

ISSN Eletrônico: 1982-596X

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 36 . Número 77 . Maio/Ago. 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 31 ano 2017 este periódico não mais faz tiragens impressas.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.36 – n.77 – maio/ago. 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

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



Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

ISSN Eletrônico: 1982-596X

Volume 36 Número 77 – maio/ago. 2022

Equipe Editorial *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 Fomet-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 Bolíte 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, Pontifícia 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 Lkhan Pandey Vimal, Vision Research Institute (USA)

Salma Tannus Muchail, Pontifícia 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, Polónia)

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 Cameiro 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:

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

ESTAGIÁRIAS:

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: Eduardo Moraes Warpechowski (EDUFU)
Preparação/Formatação: Lília Alves de Oliveira (Instituto de Filosofia/UFU)

Contatos: Página na Internet: www.seer.ufu.br
Correio Eletrônico: 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 / e-mail: 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 - FACHED) 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).

Volume 36, Número 77 – maio/ago. – 2022

SUMÁRIO

Editorial653
Romana Valente Pinho

Artigos

Narrativa e formação humana: uma abordagem a partir do pensamento de Paul Ricœur659
Regiano Bregalda

A filosofia erva-daninha como uma proposta para a descolonização de saberes na educação e resistência aos desafios contemporâneos.....685
Amanda Veloso Garcia

Educação para a liberdade em Paulo Freire: desafios e perspectivas em tempos de construção da resistência729
Rubens Luiz Rodrigues

Inclusão escolar em revista (2001 a 2011): as (re)formulações discursivas do periódico Nova Escola757

Giovani Ferreira Bezerra

O duplo aspecto da reprodução e sua influência na educação807

Maria Zélia Pinto da Silva

Víctor Moita Pinheiro

Fátima Maria Nobre Lopes

Adauto Lopes da Silva Filho

Teoria, Crítica e Prática Educacional: Sobre a relação entre pessimismo teórico e transformação do mundo em T.W. Adorno.....833

Pedro Savi Neto

Mónica de la Fare

A duração em Henri Bergson: fundamento da educação com as diferenças861

Luka Carvalho Gusmão

Luciana Pacheco Marques

O uso dos jogos nas aulas de Matemática: problematizando verdades do discurso pedagógico contemporâneo885

Fernanda Wanderer

Daiane Martins Bocasanta

Fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente917

Francisco Antonio Machado Araujo

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Solidariedade intelectual: Aproximando interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação951

Aldenora Conceição de Macedo

Catia Piccolo Viero Devechi

A solidão em tempos sombrios: proposições pedagógico-educacionais para um mundo fora dos eixos977

Cleriston Petry

Filipi Vieira Amorim

Universidade Contemporânea: Pressões da Modernidade Líquida 1005

Lucas Josias Marin

Regina Célia Linhares Hostins

“Não queremos inclusivismo”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira 1037

Sílvia Ester Orrú

Educação como superação da barbárie: sombras do Esclarecimento em Lukács, Adorno e Honneth 1075

Jarbas Couto e Lima

Discursos sobre ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: defesa de um problema, concepção curricular e afirmação de uma prática 1107

Kleber Santos Chaves

Benedito Gonçalves Eugênio

Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação? 1141

Hilda Maria Martins Bandeira

Formas de distribuição

Permutas nacionais	1167
Permutas internacionais	1173
Doações internacionais	1179
Doações nacionais	1181

Indexação em repertórios.....	1183
--------------------------------------	-------------

Normas

Normas para envio de colaborações	1187
Norms for submissions	1193
Normes pour envoyer des collaborations.	1199

Educação e Filosofia

Quarterly basis journal of the School of Education (Faculdade de Educação – FAGED) 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 Uberlândia).

Volume 36, Issue 77 – May/Aug. – 2022

CONTENTS

Editorial.....21
Romana Valente Pinho

Articles

Narrative and human formation: an approach from Paul Ricœur’s thought659
Regiano Bregalda

The weed philosophy as a proposal for the decolonization of knowledge in education and resistance to contemporary challenges685
Amanda Veloso Garcia

Education for freedom in Paulo Freire: challenges and perspectives in times of resistance building729

Rubens Luiz Rodrigues

School inclusion in review (2001 to 2011): the discursive (re)formulations of the Nova Escola periodical757

Giovani Ferreira Bezerra

The double aspect of reproduction and its influence on education807

Maria Zélia Pinto da Silva

Víctor Moita Pinheiro

Fátima Maria Nobre Lopes

Adauto Lopes da Silva Filho

Critical Theory and Educational Practice: On the relationship between theoretical pessimism and the transformation of the world to T.W. Adorno833

Pedro Savi Neto

Mónica de la Fare

The duration in Henri Bergson: foundation of education with the differences861

Luka Carvalho Gusmão

Luciana Pacheco Marques

The use of games in Mathematics classes: problematizing the truths of contemporary pedagogical discourse885

Fernanda Wanderer

Daiane Martins Bocasanta

Dialectical Foundations of Professional Teaching Development	917
<i>Francisco Antonio Machado Araujo</i>	
<i>Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
Intellectual solidarity: Approaching intersectionality and reconstructive hermeneutics in education research	951
<i>Aldenora Conceição de Macedo</i>	
<i>Catia Piccolo Viero Devechi</i>	
Loneliness in somber times: pedagogical-educational propositions for a world out of axes	977
<i>Cleriston Petry</i>	
<i>Filipi Vieira Amorim</i>	
Contemporary University: Pressures of Liquid Modernity	1005
<i>Lucas Josias Marin</i>	
<i>Regina Célia Linhares Hostins</i>	
"We don't want inclusiveness": an (un)inspired essay by the Minister of Brazilian education	1037
<i>Sílvia Ester Orrú</i>	
Education as overcoming barbarism: enlightenment and reification in Lukács, Adorno and Honneth	1075
<i>Jarbas Couto e Lima</i>	
Discourse on Philosophy teaching in the high school curriculum: defense of a problem, curricular conception and affirmation of a practice	1107
<i>Kleber Santos Chaves</i>	
<i>Benedito Gonçalves Eugênio</i>	

How to prepare a data analysis plan in qualitative research: description, explanation or interpretation?	1141
<i>Hilda Maria Martins Bandeira</i>	

Distribution forms

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

Indexing in repertoires	615
--------------------------------------	------------

Norms

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



*Romana Valente Pinho**

O número 77 do volume 36 da Revista Educação e Filosofia é composto por dezesseis artigos, todos eles dedicados à área da Educação. Apesar disso, o conjunto aqui editado dialoga isolada e/ou concomitantemente não só com as múltiplas facetas teóricas, didáticas, metodológicas e filosóficas do contexto educacional bem como com as temáticas contemporâneas que melhor as orientam, como a discussão do ensino de Filosofia no currículo do ensino médio, a natureza dos dados na pesquisa qualitativa, os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente, a interseccionalidade e a hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação, a colonialidade no universo social e escolar, a modernidade líquida, o conceito de liberdade e as políticas de inclusão, por exemplo. A plêiade notável de autores citada e abordada pelos artigos também não pode deixar de ser referida, afinal, tratam-se de Paulo Freire, Paul Ricœur, György Lukács, Theodor Adorno, Henri Bergson, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Carson McCullers, Hannah Arendt, entre outros.

Apresentemos, contudo, cada artigo nas suas especificidades e relevâncias.

O artigo de Regiano Bregalda, professor do Instituto de Teologia e Pastoral, intitulado “Narrativa e formação humana: uma abordagem a partir do pensamento de Paul Ricœur”, versa sobre a ideia de formação humana

* Membro do Comitê Editorial da *Revista Educação e Filosofia*. Doutora em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). E-mail: romavalente@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3433-4095>.

no pensamento do filósofo francês. Tendo como base a obra *O si mesmo como outro*, o autor apresenta a hipótese de que o conceito de narrativa, uma vez compreendido numa acepção ampla, atribuidora de sentidos, significados e experiências, constituidora do sujeito ele mesmo, poderá implicar-se natural e propriamente na análise da formação do homem.

“A filosofia erva-daninha como uma proposta para a descolonização de saberes na educação e resistência aos desafios contemporâneos”, o artigo que aqui publicamos da professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro Amanda Veloso Garcia, discute como a monocultura da mente e a colonialidade do saber têm sido nefastas para a educação brasileira, mais especificamente para a formação do conhecimento de um ponto de vista geral e para a criação dos currículos escolares de um ponto de vista particular. Nessa continuidade segue, igualmente, o artigo “Educação para a liberdade em Paulo Freire: desafios e perspectivas em tempos de construção da resistência” do professor Rubens Luiz Rodrigues, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Indicando que o fundamento da educação é a liberdade ela mesma, entendida como pressuposto da formação do sujeito quer social e politicamente quer coletiva e ontologicamente. Enquanto ato de verdadeira resistência, a educação não pode ser outra coisa do que incentivo ao diálogo, à crítica e à transformação.

Discutindo uma questão mais particular do universo educacional brasileiro, o artigo de Giovani Ferreira Bezerra, docente da Universidade Federal da Grande Dourados, “Inclusão escolar em revista (2001 a 2011): as (re)formulações discursivas do periódico *Nova Escola*”, detém-se sobre a repercussão que a temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência obteve em tal revista nesse mesmo período. A análise realizada permite, assim, apontar duas conclusões: uma de que a ideia de inclusão escolar está associada ao incentivo dos laços interpessoais, enfatizando a máxima do aprender a viver juntos; e outra de que a inclusão escolar da pessoa com deficiência deve ser perspectivada a partir de uma aprendizagem dos conteúdos curriculares que substanciam a escola.

De Maria Zélia Pinto da Silva, Víctor Moita Pinheiro, Fátima Maria Nobre Lopes e Aduino Lopes da Silva Filho, do Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal do Ceará, editamos o artigo “O duplo aspecto da reprodução e sua influência na educação”. Tendo por base a obra *Ontologia do Ser Social* do filósofo húngaro György Lukács, pretende-se discutir o modo como a realidade dos sujeitos, e particularmente a realidade educacional, é comprometida pela categoria da reprodução. Relacionando-a ainda às ideias que Dermeval Saviani tece sobre as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e a pedagogia histórico-crítica.

O artigo “Teoria, Crítica e Prática Educacional: Sobre a relação entre pessimismo teórico e transformação do mundo em T.W. Adorno” de Pedro Savi Neto e Mónica de la Fare, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, versa sobre os aspectos fundamentais que a Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica apresentaram com o objetivo de minorarem o avanço do capitalismo na formação dos sujeitos do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o conceito de emancipação é um dos mais abordados e discutidos. Contudo, e ainda a propósito de Adorno e de temas e autores que lhe são afins, Jarbas Couto e Lima, professor da Universidade Federal da Grande Dourados, publica também neste número um artigo que se denomina “Educação como superação da barbárie: esclarecimento e reificação em Lukács, Adorno e Honneth”. Nele são discutidas temáticas como o esclarecimento e a educação enquanto superação da barbárie no pensamento de Theodor Adorno; e a noção de reificação nas obras de György Lukács e Axel Honneth, constituindo-se a proposta deste último numa atualização do conceito por meio da teoria do reconhecimento.

