Esta aparente contradição, segundo Agamben, só pode ser entendida se tivermos em mente a diferença entre a promessa e a lei. A lei surge, historicamente, como meio para a melhor realização da promessa. A lei existe em função da manutenção da promessa. O messias vem para cumprir a promessa, como destaca o apóstolo. Dessa forma, vem também cumprir o sentido mais profundo da lei. A lei não é absoluta, em outras palavras. O que é absoluto é a promessa. Nas palavras pontuais de Dussel (2016, p.81): “A lei de Moisés, que mata quando se fetichiza, é superada pela nova lei da liberdade, da vida, da fé, do amor, do novo *eon*, que resgata e redime”.

### **A teologia paulina no pensamento de Agamben**

A famosa tese VIII de Walter Benjamin, em seu derradeiro documento *Über den Begriff der Geschichte*, expõe de forma concisa e clara a tarefa de uma filosofia que não queira se deixar levar com a

corrente conformista que, em última instância, alimenta o fascismo. Vejamos as palavras do filósofo alemão:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” no qual vivemos é a regra. Precisamos chegar a um conceito de história que dê conta disso. Então surgirá diante de nós nossa tarefa, a de instaurar o real estado de exceção; e graças a isso, nossa posição na luta contra o fascismo tornar-se-á melhor (BENJAMIN, 1991, p.697; LOWY, 2005, p. 83).

Esta formulação tem a força de nos colocar, de imediato, no centro das preocupações filosóficas de Giorgio Agamben. Todo seu grandioso projeto em torno do *Homo Sacer* parece pretender mostrar as estruturas de constituição do poder que alimentam a lógica da exceção. E fazer uma crítica filosófica deste estado de coisas, portanto, requer a ousadia de descolar a filosofia de qualquer função apologética, para que as raízes do atual estado de coisas possam ser colocadas à vista de todos. Em outras palavras, é neste projeto filosófico do pensador italiano que podemos acompanhar, de forma muito consistente, o desenvolvimento e a demonstração da intuição benjaminiana de que o estado de exceção é a regra.

No entanto, a filosofia de Agamben não tem apenas a dimensão negativa de fazer a crítica às lógicas de exceção que sobrevivem mesmo nas contemporâneas democracias. Em muitos momentos, ao longo de sua obra, procura mostrar a potência de movimentos capazes de romper com as lógicas do poder instituído. E o messianismo, neste sentido, é uma espécie de reserva energética que, quando irrompe, ameaça até mesmo a ordem religiosa no seio da qual emerge. As tradições religiosas e sua frequente tentativa de desacreditar movimentos messiânicos mostram isso muito bem. Nada mais benjaminiano, neste sentido, do que mapear os pontos de fuga que a lógica da exceção não consegue neutralizar.

Explica-se, a partir disso, a centralidade do messianismo e o profundo interesse de Agamben pelo tema. Para compreender melhor o alcance e significado do messianismo na tradição judaica, solo do qual

emerge a teologia paulina, será interessante acompanhar as palavras de um dos maiores especialistas sobre a questão, o historiador Gershom Scholem:

O messianismo judaico é, na sua origem e por sua natureza – e isto não pode ser suficientemente enfatizado – uma teoria da catástrofe. Esta teoria enfatiza o elemento revolucionário, cataclísmico, na transição de todo presente histórico ao futuro messiânico. (...) É precisamente a falta de transição entre história e redenção que é sempre sublinhada por profetas e apocalípticos. A Bíblia e os escritores apocalípticos não conhecem progresso na história conduzindo à redenção. A redenção não é resultado de um desenvolvimento imanente tal como é sugerido pela reinterpretação moderna do Messianismo (SCHOLEM, 1995, p.7-10).

O messianismo, portanto, opera uma espécie de corte no tecido da história. O que está em curso – um passado que se desdobra a partir de certa lógica na direção de um tempo futuro, por isso mesmo de algum modo previsível – perde a força de atuação sobre o evento messiânico. Este torna inativas e inoperosas as forças históricas que determinavam o curso dos acontecimentos.

Neste ponto chegamos àquele que é talvez o núcleo de interesse do messianismo para esta tradição da crítica filosófica, especialmente no caso de Giorgio Agamben. Uma afirmação como a de Walter Benjamin de que “a tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção no qual vivemos é a regra” (BEJAMIN, 1991, p. 697) não nos diz pouca coisa. Assumir tal afirmação é colocar-se consciente de que na história do ocidente imperaram lógicas de poder extremamente sólidas. Estas lógicas, por sua vez, e o conjunto de dispositivos que as tornam operativas, capturam a vida para o interior de seus conjuntos maquínicos. A potência da vida é posta em ato neste contexto. E a própria vida perde, aos poucos, a referência de uma potência que não aquela atuante no interior destas lógicas. O messianismo paulino, e este é um dos pontos pelos quais as cartas do apóstolo fascinaram Jacob Taubes e, depois dele, Giorgio

Agamben, põe no centro de seu anúncio de um tempo messiânico o conceito de *Katárgesis*, ou seja, o tornar inoperante. Tornar inoperante, fundamentalmente, significa desativar certas lógicas. Não significa simplesmente destruir uma ordem ou uma lei, mas, ao desativar o seu sentido corrente, voltar-se para a potência constitutiva que pode levá-la ao seu verdadeiro cumprimento.

Para Paulo, a potência messiânica não se esgota no seu *ergon*, mas permanece nele potente na forma da fraqueza. A *dýnamis* messiânica é, nesse sentido, constitutivamente “fraca” – mas é precisamente através de sua fraqueza que pode exercitar os seus efeitos: “Deus escolheu as coisas fracas do mundo para confundir as fortes” (1 Cor 1, 27). A inversão messiânica da relação potência-ato tem também um outro aspecto. Como a potência messiânica se realiza e age na forma da fraqueza, ela tem efeito sobre a esfera da lei e de suas obras não simplesmente negando-as ou aniquilando-as, mas desativando-as, tornando-as inoperantes, não-mais-em-obra. Esse é o sentido do verbo *katargéo*: assim como no *nomos*, a potência da promessa foi transposta em obras e em preceitos obrigatórios, do modo correspondente, agora, o messiânico torna essas obras inoperantes, as restitui à potência na forma da inoperosidade e da inefetividade. O messiânico não é a destruição, mas a desativação e a inexecutabilidade da lei (AGAMBEN, 2016, p. 115-116).