De Luka Carvalho Gusmão e Luciana Pacheco Marques, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, publicamos o artigo “A duração em Henri Bergson: fundamento da educação com as diferenças”. Partindo, desse modo, do conceito bergsoniano de duração, intenta-se defender a ideia de uma educação que se relaciona com as diferenças, nesse sentido, é necessário colocarem-se em causa um conjunto de conceitos que patenteiem uma educação ética e libertária, a saber, a noção de sujeito ideal, as práticas de ensino e avaliação

sustentadas por parâmetros de classificação e quantificação, e, por fim, a lógica fragmentada e impessoal que a produção de conhecimento encerra.

O artigo “O uso dos jogos nas aulas de Matemática: problematizando verdades do discurso pedagógico contemporâneo” escrito pelas professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Fernanda Wanderer e Daiane Martins Bocasanta discute os pressupostos analisados no periódico do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul, *Educação em Revista*, quanto à relevância de se aprender matemática fazendo-se uso de jogos na sala de aula. As conclusões alcançadas permitem estabelecer dois aspectos: o primeiro que há sustentação dos pressupostos quer nas produções acadêmicas da área da Educação Matemática quer em documentos oficiais; e o segundo que existem grandes evidências no que respeita à relação entre os jogos escolares para ensinar matemática e as tecnologias digitais.

“Fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente” é o artigo que Francisco Antonio Machado Araujo (da Universidade Federal do Delta do Parnaíba) e Maria Vilani Cosme de Carvalho (da Universidade Federal do Piauí) publicam neste número 77 da nossa revista. Tendo como fundamento as leis gerais do Materialismo Histórico Dialético, objetiva-se discutir o desenvolvimento profissional docente enquanto processo de constituição do ser professor ele mesmo, relacionado à aquisição de saberes e competências necessárias à profissão mas também às relações pessoais e institucionais por si vivenciadas.

O artigo “Solidariedade intelectual: Aproximando interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação” de Aldenora Conceição de Macedo e Catia Piccolo Viero Devechi, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pretende evidenciar, no campo das pesquisas na área da educação, as relações entre interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva. Afinal, as abordagens que ambas defendem tentam desconstruir o pendor individualista da metodologia científica convencional e possibilitar propostas de investigação mais dialogantes e horizontalizadas.

Cleriston Petry (da Universidade Federal de Mato Grosso) e Filipi Vieira Amorim (da Universidade Federal do Rio Grande) deixam aqui editado um artigo que se debruça sobre “A solidão em tempos sombrios: proposições pedagógico-educacionais para um mundo fora dos eixos”. Tendo como mote o livro *O coração é um caçador solitário* da escritora norte-americana Carson McCullers, propõe-se uma leitura filosófica e educativa da ideia de solidão. Esta não é apenas interpretada de um modo solipsista, ganhando, ao invés disso, representações de teor social e cultural, à maneira de um retrato dos fenômenos de uma época, desses *tempos sombrios* que vêm assolando as sociedades, e que tão próximos estão do obscurantismo anticientífico e anti-intelectual.

O artigo “Universidade Contemporânea: Pressões da Modernidade Líquida” escrito por Lucas Josias Marin e Regina Célia Linhares Hostins, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí, centra-se nas interpretações propostas pelo filósofo polonês Zygmunt Bauman aplicadas a uma análise da sociabilidade e das relações vividas nos sistemas escolares. Desse modo, conceitos como solidez, liquidez, flexibilidade, neotribalismo e nomadismo surgem como motores de compreensão do mundo globalizado e da sociedade contemporânea em que os homens estão inseridos, não podendo escapar às inevitáveis volatilidade, velocidade e inconstância.

A professora da Universidade de Brasília Sílvia Ester Orrú publica neste número 77 o artigo intitulado “Não queremos inclusivismos: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira”. Amparado por leis e documentos que sustentam a história e a implementação das políticas públicas a favor da educação inclusiva no Brasil, ao longo das últimas três décadas, objetiva-se questionar os discursos proferidos pelo Ministro da Educação, em 2021, que se direcionaram para a defesa de posições excludentes no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência que, na sua maioria, se encontram em desvantagens sociais, econômicas e educacionais.

O artigo “Discursos sobre Ensino de Filosofia no currículo do ensino médio” de Kleber Chaves e Benedito Gonçalves Eugênio, do

Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, debruça-se sobre a análise dos resultados de uma pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica que se refere aos discursos do ensino de Filosofia no currículo do ensino médio, durante os anos de 2009 a 2019. Usando, assim, as referências teórico-políticas dos filósofos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, pretende-se defender a relevância da inserção do currículo de Filosofia no ensino médio brasileiro.

Por fim, de Hilda Maria Martins Bandeira, professora da Universidade Federal do Piauí, editamos o artigo “Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação?”. Tendo como objetivo responder à interrogação “como podemos organizar a proposta geral do plano de análise na pesquisa científica qualitativa?”, visa-se equacionar hipóteses que auxiliem os pesquisadores não só a elaborarem e fundamentarem planos de análise bem como a interpretarem os dados recolhidos e produzidos nas pesquisas científicas.

A multiplicidade de temas da área de Educação abordados e discutidos neste número 77, volume 36, da Revista Educação e Filosofia, muitos deles estabelecendo pontes e diálogos entre si, releva-nos a abundância, a fertilidade mas também a proficuidade da pesquisa científica brasileira. Desse modo, esperamos que os assuntos aqui tratados venham a provocar aos leitores da revista em geral e aos pesquisadores da Educação em particular reflexões instigantes!



Narrativa e formação humana: uma abordagem a partir do pensamento de Paul Ricœur

*Regiano Bregalda**

Resumo: Este artigo aborda a compreensão de formação humana na perspectiva da narrativa em Paul Ricœur, partindo da obra *O si mesmo como outro*. Parte-se da compreensão de que a narrativa não se esgota em seu enredo linguístico, mas, por facultar a elaboração das experiências, ela promove a atribuição de sentido e a significação da existência, sendo constituidora do sujeito. A pergunta que orienta este estudo é: em que medida a narrativa possibilita pensar uma noção alargada de sujeito, capaz de o auxiliar a fazer a leitura de suas experiências e do mundo? Nossa hipótese é de que no vínculo entre experiência e narrativa – que se dá no e pelo diálogo – é que os sentidos são atribuídos, o qual oportuniza alargar as compreensões e significações de si mesmo, do outro e do mundo, permitindo postular uma noção alargada de formação humana. Para dar conta desse ensejo, dividimos este estudo em três seções, buscando primeiramente encontrar, na ideia de narrativa, aspectos que possibilitam compreender a constituição do sujeito. Na segunda seção, evidenciamos a perspectiva formativa da narrativa enquanto autoformação. E, em um terceiro momento, perscrutamos alguns traços da narrativa que possibilitam pensar a formação do sujeito renovada e alargada, capaz de ser luz aos desafios contemporâneos de uma sociedade complexa e plural.

Palavras-chave: Narrativa. Experiência. Paul Ricœur. Formação humana. Educação.

* Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo e doutorado sanduíche na École des hautes études en sciences sociales-Paris e no Fonds Ricoeur. Professor no curso de Teologia do Instituto de Teologia e Pastoral. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0104-4163>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6640804655303035>. Email: regiano_bregalda@hotmail.com.

Narrative and human formation: an approach from Paul Ricœur's thought

Abstract: This article approaches the understanding of human formation from the perspective of narrative in Paul Ricœur's work *Oneself as another*. It is based on the understanding that the narrative is not limited by its linguistic plot, but, because it allows the elaboration of experiences, the narrative provides the attribution of meaning and the significance of existence, being constitutive of the subject. The question that guides this study is: to what extent does narrative make it possible to think about an enlarged notion of subject, capable of contributing to the reading of one's experiences and of the world? Our hypothesis is based on the bond between experience and narrative - which occurs in and through dialogue - is that meanings are attributed, which provides the opportunity to enlarge understandings and significations of oneself, of the other, and of the world, allowing the postulation of an enlarged notion of human formation. To accomplish this purpose, we divided this study into three sections, searching firstly to find in the idea of narrative, aspects that enable to understand the constitution of the subject. In the second section, we emphasize the formative perspective of narrative as self-formation. And, in a third moment, we analyze some traces of the narrative that permit the thinking of a renewed and enlarged subject formation perspective, capable of being light to the contemporary challenges of a complex and plural society.

Keywords: Narrative. Experience. Paul Ricœur. Human Formation. Education.

Narration et formation humaine : une approche à partir de la pensée de Paul Ricœur

Résumé: Cet article porte sur la compréhension de la formation humaine du point de vue de la narration dans l'œuvre de Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*. Cette approche vise à comprendre que le récit ne s'épuise pas uniquement dans sa trame linguistique, mais qu'en permettant l'élaboration d'expériences, il favorise l'attribution de sens et de signification à l'existence, étant constitutif du sujet. La question qui guidera cette étude est la suivante : dans quelle mesure le récit permet-il de penser une notion élargie du sujet, capable de lui permettre de lire ses expériences et le monde ? Notre hypothèse est que dans le lien entre l'expérience et le récit — qui se produit dans et par le dialogue — que les sens sont attribués, ce qui offre la possibilité d'élargir les compréhensions et les significations de soi-

même, de l'autre et du monde, permettant ainsi de postuler une notion large de la formation humaine. Afin de rendre compte de cette aspiration, nous avons divisé cette étude en trois sections, en cherchant d'abord à trouver dans l'idée de récit, des aspects qui permettent de comprendre la constitution du sujet. Dans la deuxième section, nous soulignons la perspective formative de la narration en tant qu'auto-formation. Et, dans un troisième temps, nous chercherons à scruter certains traits du récit qui nous permettent de penser à la formation d'un sujet renouvelé et élargi, capable de faire face aux défis contemporains d'une société complexe et plurielle.

Mots-clés: Récit.; Expérience. Paul Ricœur. Formation humaine. Éducation.

Introdução

Nossa época se caracteriza concomitantemente pelo afastamento do horizonte de expectativas e por um encolhimento do espaço da experiência. Sofrida passivamente, essa ruptura faz do presente um tempo de crise, no duplo sentido de tempo de juízo e de tempo de decisão. Na crise, exprime-se a distensão própria à condição histórica, homólogo da *distentio animi* agostiniana. O presente é todo ele crise quando a expectativa se refugia na utopia e quando a tradição se transforma em depósito morto. (RICŒUR, 2016, p. 339)

A contemporaneidade é marcada por múltiplos desafios que afetam as dimensões pessoais e interpessoais do sujeito. Diríamos que se trata de uma fragilidade da própria condição do ser sujeito, que o impossibilita, em sentido Ricœuriano, identificar-se como sujeito capaz. Esse desafio não é exclusividade do contexto atual; todavia, é enaltecido por essa sociedade reconhecida como plural e complexa (CENCI; MARCON, 2016), marcada inegavelmente por uma aceleração das mudanças sociais, pela individualização do sujeito e pelos novos papéis sociais. Trata-se de um momento de crise.

A perplexidade desse novo contexto não espanta apenas pela imediatez das relações, mas especialmente pela ausência de sentido e significado àquilo que acontece, às experiências. Jean-François Mattéi (2002, p. 12) afirma que essa civilização é marcada pela “barbárie interior”, ou seja, pelo “colapso humano e a sua regressão a uma violência despida de significado”. Essa ausência de significação fragiliza a capacidade reflexiva, aquela que dá ao sujeito condições de fazer por si mesmo a leitura de mundo, de se formar e se autoformar. O sujeito torna-se incapaz de compreender as próprias experiências e aquilo que lhe afeta diretamente em todos os seus sentidos. Tal incapacidade impede, entre tantas coisas, a consciência de si e do outro, o compreender-se responsável pelos próprios atos e pelas mudanças que causa no curso do mundo, bem como tolhe o reconhecimento das mazelas do agir humano e da percepção das injustiças sociais.

Desse modo, o pensamento de Ricœur oferece algumas contribuições para problematizar esses temas. Primeiramente, por dialogar com inúmeras tradições teóricas, o que lhe dá competência e legitimidade de pensamento; também por pautar-se por um método reflexivo-fenomenológico, explicitando a experiência como fundamento de suas reflexões; e, por fim, que é o que mais nos interessa, o autor busca compreender e problematizar acerca do sentido da vida e, para isso, ancora-se na perspectiva da narrativa. Para o filósofo, a compreensão e a formação do sujeito são frutos da capacidade de interpretar as experiências, o que é, *per si*, um trabalho hermenêutico. Entretanto, esse percurso não acontece apenas no âmbito da linguagem, mas também da ação, pois, para ele, o sujeito é compreendido de maneira alargada, como um ser falante, agente, narrador e capaz de imputar moralmente.

O objetivo desse estudo não é apenas realizar uma análise histórica do pensamento Ricœuriano, pois muitos autores já o fizeram. O nosso interesse é pela narrativa. Não exclusivamente acerca do que é a narrativa¹, seu enredo, personagem, autor e leitor, mas trata-se da busca por evidenciar

¹ Não nos ocupamos dessa problemática neste texto, entretanto, para maior aprofundamento, indicamos a obra *Temps et Récit*.

a força da narrativa como formadora do sujeito. Desse modo, as perguntas que orientaram as linhas que seguem são assim pontuadas: em que medida a narrativa permite pensar uma noção alargada de sujeito, capaz de o auxiliar a fazer a leitura de suas experiências e do mundo? O que há na narrativa que promove pensar uma noção alargada de formação humana?

A narrativa, para Ricœur, é linguagem, e esta é diálogo. Diálogo é a relação recíproca das pessoas que se dá na e pela palavra. Ao pronunciar a palavra, o sujeito pronuncia-se, revela-se e dá-se a conhecer. Através do diálogo, os sujeitos se anunciam e se revelam, oportunizando que as consciências se encontrem e se ponham em confronto, facultando o reconhecimento mútuo. Assim, só é possível pensar a formação humana pelo diálogo. Neste traço reside o elemento que ancora a ideia de formação humana no sentido Ricœuriano, pois é pela experiência narrativa que o sujeito compreende a si mesmo, uma vez que “a compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa [...], uma mediação privilegiada” (RICŒUR, 2014, p. 112). A narrativa como provedora do diálogo possibilita ao sujeito compreender-se como um ser de relações e, ao mesmo tempo, capaz de significar e ressignificar suas experiências. É nessa perspectiva que apontamos a hipótese deste trabalho, que repousa no entendimento de que, no vínculo entre experiência e narrativa, reside a contribuição nuclear do pensamento Ricœuriano à formação humana, visto a narrativa ser formadora do horizonte de sentido, que impulsiona a compreensão e significação de si mesmo, do outro e do mundo.

Para clarear esse percurso, no presente texto, optou-se por fazer uma incursão na obra *O si mesmo como outro*² e buscar nela elementos que auxiliem a compreender a formação do sujeito na perspectiva da narrativa. Nessa obra, Ricœur se ocupa em estreitar o vínculo entre a narrativa e a ética e começa fazendo a seguinte questão: *quem sou eu?* A resposta a essa pergunta reside, segundo Ricœur, na hermenêutica do si, cujo elemento

² A obra *Soi-même comme un autre* (O si-mesmo como um outro) foi publicada em 1990 e traduzida para o português em 1991. Ela é fruto de conferências chamadas *Gifford Lectures*, proferidas em Edimburgo – Escócia, no ano de 1986.

sistematizador desse horizonte aponta para a narrativa, aquela que significa o existir e o atribuir sentido e significado àquilo que acontece.

Para dar conta destes elementos, dividiu-se este estudo em três seções, buscando primeiramente encontrar na ideia de narrativa aspectos que possibilitam compreender o sujeito e sua constituição. No segundo momento, aborda-se a perspectiva formativa da narrativa. E, por fim, se buscará apontar alguns elementos presentes na ideia de narrativa Ricœuriana que possibilitam pensar a formação do sujeito e lançar luzes aos processos educativos.

A narrativa como constituidora de si-mesmo

Ricœur, na obra *Soi-même comme un autre* (O si-mesmo como outro), desenvolve uma *filosofia do sujeito*, visto a intenção principal da obra ser a de identificar o que constitui o si-mesmo. Para isso, recupera autores como Heidegger, Arendt, Davidson, Parfit, Taylor, Schapp, Kant, Propp, Nietzsche, Butler, Locke, Hume etc., que lhe dão suporte para ancorar a primeira parte de seu projeto. Ele divide sua obra em dez capítulos, visando em cada um deles explorar a constituição de si, que é atravessada pela perspectiva linguística, fenomenológica, hermenêutica e ética. Para dar conta deste ensejo, o autor inicia sua análise pela filosofia da linguagem (capítulos I e II), ponderando, a partir da semântica e da pragmática, a complexidade entre ação e agente. Nestes estudos iniciais, seu intuito, partindo da indagação *quem?*, busca evidenciar a primeira e mais frágil identificação do si, que se dá na e pela enunciação. Seguindo esse propósito, avança (capítulos III e IV) recorrendo à filosofia da ação, que, todavia, está intrinsecamente ligada à linguagem, visto Ricœur justificar que “é pelos atos da fala que o agente se designa como aquele que age” (RICŒUR, 2014, p. XXXII)³. Linguagem e ação não são perspectivas dicotômicas, mas

³ Do original: “c’est dans des actes de discours que l’agent de l’action se designe comme celui qui agit” (RICŒUR, 1990, p. 29).

extensões uma da outra, ou seja, elas se conectam, relacionam-se e se completam. Somente depois de demarcados esses traços é que o autor buscará desenvolver sua teoria narrativa (capítulos V e VI), ancorando-a na ideia de *identidade narrativa*, que é revelada “pela dialética da ipseidade e da mesmidade” (RICŒUR, 1990, p. 167, tradução nossa)⁴. É narrando que o ser humano é capaz de significar seu existir e fazer uma hermenêutica da vida. É sob essa última ideia que nos ocuparemos nas linhas que se seguem.

Ricœur sustenta que a narrativa possui um papel elementar que capacita o sujeito a conhecer a si-mesmo e a reconhecer-se como um ser de alteridade, tornando-se capaz de fazer a leitura de mundo. A narrativa seria, nas palavras do autor, “o primeiro *laboratório do juízo moral*” (RICŒUR, 1990, p. 167, grifos do autor, tradução nossa)⁵, por isso, ela serve de suporte para a constituição da ação e do si. Poderia o leitor, ante essas ideias, colocar-se algumas questões: o que é narrar? Em que medida a narrativa possibilita ao sujeito autocompreender-se? Em que medida ela contribui para orientar o sujeito em seu agir e a significar aquilo que o cerca? E, por fim, como a narrativa pode ser extensão da ação?

Conjuntamente com Benjamin (1994), Ricœur (2014, p. 175) entende que o “narrar é a arte de trocar experiências”. Ao narrar o sujeito, expressa a si-mesmo e aquilo que lhe acontece, impulsionando a uma das atitudes mais nobres do humano: dobrar-se sobre si-mesmo e reavaliar suas ações. A narrativa representa muito mais do que o enredo em si, pois é aquela que configura uma vida, facultando ao sujeito interpretar e escrever a história de uma vida, que, como veremos, apesar de frágil e vulnerável, é a melhor versão de si.

A narrativa como sistematizadora ou portadora das experiências vividas possibilita ao sujeito a compreender-se em sua integralidade (compreensão de si porosa, visto estar sempre em construção), conduzindo-o a agir reflexivamente e o tornando capaz de ressignificar seu existir, atribuindo sempre novos sentidos e significados àquilo que lhe acontece. Ela

⁴ Do original: “dans la dialectique de l’ipséité et de la mêmété”.

⁵ Do original: “le premier *laboratoire du jugement moral*”.

se manifesta no diálogo consigo mesmo e com o outro e busca responder à pergunta nuclear da existência humana: *quem sou eu?* A resposta a esse questionamento não é imediata e supostamente dada, mas obtida à medida que o sujeito responde a outras quatro perguntas derivadas desta: *Quem fala? Quem age? Quem se narra? E, quem é o sujeito moral de imputação?* (RICŒUR, 2014).

Ao dar centralidade à pergunta *quem?*, Ricœur marca a intenção de pensar o sujeito numa perspectiva reflexiva, não apenas como um ser que pensa, tampouco como um ser independente, sem necessidade do outro, desconsiderando inevitavelmente a intersubjetividade (RICŒUR, 2014). Em outras palavras, a constituição do sujeito é, para Ricœur, uma construção progressiva do si, o que envolve a linguagem, a ação, a narração e a ética.

São as ações, relações, emoções, volições... que constituem o sujeito, no que inclui também as fragilidades e incoerências do agir. Com isso, Ricœur busca elaborar uma filosofia do sujeito que vai além de uma filosofia do eu ou da consciência, pois, para ele, o sujeito é um composto das suas experiências, ou seja, de tudo aquilo que lhe afeta. Com esse postulado, o autor francês dá um passo para além de outras duas perspectivas marcantes, como a de Descartes (sintetizada na máxima “penso logo existo”, que compreende o sujeito como resultado exclusivamente de sua capacidade cognitiva) e de Nietzsche (em quem a consciência só é alcançada indiretamente), que, na sua leitura, padecem do limite de o sujeito ser identificado apenas como um “eu”. Segundo Ricœur, Nietzsche apenas entendeu o eu como um ser independente, sem necessidade do outro, desconsiderando inevitavelmente a intersubjetividade, empobrecendo assim o ideal de sujeito. A intenção Ricœuriana, doutro modo, é marcar o primado do si reflexivo sobre a posição do sujeito entendido apenas enquanto eu ou apenas enquanto consciência. Ricœur salienta a fragilidade de ambas as teorias (Descartes e Nietzsche), pois na primeira a consciência seria vista apenas como ponto de chegada e não de partida do sujeito cognoscente e, na segunda, haveria a proclamação de um sujeito decadente, frágil e sem motivações ao agir (RICŒUR, 1990).