Portanto, Agamben retorna até a oposição entre a promessa e a lei. Na medida em que a lei, com as divisões que estabelece e com as prescrições que realiza, afasta-se do espírito da promessa, o messias é a força – “fraqueza” no contexto da lei – que é capaz de torná-la inoperosa para que a promessa em toda sua potência nos faça enxergar a nova lei, nova aliança. Isto lança luz sobre formulações aparentemente contraditórias como “o messias, por um lado, ‘tornará inoperante (*katargese*) todo principado e toda potestade e potência’. (1 Cor 15,24) e, por outro, constitui ‘o *telos* da lei’ (Rm 10,4).” (AGAMBEN, 2016, p.116).

A lei, em síntese, não esgota a promessa e, dito de outro modo, a promessa nunca se esgota na lei. Essa dialética da lei ocupa lugar central em qualquer consideração sobre o messianismo. O próprio Agamben o expressa numa formulação extremamente esclarecedora em um texto sobre Walter Benjamin:

O caráter provavelmente essencial do messianismo é precisamente a sua relação particular com a Lei. Tanto no âmbito judeu como no âmbito cristão ou chiita, o acontecimento messiânico significasobretudo uma crise e uma transformação radical de toda a ordem da lei. A tese que gostaria de propor é que o Reino Messiânico não é uma categoria entre outras no interior da consciência religiosa, senão que é o seu conceito limite. Porque o Messias é a figura no qual a religião se confronta com o problema da lei, chega a um acerto de contas definitivo para com ela. E, posto que a filosofia está constitutivamente comprometida em uma confrontação com a lei, o messianismo representa o ponto de maior proximidade entre religião e filosofia. Por isso, as três grandes religiões monoteístas trataram sempre de controlar e reduzir por todos os meios suas próprias instâncias messiânicas essenciais, sem consegui-lo nunca plenamente. (AGAMBEN, 1988, p.13).

## **Considerações Finais**

O objetivo deste artigo foi localizar o lugar da teologia paulina no pensamento de Giorgio Agamben. O profundo conhecimento do autor no campo teológico, de maneira geral, salta à vista de qualquer um dos seus leitores. No caso da teologia paulina, em particular, essa propriedade argumentativa, aliada aos conhecimentos filológicos e históricos, revela-se em toda sua plenitude. Agamben entende a Carta aos Romanos, como destacamos no início de nosso estudo, como sendo “o mais antigo e o mais exigente tratado messiânico da tradição judaica.”. Por este caráter



absolutamente fundamental e radical, o confronto com a teologia paulina passa ser fonte que atravessa um grande conjunto de desdobramentos da filosofia agambeniana.

O primeiro destes desdobramentos é a demonstração de que nem sempre a tradição é apenas conservadora, no sentido de constituir fonte legitimadora do estado de coisas atual. E isto de maneira muito especial no caso das tradições religiosas. Elas próprias, como vimos, tendem a esvaziar e controlar os movimentos messiânicos, temendo o caráter cataclísmico e revolucionário deles. Se, por um lado, ganha força toda uma leitura conservadora e legitimadora do poder a partir das Cartas de Paulo de Tarso, em especial da Segunda epístola aos Tessalonicenses e a correspondente interpretação do Katechon, um dos primeiros padres da igreja até Carl Schmitt, como algum poder terreno que mantém a ordem (o *nomos*) e evita o caos; por outro lado, há uma potência explosiva nestes escritos – o messianismo – que a tradição sempre buscou domesticar e conter. Em geral a leitura conduzida institucionalmente aproximou-se, dessa maneira, de uma leitura katechontica, sem aqui entrar no debate sobre a outra possibilidade de ler o Katechon paulino desde Agamben, sendo que a leitura messiânica, o seu exato oposto, foi sendo encoberta do mesmo modo como se procurou encobrir a pertença de Paulo a uma comunidade judaica da diáspora.

O segundo desdobramento se aproxima, subitamente, do núcleo político do pensamento do filósofo italiano. O messianismo, toca no núcleo da questão da lei, da dialética da lei, desde seu alcance e efetividade como da possibilidade de torná-la inoperosa. Este movimento messiânico de tornar inoperosa a lei constitui uma espécie de protótipo de toda ação política possível no interior das contemporâneas sociedades administradas. Desativar os efeitos de subjetivação de uma determinada ordem social e seus dispositivos sobre os indivíduos a ponto de permitir-lhes vislumbrar outras formas-de-vida, eis o que se coloca como condição para a ação revolucionária. E para os que preferem referir-se a esse movimento como uma utopia vazia e distante, os movimentos messiânicos testemunham o caráter concreto de tal possibilidade.

Por fim, diante do que foi dito, fica claro que também o interesse de Agamben por Paulo de Tarso não é “arqueologia, mas sim atualidade” para usar a exata formulação de Reyes Mate (2006, p.32). A teologia paulina, que, de repente, desperta um intenso interesse em um grande grupo de intelectuais da crítica filosófica contemporânea, de Jacob Taubes até filósofos latino-americanos com Dussel (2016) e Franz Hinkelammert (2012), passa por fim a ser reconhecida como tratado político extremamente potente. Se foi Taubes (1993) que teve o mérito de direcionar este olhar da filosofia contemporânea para estes textos, foi Agamben (2000) que consolidou esta “nova perspectiva” sobre Paulo na filosofia, ao fazer o delicado e consistente trabalho de comentar a Carta aos Romanos.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. II Messia e il sovrano. II problema déla lege in W. Benjamín. In: SCATIGNO, Anna (Org.). *Anima e paura*. Studi in onore di M. Ranchetti. Quodlibet: Macérala, 1988.
- AGAMBEN, Giorgio. *Il tempo che resta: un commento alla Lettera ai Romani*. Torino: Bollati Boringhieri, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio. *O tempo que resta: Um comentário à Carta aos Romanos*. Trad: Davi Pessoa e Cláudio Oliveira. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Trad: Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BENJAMIN, Walter. Über den Begriff der Geschichte. In: BENJAMIN, Walter. *Gesammelte Schriften*. Erster Band. Unter Mitw. von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM*. São Paulo: Paulus, 2002.
- DUSSEL, Enrique. *Paulo de Tarso na filosofia política atual e outros ensaios*. Trad: Luiz Alexandre Solano Rossi. São Paulo: Paulus, 2016.
- HINKELAMMERT, Franz J. *A Maldição que pesa sobre a Lei: as raízes do pensamento crítico de Paulo de Tarso*. São Paulo: Paulus, 2012.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: Aviso de Incêndio – uma leitura das teses ‘Sobre o Conceito de História’*. Tradução de Wanda Nogueira C. Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATE, Reyes. Retrasar o acelerar el final. Occidente e sus teologías políticas. In: MATE, Reyes; ZAMORA, José A. (Orgs.). *Nuevas Teologías Políticas: Pablo de Tarso en la construcción de Occidente*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial, 2006.

RUIZ, Castor Bartolomé. Giorgio Agamben, genealogia teológica da economia e do governo. In: *IHU- Online*. Edição 413, 01 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4862-castor-bartolome-ruiz-12>. Acesso em: 4 fev. 2022.

SCHOLEM, G. *The Messianic Idea in Judaism And Other Essays on Jewish Spirituality*. New York: Schocken Books, 1995.

TAUBES, Jacob. *Die politische Theologie des Paulus: Vorträge, gehalten an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft in Heidelberg, 23-27. Februar 1987*. Hrsg. von Aleida und Jan Assmann. München: Fink, 1993.

Data de registro: 24/02/2022

Data de aceite: 15/06/2022



## Nos degraus do cadafalso: resenha de *Reflexões sobre a guilhotina*, de Albert Camus

Arthur Freire Simões Pires\*

**Resumo:** Esta resenha discute criticamente a obra *Reflexões sobre a guilhotina*, de Albert Camus (2022). Imerso em seu próprio cosmos de referência, o literato se ampara tanto em sua própria filosofia quanto em memórias pessoais para arquitetar a integridade de seus argumentos, os quais também são nutridos por uma plural literatura que aborda diretamente a temática da punição capital. Na tentativa de preencher uma lacuna, diagnosticada pelo próprio escritor argelino, na sociedade francesa, ele empreende neste ensaio uma demarcação argumentativa contrária à pena de morte e sua aplicação, refutando os argumentos de seus defensores e oferecendo um novo horizonte à condição humana, que era duplamente assassinada na escuridão das prisões francesas.

**Palavras-chave:** Albert Camus; Pena De Morte; Guilhotina; Revolta; Ressentimento

### On the steps of the scaffold: a review of *Reflections on the guillotine*, by Albert Camus

**Abstract:** This review critically discusses the work *Reflections on the guillotine*, by Albert Camus (2022). Immersed in his own cosmos of reference, the literate draws on both his own philosophy and personal memories to architect the integrity of his arguments, which are also nourished by a plural literature that directly addresses the issue of capital punishment. In an attempt to fill a gap, diagnosed by the Algerian writer himself, in French society, he undertakes in this essay an

---

\* Doutorando em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: [grohsarthur@gmail.com](mailto:grohsarthur@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4430350096926490>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4596-6306>.

argumentative demarcation against the death penalty and its application, refuting the arguments of its defenders and offering a new horizon to the human condition, which had been doubly murdered in the darkness of French prisons.

**Keywords:** Albert Camus; Death Penalty; Guillotine; Revolt; Resentment

### **Sobre los escalones del cadalso: una reseña de *Reflexiones sobre la guillotina*, de Albert Camus**

**Resumen:** Esta reseña analiza críticamente la obra *Reflexiones sobre la guillotina*, de Albert Camus (2022). Inmerso en su propio cosmos de referencia, el literato se sirve tanto de su propia filosofía como de sus recuerdos personales para construir la integridad de sus argumentos, que además se nutren de una literatura plural que aborda directamente el tema de la pena capital. En un intento por llenar un hueco, diagnosticado por el propio escritor argelino, en la sociedad francesa, emprende en este ensayo un deslinde argumentativo frente a la pena de muerte y su aplicación, refutando los argumentos de sus defensores y ofreciendo una nueva horizonte a la condición humana que fue doblemente asesinada en la oscuridad de las prisiones francesas.

**Palavras-clave:** Albert Camus; Pena De Muerte; Guillotina; Revuelta; Resentimiento.

Como uma extensão de um de seus maiores esforços filosóficos, Albert Camus, incumbido de um ímpeto revoltado, dedicou-se a examinar a questão da pena de morte. O ensaio resenhado neste texto, *Reflexões sobre a guilhotina* ([1957] 2022)<sup>1</sup>, apresenta o argumento do autor sobre a pena de morte que, como um brado humanitário e sobretudo pacifista, clama por seu fim. Como premissa, o escritor argelino se utiliza das memórias de seu pai<sup>2</sup> quando este retorna de uma execução pública, acometido por um mal-estar generalizado, “correndo, o rosto transtornado”

---

<sup>1</sup> Em versão inédita ao português brasileiro, o livro foi traduzido e lançado pela editora Record, com tradução de Valerie Rumjanek. Além disso, a edição brasileira conta com a redação do prefácio de autoria do jornalista camusiano Manuel da Costa Pinto, que oferece uma contextualização concreta de como o ensaio de Albert Camus veio à tona.

<sup>2</sup> Lucien Auguste Camus, pai do intelectual, morreu antes de Albert Camus completar um ano.

(CAMUS, 2022, p. 19). É definido, desta maneira, o ponto de partida do ensaio: a invenção que deveria simbolizar o ponto final dos corruptores da sociedade, na verdade, causa repugnância, por quê? Para abordar a escrita camusiana, neste texto, dividir-se-á o ensaio em dois eixos argumentativos — ainda que tenha de fato uma divisão capitular —, um dedicado a avaliar e refutar os argumentos que advogam a favor do flagelo capital; o outro com o intuito de discorrer acerca dos efeitos da pena de morte na sociedade.

Precisa ser também levado em conta que o ensaio resenhado não é um divisor de águas na trajetória do argelino; deve-se ter em mente que sua militância pacifista, bem como sua insurreição diante das *gulags*<sup>3</sup> e todo o terror empreendido por Joseph Stalin e do conformismo francês face à aliança bélica com o governo soviético estava presente na obra *O homem revoltado* ([1951] 2019) e, nela, o escritor arquiteta seu principal ensaio sobre o assassinato. Em *Reflexões sobre a guilhotina*, o caso é diferente, Camus (2022) vai à especificidade, direciona suas meditações em um alvo delimitado e versa sobre sua legitimidade — ou a falta dela. Logo, trata-se de mais uma exposição crítica sobre a sociedade ocidental de seu tempo.