Essa nova perspectiva leva a compreender que a constituição de si mesmo é fruto da capacidade interpretativa do sujeito em realizar a leitura

daquilo que lhe acontece. A consciência de si é uma atividade hermenêutica, que leva ao sujeito a dar-se conta de que o si não é apenas uma estrutura físico-biológica e/ou cognitiva, mas sim, um sujeito composto, portador de volições, emoções, sentimentos e de fenômenos inconscientes que, juntos, compreendem a integralidade do sujeito. Esse sujeito, por sua vez, não é autossuficiente e completo, ou seja, um ensimesmado, uma vez que ele é inconcluso e está sempre em construção. Sua constituição é uma constante hermenêutica de si mesmo que se expressa no espelho das palavras. É em tese um já e ainda não, um ser que, quando é, já não é mais.

É essa ideia que caracteriza a humanidade e a unidade dos sujeitos, fazendo-os pertencentes uns aos outros. A capacidade de sentir-se com e para o outro conduz o ser humano a compreender-se integrado em tudo e em todos, permitindo que sua vida seja perpassada pela ideia de mutualidade, aquela que o qualifica como sujeito e lhe dá condições de significar a vida. Essa capacidade de significação de si forma a *identidade narrativa*, que é nutrida pela identidade *idem* (*mesmidade*) e pela identidade *ipse* (*ipseidade*) (RICŒUR, 2014). Na distinção das pessoas gramaticais encontra-se a novidade Ricœuriana que o distancia de Lèvinas e de Husserl, por exemplo, uma vez que tais autores não apontam para a perspectiva ética da *ipseidade*. Essa duplicidade do si enriquece a compreensão da pessoa, uma vez que assinala para um percurso original. A diferenciação a esses termos mediadores é explicitada pelo autor na seguinte passagem:

A identidade, no sentido de *idem*, por sua vez, apresenta uma hierarquia de significados [...] e cujo grau mais elevado constitui a *permanência no tempo*; a ele se opõe o diferente, no sentido de mutável, variável. Nossa tese constante será a de que a identidade no sentido de *ipse* não implica nenhuma asserção referente ao pretensão núcleo não mutável da personalidade. (RICŒUR, 2014, p. XIII, grifo do autor)

A primeira, a *identidade idem*, assinala que o sujeito é um ser de relação, por isso, é “um conceito de relação e uma relação de relações” (RICŒUR, 2014, p. 115). Ela caracteriza-se por dois aspectos: por um lado,

por ser identidade numérica e, por outro, por ser qualitativa. A primeira – identidade numérica – realça ao sujeito duas características, sua unicidade e sua identificação (embora sendo muitos, identifica o sujeito como um-único). Nesse sentido, a identidade enquanto *idem* é aquela que identifica o ser humano como sendo ele, apesar da passagem do tempo, ou seja, configura sua fórmula genética. A segunda – identidade qualitativa – revela uma semelhança redundante, pelo qual manifesta a igualdade entre dois sujeitos comparados. Ricœur exemplifica essa dimensão afirmando: “dizemos que X e Y usam o mesmo traje, ou seja, roupas tão semelhantes que é indiferente se uma é confundida com a outra” (RICŒUR, 2014, p. 115). Por isso, essa identidade qualitativa não possui perda semântica.

A segunda dimensão, a *identidade ipse*, caracteriza o sujeito moralmente, visto perpassar seu caráter, cuja máxima reside na promessa, aquela que lhe abre para “o passado e ao futuro” (CESAR, 2013, p. 102), garantindo a fidelidade a si e ao outro. É aquilo que Ricœur denomina de *dení du changement* (negação da mudança) (RICŒUR, 1990), caracterizando a dimensão volitiva do si, o que a distancia da *mesmidade*. É a partir da *ipseidade* que se abre para o diverso de si e ao mesmo tempo o coloca como constitutivo de si. Há um sujeito que se abre para a análise da ação, cujo movimento é reflexivo, permitindo-lhe reconhecer-se e assumir-se como autor e responsável da ação. É na dimensão da ipseidade que reside a perspectiva reflexiva do si e lhe dá condições de interpretar o mundo.

É o aspecto da *ipseidade* que fundamenta a hermenêutica do si, impulsionando o ser humano a assumir-se como sujeito, capaz de respeito, estima de si, solicitude e abertura ao outro. Ela também indica o ser humano falante, agente (sofredor), narrador e responsável, uma vez que carrega consigo uma dimensão ética (RICŒUR, 2014). O ser humano somente o é quando se compreende como um todo, e é neste sentido que a resposta à pergunta *Quem?* busca exatamente ir ao núcleo dessa questão, que é apontar para aquilo que marca o sujeito e o identifica como tal, apesar da passagem do tempo. Tal pergunta estará sempre aberta e inconclusa, visto que nunca findamos por responder à questão *quem sou eu?*, pois, afinal, somos seres finitos que almejamos ser sempre mais. Aqui também se desdobra uma das dimensões intrínsecas à formação humana, uma vez que o ato de formar-se

exige conhecimento de si, de ser capaz de interpretar o mundo e significar aquilo que passa a seu entorno. Um sujeito nesses termos é capaz de “caracterizar a pessoa na totalidade do seu ser agente como fonte de todas as suas intenções e iniciativas no mundo” (CORÁ, 2010, p. 60).

Pode-se dizer assim que a narrativa abre possibilidades para a compreensão a si-mesmo, pois, em sentido socrático, é capaz de examinar aquilo que lhe acontece, suas experiências etc. A identidade narrativa é aquela que permite redescrever a realidade, e isso é uma ação criadora que não apenas exprime conceitos e palavras, mas tudo aquilo que afeta direta ou indiretamente o sujeito, ou seja, como diria Ricœur (2014, p. 149), “conserva ao longo de toda a história uma identidade correlativa à da própria história”. Isso é possível porque o ser humano somente consegue compreender a si mesmo, e aquilo que se passa ao seu entorno, interpretando-os pela narrativa, “no espelho das palavras” (RICŒUR, 1978, p. 374). A narrativa, nesse sentido, é aquela que devolve ao sujeito uma imagem de si próprio. Essa atitude permite ampliar este si, tornando-o diferente de quando chegou na narrativa.

Esse movimento da história com as palavras conduz Ricœur a pensar a identidade narrativa como hermenêutica da vida, visto que tudo que se narra aconteceu no tempo, e, se aconteceu no tempo, pode ser narrado. É por isso que, no ver de Corá (2004, p. 61), “a narração é entendida como sendo a guardiã do tempo na medida em que não existiria tempo pensado se este não fosse narrado”, permitindo intuir, assim, que a narrativa recolhe e apresenta, ao mesmo tempo, os grandes ensinamentos da humanidade.

A identidade narrativa presente na ideia de mesmidade e ipseidade torna possível ao ser humano entender sua ação como prática, a medida que responde à questão *quem?* Ao identificar uma pessoa, responde-se também à questão: *quem desenvolveu a ação?*, e isso possibilita ao sujeito ter a certeza de pertencer ao mundo e de ter uma história, compreendendo-se como um ser que vive e transforma o mundo. Nas palavras de Ricœur (2014),

a narrativa resolve a seu modo a antinomia, por um lado conferindo uma iniciativa à personagem, ou seja, o poder de começar uma série de acontecimentos, sem que esse começo constitua um começo absoluto, um começo do tempo; por outro lado, dando ao narrador como tal o poder de determinar o começo, o meio e o fim de uma ação. (RICŒUR, 2014, p. 154)

É nesse sentido que Ricœur encontra embasamento de sua teoria em Hannah Arendt, afirmando que responder à questão *quem* é contar a história de uma vida (RICŒUR, 2014), ou seja, contar histórias sobre si mesmo, de forma que sejam inteligíveis e aceitáveis. A resposta ao *quem*, ao autor da ação, ao agente, é encontrada na história narrada, o que constitui uma identidade narrativa.

Ao narrar, o sujeito torna-se leitor e escritor da sua história de vida, o que permite, através da hermenêutica das palavras, interpretar a si-mesmo. Ou seja, “o indivíduo, narrando sua vida, refigura suas experiências, sua existência, e, deste modo, dá-lhes um sentido” (CESAR, 2002, p. 53). Isso permite que o sujeito não se torne egoísta, narcísico, mas, concomitantemente ao pensamento socrático, torne-se um ser capaz de examinar sua vida e torná-la plena de sentido, afinal, “o sujeito se reconhece na história que ele conta a si mesmo de si mesmo” (CORÁ, 2004, p. 69).

A crença de Ricœur é de que não há conhecimento de si que não passe pelos signos, símbolos, obras culturais etc., ou seja, que não atravesse o campo das experiências e dos sentidos. É nessa perspectiva que não há conhecimento de si sem a passagem pela narrativa, aquela que sistematiza e dinamiza aquilo que se passa ao sujeito. É narrando que o sujeito interpreta a si mesmo e o mundo, o que lhe faculta autoformar-se. Narrar implica, nesse sentido, o falar, o agir e a responsabilidade, afinal, a história que teço de mim mesmo diz respeito a todas as dimensões que me constituem. Como afirma Ricœur (2017, p. 75-76, tradução nossa), “as histórias que são contadas, as histórias que o historiador escreve, são as mais permanentes dessas expressões culturais. Há uma permanência, uma certa continuidade no ato de contar...”. Narrar-se é um ato formador, configurador e refigurador de si, ou melhor, é a possibilidade de o sujeito tecer uma exegese e uma hermenêutica de si. O ato de narrar é o núcleo

estruturante que permite ao sujeito compreender-se como um sujeito de experiências. Como o autor afirma,

Possivelmente é porque nossa própria existência é inseparável da narrativa que nós podemos fazer a nós-mesmos. É narrando a nós mesmos que nos damos uma identidade. Nós nos reconhecemos a nós mesmos nas histórias que contamos sobre nós: as histórias, sejam elas verdadeiras ou falsas— pouco importa! –, as ficções quanto as histórias exatas, digamos verificáveis, têm este valor de nos dar uma identidade. (RICŒUR, 2017, p. 77-78, tradução nossa)

Para Ricœur, a narrativa permite que o ser humano, ao longo do seu existir, possa trocar experiência com o outro, com o desconhecido e, com isso, alargar sua leitura de mundo, que, conseqüentemente, oportuniza uma reelaboração de si mesmo e de seu agir no mundo. Ao narrar, o sujeito expressa a si-mesmo e aquilo que lhe acontece, impulsionando a uma das atitudes mais nobres do humano: dobrar-se sobre si-mesmo e reavaliar suas ações. A narrativa como sistematizadora ou portadora das experiências vividas possibilita ao sujeito compreender-se em sua integralidade, conduzindo-o a agir reflexivamente e o tornando capaz de ressignificar seu existir, atribuindo sempre novos sentidos e significados àquilo que lhe acontece.