Para a composição de seus argumentos, o escritor argelino apresenta fatos históricos, dados e relatos retirados da literatura relacionada ao tema. Ao abordar o instinto sádico dos, por exemplo, assassinos e estupradores, que eram recorrentes espectadores no espetáculo da guilhotina, Camus (2022) sustenta que, além da ineficácia da medida como forma de redução dos crimes, a punição capital se consolida como um atentado anti-humanitário. Destaca-se, sobretudo, os relatos médicos, os quais rechaçam não somente a efetividade da pena de morte como também o processo torturante de espera e de execução – visto que não é uma morte instantânea, tal qual defendido pelo propositor da guilhotina. Assim sendo, explica o autor, na tentativa de evitar um ímpeto sadista na população, ou mesmo esquivar de “provocar revolta e asco na opinião

---

<sup>3</sup> Campos de concentração do regime stalinista.

pública” (CAMUS, 2022, p. 35), optou-se pelo assassinato no silêncio dos muros do Estado.<sup>4</sup>

Um dos problemas da implementação e manutenção da punição mortal, relacionado aos réus, ignora a hermética natureza humana. A lei, segundo o autor, é mais simples do que a natureza, a comparação entre uma e outra evidencia a complexidade de uma diante da outra. Portanto, se a intimidação da legislação é a premissa, deveria ter sido levado em conta que criminosos não têm uma natureza diferente. O medo da morte surge após a condenação e não antes do delito. O desejo de estar vivo não necessariamente se sobrepõe a todos os aspectos que concernem à vida em sociedade, de acordo com Camus (2022), ele não é soberano de tudo. Este ponto é acima de tudo tensionado pelo escritor ao levantar o argumento dos conservadores, estes sendo os principais defensores da guilhotina. O argumento conservador é ancorado em uma especulação improvável: não existem provas de que o fator de exemplaridade seja definidor, do mesmo modo que não existem evidências que este esteja, de maneira silenciosa, contribuindo para a segurança pública. A este argumento, o pensador argelino responde:

O maior dos castigos, aquele que propicia a última derrota para o condenado e que acarreta o privilégio supremo para a sociedade não se baseia em nada mais que uma possibilidade inverificável. A morte, ela não comporta gradações, nem probabilidades. Ela fixa todas as coisas, tanto a culpabilidade quanto o corpo, numa rigidez definitiva. No entanto, em nosso país, ela nos é administrada em nome de uma possibilidade e de uma suposição. Embora esta suposição seja razoável, não seria necessária uma certeza para autorizar a mais definitiva das mortes? Ora, o condenado é cortado ao meio menos pelo crime que cometeu que em razão de todos os crimes que poderiam ser cometidos e não foram, que poderão ser cometidos e não o serão. A maior das incertezas

---

<sup>4</sup> A pena de morte foi um espetáculo ao vivo até 1939; neste ano, o governo revogou seu caráter público e refugiou o assassinato estatal para dentro dos muros das prisões.

autoriza, neste caso, a certeza mais implacável.  
(CAMUS, 2022, p. 43-44)

Uma vez que as especulações decisivas dos defensores da guilhotina são refutadas uma a uma, Camus (2022) volta seus olhos para os efeitos que a arma de execução acarretou nas pessoas de sua época. É necessário que se faça um destaque fora do texto-fonte, de modo que se explicita de maneira direta a relação do argumento com sua matriz de pensamento, conforme escrito nos primeiros parágrafos da resenha. Em *O homem revoltado*, o argelino faz uma diferenciação de dois conceitos em seus primeiros capítulos: *revolta* e *ressentimento* (CAMUS, 2019).<sup>5</sup> Segundo ele, muitos os confundem; contudo, a *revolta*, grosso modo, impulsionada por sua dimensão social, pela compreensão de uma condição injusta, tenta pôr um basta em um contexto vil de opressão — tal como o próprio Camus (2022) faz com *Reflexões sobre a guilhotina*. A *revolta* existe única e exclusivamente quando no coração do ser pulsa a integridade, quando, como epitomado por Bernard Rieux,<sup>6</sup> no romance *A peste*, há honestidade nas ações (CAMUS, 2020). O *ressentimento*, em contrapartida, nasce de um individualismo profundo, ele fomenta somente a conservação de privilégios e extermínio de quem os ameace; o *ressentimento* é, em essência, arrivista, ele se vê triunfante ao passo que percebe a dor naquele que elege rival (CAMUS, 2019). Esta breve explanação se faz presente no texto resenhado quando Camus (2022) conclama que a guilhotina não é uma forma de justiça, sequer uma tentativa, mas, na verdade, é um instrumento de vingança. Esta tecnologia mortal, conforme ele sustenta, não reside em seu expediente dar passos em direção a uma sociedade íntegra; ao contrário, o instrumento de assassinato disposto pelo Estado é, na realidade, um estimulante de novos assassinos. Em vista disso, ao estimular a sede de sangue, há, como consequência, um

---

<sup>5</sup> Optou-se por grifar ambos os termos para diferenciá-los dos demais conteúdos presentes no parágrafo; o grifo permanecerá até o fim da resenha, no caso de ambos, *revolta* e *ressentimento*, voltarem a aparecer.

<sup>6</sup> Bernard Rieux é o personagem protagonista de *A peste*.



movimento que milita por uma repaginação extrema da sociedade, que regride aos tempos do Código de Hamurabi e defende, como solução única, o assassinio. Em outras palavras, “trata-se de um sentimento particularmente violento”, escreveu Camus (2022, p. 49), “e não de um princípio”.

O que ocorre em decorrência desta mentalidade sanguinolenta é a desumanização do réu, ou seja, ao invés de estabelecer uma pena de morte na qual é dada liberdade para o culpado postergar ou adiantar, por exemplo, ele é humilhado. Os infratores esperam por meses e aguardam o aceite ou a negação de indultos até que têm suas cabeças cortadas. Camus (2022) utiliza mais relatos de funcionários para descrever o constrangimento que define a condição dos delinquentes. A vergonha que sentem, tal qual escreveu o autor, não é do arrependimento do delito e, sim da humanidade que lhes foi tirada — e isto se faz desproporcional, uma vez que o desejo é o revide equivalente. A notícia de morte, somada a espera pelo evento fatal, devasta por completo o ser humano.<sup>7</sup> Posto isso, na prática, esta nova versão da lei de talião, sai pela culatra: “o ser humano é atingido pela espera da pena capital muito antes de morrer. Duas mortes lhe são infligidas, a primeira pior que a outra, visto que ele matou apenas uma vez” (CAMUS, 2022, p. 57-58). Para tornar esta premissa proveniente do Código de Hamurabi válida, ainda que minimamente, é necessário supor um cenário bastante específico, conforme estipulado pelo escritor, e, neste contexto, a vítima é totalmente inocente, enquanto o culpado é totalmente culpado, deste modo a contestação seria reduzida. No entanto, o filósofo faz a ressalva: existe culpa na própria sociedade, onde ambos os indivíduos estão inseridos, logo, a sociedade, por mais que não assuma, possui responsabilidade sobre o crime de seus cidadãos.