Se a narrativa oferece uma possibilidade de ser personagem de sua história, de ser o autor das histórias que contamos sobre nós mesmos e sobre o que nos acontece, ela então não cessa de participar da construção da realidade social, buscando tramar uma síntese entre as múltiplas intrigas que cercam o agir humano. Nesse sentido, as histórias que narramos de nós mesmos não deixam de ser histórias da sociedade, uma vez que somos seres de alteridade. Por ser uma identidade que atravessa temporalidades, histórias, experiências, vivências conjuntas, a identidade narrativa não é uma identidade estável e sem falhas, mas, ao contrário, o componente ficcional e as inúmeras variações imaginativas que a narração de si integra a sua dimensão histórica, o que faz da narrativa ser esse espaço

desestabilizador, que não cessa de se fazer e refazer. Construir a história de si requer o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e, portanto, exige alteridade, reconhecimento, possibilidades e condições para que se possa compor a história de si.

Narrativa e interpretação: atribuindo sentido à vida

Ao aprofundar o pensamento Ricœuriano, evidencia-se que a narrativa é portadora de um percurso de reconhecimento capaz de devolver ao ser humano a capacidade de fazer memória, de ter história e almejar um bem viver. A narrativa permite ao sujeito encontrar aquilo que de mais humano há no humano: o si-mesmo. Essa perspectiva aponta para um sujeito capaz de conhecer a si-mesmo, reconhecer o outro e atribuir sentido às suas experiências. Diante essa perspectiva, duas questões são pertinentes: o que torna o ser humano, de fato, humano? E *quem* sou eu? Para respondê-las, resgatamos as palavras de Ricœur (2014):

as perguntas *quem?*, *o quê?*, *como?* etc. podem designar os termos discretos da rede conceitual da ação. Mas, do ponto de vista sintagmático, as respostas a essas perguntas formam uma cadeia que outra não é senão o encadeamento da narrativa. Narrar é dizer quem fez o quê, por quê e como, estendendo no tempo a conexão entre esses pontos de vista. (RICŒUR, 2014, p. 153, grifos do autor)

Para Ricœur, a narração é aquela que dá ao sujeito a capacidade de interligar aquilo que acontece na vida, ou seja, oferece as condições necessárias para fazer a leitura daquilo que o cerca. Mais ainda, ela se torna mediadora de significação do vivido, atribui sentido à existência e, sobretudo, revela elementos profundos das experiências que o ser humano realiza no seu percurso vital. Ela congrega uma dimensão intrinsecamente ética, uma vez que, ao atribuir sentido à vida, impulsiona ao bem viver.

Fazer a leitura do mundo no espelho das palavras é o que provoca o sujeito a entender a si-mesmo como outro.

Essa capacidade de compreender-se como outro só é possível através da dimensão reflexiva do ser humano que lhe permite compreender-se como um si, e não como um eu. O si, por congregar todas as pessoas gramaticais, é expansivo, aberto, capaz de empatia e alteridade. O si é fruto da reflexão feita sobre aquilo que acontece ao sujeito, sobre as suas experiências e isso lhe permite entender que o outro fez, faz e continua fazendo parte desse si. O si-mesmo como outro é obra do distanciamento/estranhamento (RICŒUR, 1986) de si-mesmo para um encontro posterior, conseqüentemente mais qualificado e ressignificado pelas relações e inter-relações que lhe cruzaram.

Se a narrativa dá ao sujeito condições de fazer a leitura do mundo e compreender a si-mesmo como outro, parece, então, que ela possui um laço estreito com a formação humana e, conseqüentemente, com os processos educativos. Afinal, não é também tarefa deles auxiliarem o ser humano a compreender-se como um ser de relações e inter-relações, modificando constantemente o seu olhar e a sua ação sobre o mundo? E a narrativa, entendida como aquela que permite ao sujeito compreender a si-mesmo e aquilo que se passa ao seu entorno, não seria um elemento crucial para pensar a formação humana? Compreendendo a narrativa como formadora do ser humano, ela não só orienta o agir como também se torna mediadora e impulsionadora da constituição do sujeito.

Ricœur entende que narrativa e vida se complementam, pois não haveria vida bem vivida se ela não fosse carregada de sentido e de busca pelo bem viver. A narrativa seria, então, esse instrumento ou essa capacidade que permite apreender aquilo que se passa, atuando como uma extensão da realidade humana, ou seja, oportunizando uma reinterpretação das experiências. A narrativa absorve aquilo que se passa no mundo prático e atribui-lhe sentido e significado, possibilitando que as experiências possam ser interpretadas e ressignificadas. A esse movimento, Ricœur denomina de hermenêutica da condição humana, entendendo a narrativa como construtora da identidade pessoal. Nessa perspectiva, a narrativa e as experiências humanas integram-se e tornam-se elementos chaves dos processos educativos, como veremos adiante.

Podemos afirmar que a narrativa, para Ricœur, desempenha um papel determinante para o conhecimento de si, do outro e da vida, pois capacita o sujeito a bem agir, atuando com *phrónesis* (RICŒUR, 2014), dando-lhe condições necessárias a fim de bem deliberar em suas ações. Essa relação entre narração e ética possibilita pensar os processos educativos como orientação do agir, capazes de inserir o ser humano no mundo e compreender-se nele. A narrativa como *phrónesis* ou exercício da sabedoria prática auxilia nas tomadas de decisões, nas escolhas do sujeito, nas aprovações ou desaprovações das ações, bem como de louvar e censurar os agentes (RICŒUR, 2014). Podemos, com isso, afirmar que ela oferece um ideal de formação humana que permite ao sujeito orientar a sua ação no mundo, conduzindo-o a agir de forma prudente e cautelosa, além de julgar coerentemente suas ações e emoções.

Devemos agregar que a narrativa, em linguagem metafórica, mostra-se como ponte entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e o outro e entre o sujeito e si-mesmo, estabelecendo, assim, uma teia de relações que o conduz a um autocompreender-se, pois, quem se autocompreende sabe que necessita dos outros para constituir-se. Sendo assim, a narrativa como orientadora do agir humano instiga ao bem viver, impulsionando o sujeito a reconhecer-se como um ser de alteridade. Por dar ao sujeito condições de atribuir sentido e significado à existência e ser provocadora do bem viver, a narrativa está intimamente ligada ao mundo da ética, afinal, segundo Corá e Vieira (2013), a dimensão ética da narrativa

oferece um laboratório conceitual em que são testadas variações imaginativas referentes aos caracteres e aos atos dos personagens, levando o leitor/espectador a exercer um primeiro juízo moral acerca das ações perpetradas na trama. Além disso, ao narrar a si mesmo, a pessoa se percebe num mundo compartilhado por todos; ela vê como sua própria história está entrelaçada com as de outros. (CORÁ; VIEIRA, 2013, p. 139)

A força da narrativa é que ela não se esgota ao que se refere puramente ao ato de ler, escrever e/ou interpretar um texto, mas, especialmente, ela oportuniza a reelaboração da experiência vivida. Nela e através dela, o sujeito expressa a si-mesmo, se reconhece e se reinterpreta, proporcionando um duplo movimento: um ao próprio autor e outro ao leitor. O primeiro é que o narrador, ao relatar-se, modifica a si-mesmo, pois o ato de narrar é ao mesmo tempo um narrar-se, ato que por si só é formativo, uma vez que conduz o ser humano a voltar-se sobre si-mesmo, ressignificando a sua vida à luz das palavras. Ao narrar, o sujeito narra-se e, através de sua capacidade reflexiva e interpretativa, vai atribuindo um novo sentido às suas vivências. Sendo assim, mais do que modificar o autor, ela faz ao mesmo tempo com que o leitor, mergulhado nas experiências narradas pelo autor, possa refleti-las e atualizá-las de acordo com o contexto no qual está inserido. Pela capacidade interpretativa, o leitor atribui um novo sentido ao seu agir, pois é provocado a olhar para si e para o mundo de maneira alargada. Esse alargamento produzido no leitor não decorre em si do significado da experiência que o autor viveu, mas da capacidade de interpretar de uma maneira nova aquilo que outrora fora narrado. A experiência do autor permanece privada, mas é pública e formativa a significação dessa experiência despertada no outro. Conforme o autor, “no momento em que a obra se destaca de seu autor, todo o seu ser é recolhido pela significação que o outro lhe dá” (RICŒUR, 2014, p. 165). Assim, a narrativa é sempre única e ao mesmo tempo sempre nova, haja vista que o olhar do leitor desperta sempre uma nova leitura.

Ao interpretar a narrativa, o intérprete é convidado a interpelar a si-mesmo, independentemente de o contexto ser distinto e longínquo daquele em que o autor relatou. Isso acontece por a narrativa – entendida como discurso e discurso como obra (RICŒUR, 2009) – ser portadora do mundo da ação, ou seja, por conter em si uma significação do mundo que, no entanto, é ressignificada pelo olhar do leitor. Em cada narrativa, uma nova maneira de compreender a si-mesmo e ao mundo apresenta-se, pois, ao interpretar, o sujeito recria aquilo que anteriormente fora interpretado. A cada interpretação, surge um novo acontecimento, que, por sua vez, pela ressignificação do texto

pelo leitor, gera um novo acontecimento e assim sucessivamente a cada nova leitura feita. A narrativa torna-se uma ética da iniciativa, visto que lê-la e interpretá-la conduz o indivíduo a entender-se como outro e a agir de uma maneira totalmente nova em cada situação que se lhe apresenta, modificando, com isso, a si-mesmo e os implicados na ação.

Nesses termos, a narrativa nunca se prende ao autor, o que deixa o texto autônomo, permitindo que cada ser humano atribua sentido e significado àquilo que anteriormente fora narrado por outrem. O outro está presente antes, durante e depois da narrativa – é sempre *Sine qua non*. Nessa dinâmica, a narrativa, para Ricœur, é aquela que ancora a visada ética, também em razão de que não haveria ambas sem o reconhecimento de si-mesmo e do outro. Há, aqui, um paralelismo crucial com os processos educativos, uma vez que, mediados pela narrativa, eles podem transformar o aprendizado para além da tecnicização e da instrumentalização.

A narrativa como formadora de horizontes de sentidos abre o horizonte do sujeito para tornar-se mais, para compreender-se aberto, para compreender-se no mundo e na relação com os outros, sempre com capacidade e possibilidade de tecer-se e alargar-se. Aliás, toda narrativa implica um outro, dado que tudo que se manifesta e se constitui em nós mesmos depende da mediação do outro. O outro passa a ser imperativo à narração da história de si, já que todo ser humano é dependente do outro, isto é, pressupõe uma dimensão ética. O sujeito é constituído pela história, é sua história e é produtor dessa história.

O sentido é lugar no qual estabelecemos contato e relação com tudo aquilo que nos atravessa, sejam nossas relações, interrelações, seja socialmente ou com as coisas. Daí que a narrativa é uma forma de sistematizar e organizar o sentido que atribuímos a nossa existência. O sentido está para além de um viés cognitivo ou mesmo físico, pois ele perpassa ambos. Daí uma importante tarefa: a de aguçar a sensibilidade para os sentidos, no intuito de qualificar o sentir. Como afirma Tommasi (2019, p. 61, tradução nossa), “minha identidade é fruto desta interação entre o que aconteceu e a forma como interpreto e confiro sentido às minhas experiências”.

Podemos afirmar, portanto, que a narrativa rompe com a dicotomia entre empírico e metafísico, ligando, assim, a vida àquilo que provoca o ser humano a guiar as suas ações e atribuir um novo estado de ser. Ao sujeito, compete a necessidade de compreender as inúmeras possibilidades que a narrativa lhe apresenta, interpretando-as à luz da realidade que o cerca. Mesmo que tenha sido escrita em outra época e contexto, o que interessa é a interpretação feita pelo leitor, colocando novas perguntas e extraindo novos significados, pois a função da narrativa é auxiliar a descobrir novos caminhos à vida, possibilitando a criação de mundos e a sua socialização.

A narrativa e a formação do sujeito

A narrativa, por ser constituidora de si-mesmo e atribuir sentido e significado ao existir, torna-se um elemento nuclear à formação do sujeito, uma vez que proporciona a autoformação e a autorreflexividade. Como salientamos, a primeira contribuição da narrativa à formação humana perpassa pela ideia de sujeito. A narrativa impede o olhar solipsista de pessoa, pois, ao narrar, o sujeito abandona a imagem de um eu e passa a entender-se como um si, um si qualificado, como um ser que se completa no e pelo outro. Todavia, não é um sujeito completo, um ensimesmado. O que há é um *ser para*, inacabado, inconcluso, e que se constitui na mediação frente àquilo que lhe acontece. Por isso, o si-mesmo é uma atividade permanente de interpretação de si. Isso equivale a dizer que o sujeito nasce humano, mas não humanizado, pois a humanização é fruto de um processo constante que se desenvolve ao longo da vida na hermenêutica das experiências.

Como formadora do si-mesmo, a narrativa possui o papel elementar de “articular a história de uma vida” (RICŒUR, 2014, p. 146). Ela orienta o sujeito a ir compreendendo o seu lugar no mundo, a descobrir-se e iniciar-se constantemente. Mas não se narra apenas para si próprio e sempre da mesma maneira, razão pela qual todo narrar é uma atitude criativa que se

está sempre imbuída do outro. O outro como constitutivo do si possibilita em cada narrativa um compreender-se de maneira alargada. Ou seja,

Se o momento da leitura é o de uma parada (ou estase) que suspende a ação, é também o de um endereçamento que repercute sobre ela; a narrativa, com efeito, nunca é neutra: mesmo se é fictícia e não fala de mim, a leitura que dela faço é sua reescrita, na qual me identifico, identificando-me com o autor ou com as personagens, quer dizer, buscando no que dizem ser o reflexo do que eu próprio sou e, pois, do que me empenho a fazer. (DARTIGUES, 1998, p. 20)

Ao narrar, um novo acontecimento surge, já que, cada vez que o leitor vai à narrativa, extrai dela elementos novos que transformam a si e aquilo que o cerca. O sujeito narrador é um eterno aprendiz, capaz de iniciar-se e reiniciar-se no mundo. Nesse processo, a narrativa pode ser entendida como uma ética da iniciativa, capaz de reativar as potencialidades não realizadas no passado e fazer com que as novas gerações deem continuidade à história (RICŒUR, 2016).

Por ser orientadora de mundo e impulsionadora de sentido à vida, a narrativa possui a capacidade de ampliar os horizontes de experiência do mundo vivido, pois ela é obra do autor e do leitor. Ao narrar, o autor não é mais dono da narrativa, e o leitor, ao lê-la, amplia e aprimora o narrado. É uma ação constante e interminável, visto a narrativa estar sempre aberta a novas interpretações. Assim, a capacidade narrativa permite que o leitor encontre, no texto, a expansão de si-mesmo, permitindo-lhe ampliar e enriquecer o seu olhar frente ao mundo. Não haveria força da imaginação se o compreender não estivesse enraizado nas experiências humanas, naquilo que se passa ao sujeito. Assim, a narração, compreendida como diálogo/mundo do texto, pode ser entendida como mundo da ação.

Se o ato de formar-se é fazer com que o sujeito dobre sobre si-mesmo, se compreenda como sujeito, entenda o outro como um si-mesmo e dê sentido e significado à vida, a narrativa pode ser entendida como a coluna vertebral dessa perspectiva, servindo de âncora para pensar a formação do

sujeito e os processos educativos. Soma-se que a narrativa atua como mediadora para uma compreensão reflexiva e profunda da existência, tornando o ser humano, sujeito de sua história, capaz de exercer a sua subjetividade e construir, como reitera Ricœur, a sua identidade narrativa. Segundo o filósofo francês,

Es evidente que nuestra vida, abarcada en una única mirada, se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, por la cual intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde fuera, la identidad narrativa que nos constituye. Hago hincapié en esta expresión de identidad narrativa porque lo que llamamos subjetividad no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir. Ésta es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo. (RICŒUR, 2006, p. 21, grifos do autor)

Por ser constituidora do sujeito, portadora da capacidade de reconhecimento de si-mesmo e do outro, a narrativa revela que as histórias pessoais não são isoladas de outros sujeitos, aliás, elas encontram-se, enriquecem-se e ampliam-se. Assim, pensar a formação do sujeito numa perspectiva narrativa é buscar uma vivência ética, capaz de levar o sujeito a reconhecer aspectos da vida comum, essenciais à vivência humana. Por isso, educar narrativamente implica ampliar os mundos do sujeito, dar condições de sociabilidade e humanidade e, acima de tudo, possibilitar ao sujeito narrar a sua própria história, compreendendo a si-mesmo como outro.

Um si que constrói a história de si, portanto, é sempre um sendo, sempre aberto ao porvir. É um si poroso, situacional, atravessado pela vida e pelos aconteceres. A história de si, tornar-se uma versão que ao longo do percurso vital o sujeito foi capaz de tecer. Trata-se, então, não de uma história perfeita, mas de uma “história possível”. Formar-se é exatamente a possibilidade de, no curso da vida, narrar sua história e reconhecer-se nela. Mesmo sabendo de sua fragilidade, compreende que esta foi a melhor versão

de si mesmo. Aqui repousa o elemento nuclear da concepção formativa da narrativa: ela é autoformação. O sujeito, a partir da leitura de mundos, tece sua história nos atravessamentos com outras histórias. Afinal, narrar a si é a expressão de uma hermenêutica da vida, é o resultado de todas as mediações que cercam o sujeito. É a narrativa que sustenta as perspectivas da alteridade, da elaboração da experiência, da possibilidade do reconhecimento, da vida democrática, da vida cooperativa, mas, sobretudo, é ela quem garante a cada sujeito as condições e possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades, ou seja, a possibilidade de ser-no-mundo.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, buscamos investigar em que medida a perspectiva da narrativa possibilita pensar uma noção alargada de sujeito e as implicações disso à formação humana e aos processos educativos. Evidenciamos, no percurso, a centralidade da pergunta *quem sou eu?*, aquela que acompanha o indivíduo durante toda a sua vida e que o torna capaz de compreender e atribuir sentido e significado a seu existir. Aliás, é a busca da resposta a esse questionamento que leva o sujeito a refletir sobre si e sobre aquilo que lhe acontece, tornando-o capaz de compreender a si mesmo, ao outro e àquilo que se passa em seu entorno.

Recorrendo a alguns elementos centrais da teoria da narratividade, observamos que o sujeito não é apenas um produto biológico, nem mesmo um sujeito cerebral e não se caracteriza como um ensimesmado ou como um eu humilhado, deposto de si-mesmo. Em Ricœur, há uma noção ampliada de sujeito, uma vez que ele é entendido como um si, ou seja, transpassado por todas as pessoas gramaticais, tornando-se um sujeito ampliado, enriquecido e, acima de tudo, reflexivo, capaz de oferecer sentido e significado à sua existência. Um sujeito perpassado pela narrativa é capaz de fazer a leitura do mundo, donde acontecem as experiências que marcam a sua existência. A narrativa, perpassada pela dimensão da ipseidade,

permite ao sujeito a examinar sua própria história; aliás, só há conhecimento de si pelo autoexame. Conforme Ricœur (2016),

uma vida examinada é, em grande medida, uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas como fictícias veiculadas por nossa cultura. A ipseidade é portanto a de um si instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo. (RICŒUR, 2016, p. 419)

É de uma vida examinada que surge a capacidade da leitura das experiências, uma vez que torna o sujeito capaz de agir reflexivamente, a superar os instintos e a frivolidade humana.

Nesse sentido, a perspectiva narrativa Ricœuriana coloca em movimento algumas contribuições basilares à formação do sujeito e aos processos educativos (estes últimos pouco destacados neste estudo, porém, com inúmeras possibilidades de problematizá-los). Se postulamos que formar o sujeito diz respeito a iniciar o novo no mundo, esse ensejo passa pela criatividade e pela imaginação – elementos provocados pelo ato de narrar. Somado a isso, a narrativa leva à compreensão de que os sujeitos são constituídos das relações e inter-relações que estabelecem ao longo de suas vidas, frutos do diálogo com o outro. Mas, não só isso; como vimos, a narrativa potencializa a capacidade de fazer a leitura de mundo, de interpretar a história e o que nela acontece. Pensar a formação do sujeito nestes termos enriquece a busca pelo bem viver, pelo sentir-se com, bem como leva ao dar-se conta das fragilidades e incoerências do agir, tornando os sujeitos capazes de enfrentar as injustiças e as mazelas humanas. Enfim, a narrativa provoca um constante reinventar-se, pois ela conecta a linguagem à ação, proporcionando uma vivência ética, justa e igualitária, o qual Ricœur (2014, p. 186) resume na súpula: ‘Visar o bem viver com e para o outro em instituições justas’. É por isso que, para Ricœur, narrativa e ética andam de mãos dadas. Porém, não é nosso objetivo explorar isso neste momento.

Enfim, problematizar a formação do sujeito no olhar hermenêutico Ricœuriano é pensar a partir daquilo que acontece ao sujeito, que lhe modifica e enriquece à luz das palavras, levando-lhe a imputar moralmente sobre as suas escolhas e ações. Nesse horizonte, o processo torna-se vivo e toca no mais profundo do humano, permitindo que ele, mais do que um aprendiz técnico e instrumental, seja capaz de compreender-se como sujeito, livre para tomar decisões, para realizar escolhas prudentes e, com isso, tornar-se um sujeito capaz. Em outras palavras, poderíamos afirmar que a perspectiva Ricœuriana auxilia o sujeito a compreender a si-mesmo como outro, sendo capaz de reconhecer-se mutuamente.

Referências

- BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BREGALDA, Regiano. *Narrativa e ética: a formação humana na perspectiva de Paul Ricoeur*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.
- CENCI, Angelo V.; MARCON, Telmo. Sociedades Complexas e Desafios Educativos: Individualização, Socialização e Democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório (Orgs.). *Questões atuais da educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 111-130.
- CESAR, Constança Marcondes. *A hermenêutica francesa: Paul Ricoeur*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- CESAR, Constança Marcondes. Ação, sabedoria prática e liberdade em Paul Ricoeur. *Prometeus*, São Cristóvão, ano 6, n. 11, p. 2013. DOI: <https://doi.org/10.52052/issn.2176-5960.pro.v6i11.822>.
- CORÁ, Elcio José. *Hermenêutica e Teoria da Ação em "O si-mesmo como um Outro" de Paul Ricoeur*. 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- CORÁ, Elcio José. *Reconhecimento, Intersubjetividade e Vida ética: o encontro com a filosofia de Paul Ricoeur*. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 2010.