---

<sup>7</sup> É preciso que se faça a ressalva: Camus (2022) chega a elaborar um contexto em que a pena de morte pode ser justificada; todavia, segundo o próprio autor, ela é impraticável. Para sua legitimidade, o infrator deve anunciar à sua vítima que cometerá o crime com alguma antecedência e, em caso de movimentação para cumprir a ameaça, aí sim, ele deveria ser capturado pelas forças legais e submetido às punições previstas. Nesta hipótese, o criminoso colocaria sua vítima sob um terror pelo sobressalto, além da tentativa de homicídio.

Camus (2022) dedica, então, alguns parágrafos para a descrição dos problemas sociais franceses que contribuem para a desestabilização de sua população. Desigualdade social, problemas com moradia e, em especial, a relação da população com o álcool e o fomento ao alcoolismo em razão do descaso do Estado com seu povo. O autor relaciona os números da violência na França com o alto índice de alcoólatras e critica a complacência das instâncias que poderiam agir, mas não agem. Sem “papas na língua”, o escritor determina que a violência estatal é como a prática de rufianismo com adição da moralidade; castiga o assassino, sem antes estancar a sangria ignorada e permitida por si mesmo, aquela que causa estremecimento no tecido social. Enfim, o argumento camusiano explica que guilhotinar serve para eximir as instâncias responsáveis da culpa que elas carregam e atirar aos leões aqueles que simbolizam o reflexo de suas falhas mais robustas.

Isto posto, a concentração volta ao sujeito que sobe os degraus do cadafalso para evocar um novo ponto do exame, os casos de inocência ou os que apresentam imprecisão. Algo que os defensores da pena de morte acusam de exceção à regra é refutado, ao passo que a literatura apreendida por Camus (2022) evidencia uma recorrência em condenações de inocentes.<sup>8</sup> Estes dados dão conta de um diagnóstico do filósofo argelino: a guilhotina não resolve, apenas suprime. Deste modo, mais um efeito da punição capital é revelado pelo autor, o Estado se exime de sua incompetência e a quantidade de execuções faz o guilhotinado cair em esquecimento, o sentimento de justiça sendo feito perdurar e sua impunidade permanecer incólume; um ciclo vicioso e conveniente aos que ocupam altos cargos.

O objeto de reflexão, ao fim e ao cabo, nada mais é do que um espetáculo construído a partir de uma espécie de justiça dos homens,

---

<sup>8</sup> De acordo com o texto: “o jurista d’Olivecroix, ao aplicar, por volta de 1860, ao acaso a possibilidade do erro judiciário o cálculo das probabilidades, concluiu, além disso, que cerca de um inocente era condenado a cada duzentos e cinquenta e sete casos. A proporção é baixa? Ela é baixa em relação às penas médias. Ela é infinita em relação à pena capital” (CAMUS, 2022, p. 67).

entretém através do horror e inocula a ideia de equilíbrio; quando, na verdade, fomenta o ímpeto sanguinolento de punição desmedida e instantânea. Para Camus (2022), a pena de morte estabelece a sociedade como inocente e o réu como corruptor, enquanto o juiz, o júri, ou mesmo o Estado, responsável pela condenação ocupa, por conseguinte, a posição onipotente de uma divindade. Centraliza-se numa figura o acerto de contas da coletividade com o infrator. A atração sádica, ao distrair, tem seu efeito ensurdecedor, o episódio se afasta da conjuntura e a gravidade de um assassinato justificado por outro crime tem seu sentido esvaziado, reside apenas na superfície – neste caso, o discurso em defesa do flagelo. Como resultado, “valores e responsabilidades se confundem, os crimes se equiparam, a inocência perde, finalmente, seus direitos” (CAMUS, 2022, p. 23).

A obra apresenta marcas registradas da prosa de Albert Camus, ou seja, não é *stricto sensu* um escrito filosófico, e tampouco jornalístico. O ensaio, redigido por um escritor maduro e com trajetória sobressalente em seu contexto, deve ser encarado como um esforço de *revolta*, como dito anteriormente, na tentativa de fazer amanhecer a consciência pública para os crimes daqueles que não são aparentes e dos reflexos que uma política imediatista e temerária pode causar à democracia e à vida cotidiana. Ainda que Camus, em certa medida, não exclua a possibilidade de trabalho forçado, sobretudo como pena perpétua,<sup>9</sup> ele elabora um lúcido dossiê que, com argumentos sólidos e munidos de fontes interdisciplinares, oferece uma nova possibilidade para a sociedade ocidental – somado também a países do Norte da África (como Argélia e Tunísia). *Reflexões sobre a guilhotina*, em conclusão, é uma leitura de potencial pujante na contemporaneidade considerando o cenário político em que a morte e a guerra voltam a estar nas pautas das relações diplomáticas e nos debates eleitorais. As meditações camusianas acerca da condição humana no

---

<sup>9</sup> Neste caso, trata-se de literalmente trabalho forçado; não confundir com aqueles de condições desumanas como os campos de concentração estadunidense, soviético, cambojano, nazista etc.

escuro dos porões das prisões francesas viabilizam uma alternativa crítica para se pensar a trajetória da humanidade e seu amanhã.

### **Referências**

CAMUS, Albert. *A peste*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CAMUS, Albert. *Reflexões sobre a guilhotina*. Rio de Janeiro: Record, 2022.

Data de registro: 31/03/2022

Data de aceite: 17/05/2022



## **Formas de Distribuição**

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais



## PERMUTAS NACIONAIS

1. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
3. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
4. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
5. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
6. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
7. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
8. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
9. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
10. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
11. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
12. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
13. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
14. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
15. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.



16. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
17. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
18. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
19. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
20. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
21. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
22. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
23. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
24. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
25. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
26. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
27. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
28. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
29. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
30. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
31. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
32. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
33. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.

34. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
35. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
36. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
37. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
38. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
39. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
40. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
41. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
42. **Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
43. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
44. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
45. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
46. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
47. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
48. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
49. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.

50. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
51. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
52. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
53. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
54. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
55. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.

## PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
2. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
3. **Analogia Filosófica; Revista de filosofía.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
4. **Anamnesis: Revista de Teologia.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
5. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
6. **Brasilien Dialog.** Institut für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
7. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
8. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
9. **Convivium.** Universität de Barcelona. Barcelona, Espanha.
10. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
11. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid, Espanha.
12. **Cuadernos Salmantinos de Filosofía.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
13. **Cultura.** Revista de História e Teoria das Ideias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de História da Cultura. Lisboa, Portugal.
14. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.

15. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.
16. **Dialogo Filosófico.** Dialogo Filosófico. Madrid, Espanha.
17. **Diánoia.** Anuario de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
18. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
19. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
20. **Espiritu.** Instituto Filosófico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
21. **Estudios Filosóficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
22. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe.** Institute for Latin American History and Culture, Tel Aviv University
23. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
24. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
25. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
26. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
27. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
28. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
29. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
30. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teológicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
31. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
32. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
33. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
34. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
35. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
36. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.

37. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
38. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Librería Borja. Barcelona, Espanha.
39. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autónoma De México. México, D.F.
40. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
41. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
42. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
43. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
44. **Revista Agustiniãna.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
45. **Revista Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
46. **Revista Critica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
47. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
48. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
49. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
50. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz. Maracaibo, Venezuela.
51. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. México, D.F.
52. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
53. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
54. **Revista de Orientación Educativa.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile.
55. **Revista Educación y Pedagogía.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
56. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.

57. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
58. **Revista Filosófica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
59. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina.
60. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
61. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
62. **Revue des Sciences de L'Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
63. **Salesianum.** Università Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
64. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
65. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
66. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
67. **Synaxis.** Studio Teologico S. Paolo. Facoltà Teologica di Sicilia. Catania, Itália.
68. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
69. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
70. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
71. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
72. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
73. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
74. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
75. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.

76. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklappen Verlag. Luneburg, Alemanha.





## DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigacion y Cultura  
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar  
Deutsches Übersee-Institut  
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog  
Institut Für Brasilien Kunde  
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”  
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural  
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales  
Buenos Aires – Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca  
Cuenca – Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana  
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.  
Los Teques – Venezuela

Repertoire Bibliographique de la Philosophie  
Institut Supérieur de Philosophie  
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics  
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre  
Paris – France

The Philosopher's Index  
Philosopher's Information Center  
Ohio – U.S.A

Universidade Nacional de Córdoba  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Córdoba – Argentina

## DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação  
Inep/MEC - Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal  
Brasília – DF

Biblioteca Nacional  
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação  
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro  
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
Brasília – DF

Library of Congress Office  
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras  
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto  
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd (UERJ)  
Rio de Janeiro – RJ

## INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

**Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:**

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

**Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, warden aufgenommen in dem:**

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (http://diadorim.ibict.br/);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (http://educa.fcc.org.br/);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (https://philpapers.org/).

**Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:**

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEIX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).



**Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:**

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (http://diadorim.ibict.br/);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (http://educa.fcc.org.br/);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (https://philpapers.org/).

## **NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES DIRETRIZES PARA AUTORES**

### **Natureza das Colaborações**

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais nas áreas de Educação e Filosofia de autores brasileiros e estrangeiros, desde que doutores ou doutorandos, que serão destinados às seções de artigos, dossiês, resenhas, traduções e entrevistas. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

A Revista Educação e Filosofia somente recebe e tramita para publicação, um trabalho original por vez para cada um dos autores ou coautores, brasileiros e estrangeiros, desde que doutores ou doutorandos.

### **Idiomas**

Educação e Filosofia publica em português, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão.

### **Identificação do(s) autor(es)**

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado. Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) coautor(es), com a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; descrição da ocupação e vinculação profissional atual; o link de acesso ao perfil do(s) autor(es) nas plataformas Lattes e Orcid, o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. João Brasileiro da Silva. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: joaob\_silva@xxxx.com.br

Todos os autores e coautores devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante o trâmite de avaliação do documento submetido.

### **Apresentação dos originais**

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br).

Visando assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito em uma versão recente do programa Word do Microsoft Office. Para isso, os autores devem:

Excluir do texto nomes, substituindo com "Autor" e o ano em referências e notas de rodapé, em vez de nomes de autores, título do artigo, etc.

Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do arquivo eletrônico (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 11. Para citações recuadas tamanho 10, com entrelinhas 1,0 (simples) com recuo de 4 pts. Para resumos fonte Times New Roman, tamanho 10, alinhamento justificado, com entrelinhas 1,5. Para referências fonte Times New Roman, tamanho 11, alinhamento justificado, com entrelinhas 1,0 simples, saltando um espaço entre cada referência.

Os textos deverão conter três resumos com configurações de entrelinhas 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 10. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; e o terceiro resumo poderá ser em espanhol, em francês, em italiano ou na língua do autor. Cada resumo deverá ter no mínimo 100 e no máximo 200 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas.

Os textos deverão conter título (mesma configuração dos resumos) em três idiomas; sendo obrigatórios os títulos em português e em inglês e o terceiro título no mesmo idioma do terceiro resumo.

Extensão dos originais: artigos/de 15 a 40 páginas; resenhas/até 15 páginas; entrevistas/15 a 40 páginas; traduções/em conformidade com o original traduzido.

É vedado que o autor submeta um texto concomitante à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

## **Ilustrações**

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

## **Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos**

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor - ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

### **Referências bibliográficas**

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

### **Nota de Rodapé**

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página em fonte Times New Roman, tamanho 9, com alinhamento justificado.

### **Avaliação dos textos**

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial. A revista se reserva o direito de realizar algumas etapas de tramitação (avaliação, revisão) em sistema próprio, ou via e-mail da revista, o que não impede os autores de entrar em contato com a revista para ter notícias (as mesmas notícias que podem ser encontradas dentro do sistema duplo cego) sobre o andamento do processo de tramitação avaliativa de seu texto.

## **Política anti-plágio**

Conforme a Resolução Interna nº 11/2020 do Conselho Executivo da Revista Educação e Filosofia, e anexo 6 de seu regimento interno resolve:

Art. 1º. Os textos recebidos pela Revista Educação e Filosofia serão analisados por software anti-plágio no momento de sua submissão e da publicação. O relatório de análise obtido pelo programa será objeto de exame dos diretores de editoração.

Art. 2º. Havendo constatação de plágio, o texto será imediatamente recusado.