- CORÁ, Élsio José; VIEIRA, Allan Josué. A formação do Homem integral: possibilidades a partir da teoria narrativa de Paul Ricoeur. *Agora: papeles de Filosofia*, v. 32, n. 2, p. 131-141, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15304/ag.32.2.1425>.
- DARTIGUES, André. Paul Ricoeur e a questão da identidade narrativa. In: CESAR, Constança Marcondes (Org.). *Paul Ricoeur: ensaios*. São Paulo: Paulus, 1998. p. 7-25.
- GARRIDO, Sonia del Carmen Vásquez. *A questão da educação e da identidade segundo Paul Ricoeur*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- GRODIN, Jean. *Paul Ricoeur*. Tradução de Sybil Safdie Durek. São Paulo: Loyola, 2015.
- MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: Ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Unesp, 2002.
- PIVA, Edgar Antonio. A questão do sujeito em Paul Ricoeur. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 26, n. 85, p. 202-237, 1999.
- RICŒUR, Paul. *A metáfora viva*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- RICŒUR, Paul. *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés-Editora, 1989.
- RICŒUR, Paul. *Du texte a l'action: essais d'heméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.
- RICŒUR, Paul. *História e Verdade*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.
- RICŒUR, Paul. *Interpretação e ideologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- RICŒUR, Paul. La vida: un relato en busca de narrador. *Agora: Papeles de Filosofía*, Santiago, v. 25, n. 2, p. 9-22, 2006.
- RICŒUR, Paul. *O conflito das interpretações: Ensaios de hermenêutica*. Porto: Imago editora LMDA, 1978.
- RICŒUR, Paul. *O justo I*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- RICŒUR, Paul. *O si mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- RICŒUR, Paul. *Philosophie, éthique et politique: Entretiens et dialogues*. [S. l.]: Éditions d. Paris, 2017.
- RICŒUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- RICŒUR, Paul. *Tempo e narrativa: Tomo III*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- RICŒUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.
- ROSSATO, Noeli Dutra. A Ética de Paul Ricoeur. In: SILVEIRA, Denis Coutinho; HOBUSS, João (Orgs.). *Virtudes, direitos e democracia*. Pelotas: UFPel, 2010. p. 45-60.
- ROSSATO, Noeli Dutra. *Viver bem: A “pequena ética” de Paul Ricoeur*. In: ROSSATO, Noeli Dutra. *Mente, Cérebro e Filosofia*. 11. ed. São Paulo: Duetto, 2008. p. 26-33.

ROSSETTI, Ricardo. *Justiça em Paul Ricœur: Uma hermenêutica do homem justo*. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOMMASI, Juliette. *Identité narrative et justice ethnoculturelle: L'exemple israélien* Sous. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) - Sorbonne Université, Paris, 2019.

Data de registro: 30/12/2021

Data de aceite: 17/05/2022



A filosofia erva-daninha como uma proposta para a descolonização de saberes na educação e resistência aos desafios contemporâneos

Amanda Veloso Garcia*

Resumo: A educação brasileira está estruturada a partir da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005) que permeia a história do nosso território, determinando uma *monocultura da mente* (SHIVA, 2003) por meio da qual entendemos o mundo. No entanto uma educação que tem em seu cerne currículos *monoculturais* e silencia de diferentes maneiras o pensamento próprio e local leva a uma relação subalterna com o conhecimento. Diante de enormes desafios que o mundo contemporâneo em crise tem imposto, é necessário que repensemos os currículos escolares a fim de promover uma educação mais significativa para o mundo que está por vir. Com este artigo, temos como objetivo apontar caminhos para lidar com as diferenças no contexto escolar, ressignificando o que de fato é “daninho” para o mundo de hoje. Analisaremos a relação entre a *monocultura da mente* e do solo e a colonialidade do saber, apontando o potencial dos saberes não hegemônicos para resistir à colonialidade e suas consequências. Traremos como proposta uma *filosofia erva-daninha* que procura aprender com aquilo que foi descartado e considerado “daninho” pelo saber hegemônico, e que apresenta saberes e estratégias que nos permitem resistir aos desafios contemporâneos de maneira humanizada.

Palavras-chave: Colonialidade. Diferenças. Pluralidade. Direitos Humanos. Monocultura.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora de Filosofia no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: amanda.veloso.garcia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4460179213419650>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4959-8256>.

The weed philosophy as a proposal for the decolonization of knowledge in education and resistance to contemporary challenges

Abstract: Brazilian education is structured based on the coloniality of knowledge (QUIJANO, 2005) that permeates the history of our territory, determining a monoculture of the mind (SHIVA, 2003) in the way we understand the world. However, an education that has monocultural curricula at its core silences own and local thinking in different ways, leads to a subordinate relationship with knowledge. In view of the enormous challenges that the contemporary world in crisis has imposed, it is necessary that we rethink school curricula in order to promote a more meaningful education for the world to come. With this article, we aim to point out ways to deal with differences in the school context, redefining what is in fact “harmful” for today’s world. We will analyze the relationship between the monoculture of mind and soil and the coloniality of knowledge, pointing out the potential of non-hegemonic knowledge to resist coloniality and its consequences. We will bring as a proposal a weed philosophy that seeks to learn from what was discarded and considered “harmful” by hegemonic knowledge, and that presents knowledge and strategies that allow us to resist contemporary challenges in a humanized way.

Keywords: Coloniality. Differences. Plurality. Human Rights. Monoculture.

La filosofía de la maleza como propuesta de descolonización del saber en educación y resistencia a los desafíos contemporáneos

Resumen: La educación brasileña está estructurada en base a la colonialidad del saber (QUIJANO, 2005) que impregna la historia de nuestro territorio, determinando un monocultivo de la mente (SHIVA, 2003) en la forma en que entendemos el mundo. Sin embargo, una educación que tiene currículos monoculturales en su núcleo y silencia de diferentes maneras el pensamiento propio e local, conduce a una relación subordinada con el conocimiento. Frente a los enormes desafíos que el mundo contemporáneo en crisis ha impuesto, necesitamos repensar los planes de estudio escolares para promover una educación más significativa para el mundo venidero. Con este artículo, nuestro objetivo es señalar formas de lidiar con las diferencias en el contexto escolar, volviendo a significar lo que de hecho es “perjudicial” para el mundo de hoy. Analizaremos la

relación entre el monocultivo de la mente y el suelo y la colonialidad del saber, señalando el potencial del saber no hegemónico para resistir la colonialidad y sus consecuencias. Traeremos como propuesta una filosofía de la maleza que busca aprender de lo descartado y considerado “nocivo” por los saberes hegemónicos, y que presenta saberes y estrategias que nos permiten resistir los desafíos contemporáneos de forma humanizada.

Palabras clave: Colonialidad. Diferencias. Pluralidad. Derechos Humanos. Monocultivo.

Introdução

O desenvolvimento da cultura ocidental – alicerçada especialmente em processos de colonização, evangelização, escolarização, devastação ambiental, epistemicídio¹ e genocídio – levou ao estabelecimento de um paradigma hegemônico de conhecimento, que está vinculado a uma forma europeia e masculina de compreender e atuar no mundo. O que não se encaixa nesse parâmetro eurocêntrico é entendido como “primitivo” e deve ser superado para que se tenha acesso ao “legítimo conhecimento”. A colonialidade do saber (QUIJANO, 2005) contribui para a desumanização de grupos através da inferiorização de seus saberes e práticas, e, por meio do epistemicídio a que são submetidos, promove o silenciamento das alternativas ao saber dominante, que tem produzido o esgotamento das condições de vida no planeta. Tal esgotamento tem a ver com uma forma *monocultural* e reducionista de entender a vida, a produção de alimentos, a ciência etc. Como afirma Ramón Grosfoguel (2016, p. 25), “o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais”, de maneira que o

¹ O epistemicídio pode ser definido como a “destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (TAVARES, 2009, p. 183).

racismo/sexismo que estrutura o conhecimento ocidentalizado hoje está relacionado

ao genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Ou seja, genocídios e epistemicídios foram as ferramentas fundamentais para o colonialismo e, conseqüentemente, para o mundo moderno capitalista se afirmar enquanto a única possibilidade. Quando consideramos como o conhecimento é entendido dentro das instituições de ensino em geral, tanto universidades quanto escolas, vemos a reprodução desse epistemicídio, o que traz conseqüências para uma sociedade estruturada pela violenta herança colonial. A colonialidade do saber está nos currículos escolares no que diz respeito aos temas, autores e, inclusive, na metodologia adotada. Assim, em geral, as escolas e universidades brasileiras acabam formando sujeitos subalternos ao saber dominante e que ignoram o potencial dos saberes locais.

O saber hegemônico é entendido por Vandana Shiva como *monocultura da mente*. A imposição de uma história única é perigosa tanto para a autonomia do indivíduo quanto para as relações sociais, como aponta Chimamanda Adichie (2009):

Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, 2009, n. p.)

Tratar o conhecimento de forma *monocultural*, cujas histórias são contadas a partir de lugares hegemônicos como vemos no Brasil, colabora para o apagamento e silenciamento de outras histórias, que inclusive dizem muito mais sobre nossas vidas e são mais relevantes para a construção de um futuro democrático e plural em nosso território. Nesse sentido, este artigo procura caminhos para que outras histórias possam emergir no cotidiano escolar, repensando o papel do/a/e educador/a/e e olhando para aquilo considerado *daninho* como potencial de rompimento com a invenção de um “BraZil” como “terra do samba, da mulata e futebol”, subalterno aos interesses das classes dominantes de países imperialistas.

Miguel Arroyo (2012) afirma que:

Os currículos, as avaliações e a criatividade docente que se tornaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle, não mais de disputa. Territórios sagrados a serem cultuados. Logo, controlados com novos rituais. O próprio campo do conhecimento objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle. (ARROYO, 2012, p. 50)

Concordamos com Arroyo que os currículos e a docência são territórios de disputa. Ele aponta como existe uma relação tensa dos/as/es docentes com o currículo, pois “Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado” (ARROYO, 2012, p. 34-35). Essa visão do currículo como resultado daquilo que é sagrado e indiscutível impede as autorias no território dos currículos de formação e da educação básica. Essa é uma visão sagrada, messiânica e salvadora do sistema escolar e do currículo. Como ele ressalta, “Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2012, p. 38). Assim como Arroyo, entendemos que “As disputas no território do

currículo e da docência são disputas éticas” (ARROYO, 2012, p. 40), e é a partir dessa compreensão que este artigo foi pensado. Qual educação faz sentido no contexto em que nos encontramos? Quais escolhas éticas devemos fazer? Todo currículo é resultado de uma seleção em que muito fica de fora, o que “entra” é uma escolha ética que diz respeito com o quê e quem queremos dialogar.