Art. 3º. Havendo constatação de auto plágio, a Revista obedecerá aos seguintes parâmetros:

- I. No caso de livros, capítulos de livros, artigos e textos de divulgação, poderá haver incidência de até 30% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.
- II. No caso de textos já publicados em anais de eventos, será admissível uma incidência de 50% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá ainda constar em nota a referência da primeira publicação. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.
- III. No caso de textos que já estão disponíveis ao acesso público em repositórios de dissertações e teses, será admissível uma incidência de 70% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá ainda constar em nota a referência ao repositório. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

Art. 4º. Todos os casos não previstos nesta resolução ou os fatores supervenientes serão examinados pelo Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia.

### **Direito autoral e responsabilidade legal**

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, Educação e Filosofia, volume, nº, páginas).

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

### **Exemplares do (s) autor(es)**

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

### **Contato**

Universidade Federal de Uberlândia  
Revista Educação e Filosofia  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131  
Campus Santa Mônica  
38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil  
Página na Internet: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br)  
Correio Eletrônico: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)  
Telefone: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

## **NORMS FOR SUBMISSIONS / GUIDELINES FOR AUTHORS**

### **Kind of Submissions**

Educação e Filosofia (Education and Philosophy) accepts original works for publication in the areas of Education and Philosophy by Brazilian and foreign authors who have a doctoral degree or are doctoral students. These works will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations, and interviews. Possible request for or acceptance of translations will be determined by the Editorial Board.

The Educação e Filosofia journal receives and processes for publication only one original paper per author or co-author per edition. Authors and co-authors, whether Brazilian or non-Brazilian, must have a doctoral degree or be doctoral students.

### **Languages**

Educação e Filosofia publishes in Portuguese, English, Spanish, French, Italian, and German.

### **Identification of author(s)**

The file that contains the work to be evaluated may not have any identification of the (co) author(s) or any manner of self-reference. A separate file (as a supplementary document: step 4 of the submission process) must contain the following information: the title of the work; the full name of the author or, if it be the case, of the main author and of the coauthor(s), with information on the highest academic qualification achieved and a description of the institution from which it was obtained; a description of current professional occupation and affiliation; the link for access to the author(s) profile(s) on the Lattes and Orcid platforms; and full address for contact, as shown in the example below:



Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. João Brasileiro da Silva. Doctor in Education: History and Philosophy of Education by the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor of Philosophy of Education in the Pedagogy Course at the Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. Address: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. CEP: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: [joab\\_silva@xxxx.com.br](mailto:joab_silva@xxxx.com.br)

All authors and co-authors should have knowledge of the submission and be registered at the time of submission. Inclusions of co-authors are not accepted while the submitted document is being processed.

### **Presentation of original manuscripts**

Material is to be submitted on the electronic page of the journal at the following address: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br).

Manuscripts should be submitted without identifying the author or authors, either in the body of the text or in the properties of the electronic file, to ensure the integrity of blind peer review. Manuscripts are to be sent in a recent version of Microsoft Office Word. To that end, authors should remove names from the text, replacing them with "Author" and the year in references and footnotes, instead of author names, article title, etc.

In Microsoft Office Word documents, the author identification should be removed from the properties of the electronic file (in the File > Properties menu), accessing through "File", on the main menu, and clicking in sequence on File >, Save As... >, Tools (or Options on MacBook) >, Security Options... >, Remove personal information from file upon saving >, OK >, Save.

Configuration of manuscripts should be A4 paper size, with 1.5 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 11. Indented quotes should use font size 10, be single spaced, and have indentation of 4 pts. Abstracts should use Times New Roman font size 10, with 1.15 line spacing, and fully justified text. References should be in Times New Roman font size 11, with fully justified text, single spacing, and skipping one space between each reference.

The texts should contain three abstracts with 1.15 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 10. Abstracts must be written in Portuguese and English; a third abstract may be in Spanish, French, Italian, or the language of the author. Each abstract should have a minimum of 100 and a maximum of 200 words. Authors should also provide from three to five keywords in the respective languages.

Texts should contain a title (same configuration as the abstracts) in three languages; titles must be in Portuguese and English and the third title in the same language as the third abstract.

Original texts should have the following lengths 15 to 40 pages for articles, up to 15 pages for reviews, 15 to 40 pages for interviews, and translations in accordance with the original text.

It is prohibited for an author to submit a text to the *Educação e Filosofia* journal and to another periodical at the same time, under penalty of non-acceptance of future contributions.

## **Illustrations**

Illustrations (photos, tables, and figures), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

## **Specific guidelines for sending submissions related to research involving human beings**

Articles that communicate results of research with content connected with the terms of the Regulatory Guidelines and Standards for Research Involving Human Beings (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos - Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996, of the Conselho Nacional de Saúde) and complementary standards must attach, with the submission, the research protocol duly reviewed by the legally constituted ethics in research committee showing the research has been approved and, when necessary, approval by the National Committee of Ethics in Research (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/MS).

Articles submitted from outside of Brazil that communicate results of research involving human beings must follow the standards regarding ethical questions in research in effect in the country of the institution with which the author is affiliated, or the main author in the case of a collective publication.

### **Bibliographical references**

References should contain at least the authors and texts cited in the work and should be presented at the end of the text in alphabetical order, following the updated norms of the ABNT or other consistent system recognized by the international scientific community. Submissions that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect manner will not be considered for examination and publication.

### **Footnotes**

Footnotes, when used, should be numbered and inserted in Word for Windows and appear at the foot of the page in Times New Roman font size 9, with fully justified margins.

### **Evaluation of texts**

Original texts will be evaluated anonymously by specialists, whose views will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered to and already approved by the journal cannot be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board. The journal reserves the right to perform some steps of processing (evaluation, review) through its own system or through e-mail of the journal, but this does not impede authors from contacting the journal (the same information that can be found within the double-blind system) regarding the progress of the evaluation procedures of their texts.

### **Anti-plagiarism policy**

According to Resolução Interna nº 11/2020 of the Executive Board of the Educação e Filosofia journal, and annex 6 of its internal regulations, it is determined:

Art. 1. Texts received by the Educação e Filosofia journal will be analyzed by anti-plagiarism software at the time of submission and publication. The report of analysis obtained by the program will be the object of examination of publishing directors.

Art. 2. If plagiarism is confirmed, the text will immediately be rejected.

Art. 3. If self-plagiarism is confirmed, the journal will observe the following parameters:

- I. In the case of books, book chapters, articles, and communications, up to 30% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. If this limit is exceeded, the article will be rejected.
- II. In the case of texts already published in annals of events, up to 50% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. A note making reference to the first publication should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.
- III. In the case of texts that are already available for public access in repositories of theses and dissertations, up to 70% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. A note making reference to the repository should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

Art. 4. All cases not foreseen in this resolution or unanticipated factors will be examined by the Editorial Board of the Educação e Filosofia journal.

### **Copyright and legal responsibility**

The works published are the property of their authors, who can make use of them for later publications, always citing the original publication (original title, Educação e Filosofia, volume, no., pages).

All the articles of this journal are wholly the responsibility of their authors; the journal and/or EDUFU are exempt from legal responsibility for their content.

### **Complementary issues**

Each work published will give the author the right to receive two copies of the respective issue of the journal free of charge. This number of copies is the same in the case of a contribution made together by more than one author.

### **Contact**

Universidade Federal de Uberlândia  
Revista Educação e Filosofia  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131  
Campus Santa Mônica  
38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brazil  
On Internet: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br)  
E-mail: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)  
Telephone: (55) (34) 3239-4252

Exceptions and cases not dealt with here will be resolved by the Editorial Board.

## **NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS/ LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS**

### **Nature des collaborations**

La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux dans les domaines de l'éducation et de la philosophie d'auteurs brésiliens et étrangers, doctorants et docteurs, sous forme d'articles, des dossiers, des critiques, des traductions et d'interviews.

Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La revue Educação e Filosofia ne reçoit et ne traite qu'un seul texte par auteur ou co-auteur la fois.

### **Idiomes**

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

### **L'Identification de l'auteur(s)**

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention de l'auteur de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées). A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire ( part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son status professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme.

On cite par exemple:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation – Monsieur João Brasileiro da Silva - professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris. Docteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris - Fr. Adresse complète: 99, Rue d'Alsace - 25000 Besançon - FRANCE. Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 - portable - 0033.6.87.88.12.10 - Fax - 0033. 03.44.52.52.66 adresse mail : joaob\_silva@xxxx.com.br.

Tous les auteurs et co-auteurs doivent être informés et enregistrés au moment de la soumission. Inclusions d' coauteurs ne sont pas acceptées lors de la procédure d'évaluation du document présenté.

### **Présentation des originaux**

L'envoi des textes se fait l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br).

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur. Chaque résumé doit contenir entre 100 et 200 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés.

Le texte doit être précédé par le titre en trois langues: en portugais, en anglais, et dans la langue du troisième résumé.

La longueur maximale des travaux (des articles, des entretiens, et des traductions) est limitée 30 pages; les comptes rendus 8 pages.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, la fois, les envoyer un autre périodique. S'il y a irrespect cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

## **Illustrations**

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

## **Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les « êtres humains.»**

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions propos des êtres humains, devront respecter les normes étiqes en vigueur du pays o<sup>l</sup> se situe l'institution laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective.

## **Références bibliographiques**

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

## **Notes de bas de page**

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises jour par WORDS FOR WINDOWS.

## **Évaluation des textes**

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué ou aux auteur(s). Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déj envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.



### **Droits d'auteur**

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue Éducation et Philosophie en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages. L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

### **Exemplaires des auteurs**

Chaque travail publié donnera droit deux exemplaires du numéro respectif de la revue Éducation et Philosophie indépendamment du nombre d'auteurs.

### **Contact**

Revue Éducation et Philosophie  
Université Fédérale d'Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131  
Campus Santa Mônica  
38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil  
Page sur L' Internet: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br)  
Adresse électronique: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)  
Téléphone: (55) (34) 3239-4252  
Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.





## **Dossiês**

### **Dossiê Políticas, práticas e culturas inclusivas em contextos universitários distintos**

#### **Apresentação**

*Fabiane Adela Tonetto Costas*  
*Fabiane Vanessa Breitenbach*  
*Sabrina Fernandes de Castro*  
*Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins*

#### **Políticas educativas e a inclusão no Ensino Superior: percepções sobre o contexto português**

*Evelyn Santos*  
*Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza*  
*Paula Angela Coelho Henriques dos Santos*

#### **Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira**

*Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins*  
*Juliana Cavalcante De Andrade Louzada*

#### **Psicologia e Inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior**

*Ana Paula Camilo Ciantelli*  
*Lúcia Pereira Leite*

#### **Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural**

*Elisabeth Rossetto*  
*Jane Peruzo Iacono*

#### **Possibilidades para a aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior: uma análise a partir dos estudos de Vigotski**

*Fabiane Vanessa Breitenbach*  
*Fabiane Adela Tonetto Costas*

#### **Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras**

*Sueli de Fátima Fernandes*

#### **As perspectivas da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia: narrativas de professores iniciantes**

*Gláê Corrêa Machado*  
*Andréia Mendes dos Santos*  
*Bento Selau da Silva Júnior*

#### **Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal - uma reflexão sobre a sua inclusão**

*Francislene Cerqueira de Jesus*  
*Anabela Cruz-Santos*  
*Theresinha Guimarães Miranda*  
*Wolney Gomes Almeida*

#### **Formação Médica e Processos Inclusivos: práticas interdisciplinares de ensino balizadas pelos saberes da educação especial**

*Amélia Rota Borges de Bastos*  
*Luciana de Souza Nunes*

#### **Artigos**

##### **Da necessária adesão crítico-perspectivista de Nietzsche às ciências**

*Robson Loureiro*  
*Adolfo Miranda Oleare*

##### **Educação como prática real de liberdade a partir de István Mészáros**

*Leandro Assis Santos*

##### **Anísio Teixeira e Richard Morse: Triangulações inversas entre Iberismo, Brasil e Anglo-Americanismo**

*José Geraldo Pedrosa*  
*Maria Isabel Rios de Carvalho Viana*

##### **Críticas antiiedipianas à modernidade antropocêntrica: uma metafísica canibal devoradora de homens-máquina**

*Luiz Carlos Santos da Silva*

##### **“Sábios segundo a carne”: a crítica de Olavo de Carvalho aos intelectuais públicos**

*Leno Francisco Danner*  
*Fernando Danner*

##### **A Relação entre a Filosofia Foucaultiana e o Jornalismo: Possibilidades para pensar a “Atualidade”**

*David Inácio Nascimento*

##### **O lugar da teologia paulina no pensamento de Giorgio Agamben**

*Oneide Perius*

#### **Resenhas**

##### **Nos degraus do cadafalso: resenha de *Reflexões sobre a guilhotina*, de Albert Camus**

*Arthur Freire Simões Pires*