Neste artigo, discutiremos as consequências de uma educação *monocultural* a fim de propor uma abordagem que fomenta a pluralidade de saberes através da *filosofia erva-daninha*. Inicialmente analisaremos a maneira como as diferenças são entendidas na escola e como seu silenciamento está vinculado a uma forma racista de entender o conhecimento, que é herança colonial. Na segunda seção do artigo, refletiremos sobre a colonialidade do saber como uma *monocultura* da mente, isto é, uma percepção unilateral do mundo que determina um modo único de vida. A percepção *monocultural* trata os saberes hegemônicos como *ervas-daninhas* que precisam ser eliminadas. Por fim, na última seção, pretendemos repensar o lugar daquilo que é considerado *erva-daninha* para o saber hegemônico apontando seu potencial para outros mundos possíveis diante das crises contemporâneas. Dessa forma, pretendemos ressignificar o que de fato é “daninho” para os desafios que o mundo de hoje nos impõe. Temos como objetivo apontar como uma educação plural é fundamental para lidar com os problemas contemporâneos de maneira humanizada, rompendo com a lógica epistemicida e genocida.

Racismo, epistemicídio e silenciamento na educação

Tomaz Tadeu da Silva (1999) entende o currículo como uma questão de saber, poder e identidade porque

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O

currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150)

No livro “*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*” (1999), Silva apresenta um panorama geral dos debates que envolveram o currículo nas últimas décadas, abordando as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Enquanto as teorias tradicionais se preocupam especialmente com eficiência, focando sua análise no ensino-aprendizagem e nas metodologias, as teorias críticas colaboram para o entendimento do currículo na sua relação com o poder, focando a análise na busca por currículos emancipadores. Com as teorias pós-críticas há um alargamento dos debates, abarcando-se questões sobre gênero, raça, etnia, sexualidade etc., rompendo com “a ideia de um ‘verdadeiro conhecimento’ que leva a emancipação e a noção de ‘consciência’”, também “olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada” (SILVA, 1999, p. 149-150). Como Silva destaca, “a epistemologia é sempre uma questão de posição. [...] não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece” (SILVA, 1999, p. 94). No campo das contribuições das teorias pós-críticas, Silva aponta sob quais bases o currículo hegemônico está fundamentado:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racional, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem

dúvida, entre outras coisas, um texto racial. (SILVA, 1999, p. 101-102)

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 1999, p. 115)

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação - características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (SILVA, 1999, p. 94)

Portanto, o currículo hegemônico, que está envolto em disputas, é um texto racial, moderno e masculino. Arroyo chama atenção que:

Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados. (ARROYO, 2012, p. 37)

Como ele destaca, “o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real” (ARROYO, 2012, p. 38). E “Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos” (ARROYO, 2012, p. 38), pois “nessas escolas chegam vidas precarizadas que contrastam e contestam o culto à missão salvadora que as ciências e tecnologias dos currículos prometem superar e extinguir” (ARROYO, 2012, p. 39). E enquanto isso continuar ocorrendo, sempre haverá

coletivos de profissionais e de educandos contestando a visão sagrada, miraculosa dos conteúdos dos currículos e das avaliações. Teremos disputas por outros conhecimentos, outras racionalidades, outro material didático e literário; por outros projetos de sociedade, de cidade ou do campo; por projetos de emancipação; por explorar as potencialidades libertadoras do conhecimento. Mas que conhecimento liberta? (ARROYO, 2012, p. 40)

No entanto, quando mais organizados/as/es estão os/as/es docentes, maior é a reação conservadora, tal qual a que vivemos no Brasil e impactou decisivamente a educação nos últimos anos, expressa, por exemplo, no movimento *Escola Sem Partido*. A reação conservadora vem na forma de um discurso propagado pela mídia e pelos/as gestores de que os/as/es docentes são antiéticos/as/es, descomprometidos/as/es, irresponsáveis, desqualificados/as/es etc. Infelizmente, existe pouco espaço de autonomia para os/as/es docentes decidirem por caminhos mais éticos para os/as/es estudantes, como, por exemplo, no que diz respeito à reprovação:

Para os gestores, ser docente competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, de sua disciplina, levá-los a sério, ser exigente, cumprir com fidelidade todos os processos e rituais. Inclusive o ritual de

avaliação-aprovação-reprovação, sacrificando a diversidade de culturas, de vivências, de processos de aprendizagem, quebrando identidades em uma fase tão delicada de sua formação, a infância-adolescência. (ARROYO, 2012, p. 46)

Porém, para nós, tal qual para Arroyo, “Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas” (ARROYO, 2012, p. 51-52). Se o currículo forma identidade, é fundamental fazermos escolhas ético-políticas adequadas aos contextos em que nos localizamos. E isso passa por tornar os currículos, métodos e práticas plurais, representando a diversidade de povos e realidades que envolvem o território em que estamos, também, valorizando os saberes e estratégias locais. Como afirma o português Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 54), “nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza”.

O modelo de escola que temos na sociedade atual começa a se delinear com a ascensão da burguesia, e, por outro lado, com foco na vida urbana e no comércio que estrutura o início do capitalismo. A formalização do ensino tinha como objetivo desenvolver o uso correto da razão para a obtenção de conhecimento, mas também fornecer uma instrução mínima para o trabalho.

A própria noção de “cultura” se altera com o iluminismo trazendo uma compreensão *monocultural*. A palavra “cultura” sempre carregou em seu significado muitos paralelos com a ação de *cultivar* os saberes; assim como o plantio, o estudo exige cuidado e dedicação cotidiana para, com paciência, colher os frutos no futuro. “Cultura” vem do latim e significa cultivar, ação de tratar ou ter cuidado com animais ou a colheita. Entretanto, com a emergência do pensamento iluminista, por defender a razão como forma de progresso da humanidade, a palavra “cultura” passa a ser associada ao processo de instrução e evolução, numa maneira de entender a soma de saberes acumulados de forma abstrata, distanciando-se

da sua compreensão ligada ao cultivo e à prática cotidiana. Nesse sentido, o “selvagem” é o “sem cultura” que deve ser instruído pelos homens “civilizados” para sair das trevas da irracionalidade e inferioridade.

Do mesmo modo as escolas de hoje veem as/os/es estudantes como “sem cultura” e, por isso, precisam ser educadas/os/es. O ideal de “cultura” eurocêntrico se pauta apenas numa única forma de compreender a realidade, que inclusive separa natureza e cultura para distanciá-la definitivamente dos saberes populares e vinculá-la a um processo de erudição, resultando na fragmentação entre vida e saber. E, assim, ao invés de ampliar e agregar cultura, as escolas podem funcionar como um reduto de aculturação, deslegitimando e criminalizando os saberes próprios das/os/es estudantes e as/os/es obrigando a anularem progressivamente sua própria cultura.

Essa é uma visão restrita de cultura, pois a entende de maneira fragmentada da vida a partir de uma única perspectiva, resumindo-se à cultura dos colonizadores. Os currículos e métodos pedagógicos escolares em geral refletem a cultura eurocêntrica; além de terem como referência majoritária apenas autores homens, brancos, europeus ou norte-americanos, baseiam-se em uma concepção específica de cultura, racionalidade e conhecimento, não oferecendo espaço para que outras formas de pensamento se manifestem. A universalização da perspectiva europeia desconsidera a possibilidade de existirem outras racionalidades e formas de aprender e entender o mundo. A *monocultura* curricular leva a uma relação subalterna, pois dessa forma estudantes são ensinados/as/es que sua realidade não é relevante e que não são capazes de elaborar explicações válidas sobre ela. A *monocultura* em todas as suas dimensões pode ser resumida como uma forma restrita de lidar com as diferenças. Na escola, quem responde diferente *erra*. Nessa perspectiva, não há saber e nem cultura fora dos currículos escolares e nem são consideradas outras formas de aprender e também ensinar.

Nesse processo a escola vai silenciando. Quando Monique Evelle² fala “Nunca fui tímida, fui silenciada”, associa isso ao seu processo escolar enquanto estudante negra. Sobre esse ponto, tem muitas contribuições o trabalho da filósofa Sueli Carneiro (2005) acerca do epistemicídio no espaço escolar:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc.

É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar

² Disponível em: <http://moniqueevelle.com.br/blog/nuncafuitimidafuisilenciada/>

características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

A filósofa Sueli Carneiro chama a atenção para o modo como a escola tende a ser um espaço hostil para pessoas negras/os/es e indígenas promovendo mais epistemicídio do que educação. Entre tais fatores podemos citar o currículo eurocêntrico que produz um sentimento de inferioridade intelectual destituindo tais povos de racionalidade, como aponta a filósofa, através da violência cotidiana que ocorre por parte de estudantes e docentes e também da maior perseguição moral com as/os/es estudantes negras/os/es.

Nesse sentido, gostaríamos de trazer as contribuições de bell hooks (2019), quando compara as diferenças entre o sistema educacional segregacionista e as escolas decorrentes da integração social. Hooks explica que durante o período em que as escolas eram segregadas, o ato de educar era visto por negras/os/es como uma pedagogia revolucionária de resistência, profundamente anticolonial, fundamentalmente política, uma forma de contribuir com a comunidade estimulando estudantes a “nutrir seus intelectos”, entendendo a dedicação ao estudo como “um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (HOOKS, 2019, p. 10-11). Nessa perspectiva, as professoras – bell hooks afirma que quase na totalidade eram mulheres negras – se empenhavam em conhecer os/as/es estudantes: “Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava” (HOOKS, 2019, p. 11). No caso de hooks, como suas professoras eram as mesmas de seus pais, a capacidade de aprender era contextualizada “dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família” (HOOKS, 2019, p. 11). Hooks relata que nesta época aprender era pura alegria, no entanto, isso mudou radicalmente com a integração social:

De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca.

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática de liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. (HOOKS, 2019, p. 12)

Através dos depoimentos de Monique Evelle e bell hooks é possível perceber o quanto é necessário que a inclusão esteja para além da presença, mas que todos/as/es tenham suas subjetividades e saberes vistos como relevantes e não apenas inferiorizados/as/es pelas hierarquias *monoculturais*. Ou seja, além de compreendermos a importante tarefa da

universalização da educação como um direito humano, é preciso caminhar no sentido de uma educação em Direitos Humanos que esteja de acordo com a pluralidade de humanidades que existem. Um elemento muito importante que aparece no escrito de hooks é que a escolarização para a obediência não deixa de ser política, porém, no caso apresentado, parte de uma política de dominação racista. Embora faça parte do imaginário comum que a escola não é um ambiente político, não há possibilidade de uma educação neutra, pois sempre se parte de concepções de ensino e conhecimento que carregam muitos pressupostos, os quais partem de uma relação específica com o mundo que não pode ser entendida como neutra.

Diante do cenário descrito acima, podemos dizer que há pluralidade na escola? Estudantes são estimuladas/os/es a pensar suas próprias realidades? São incentivadas/os/es a elaborar um pensamento próprio? São estimuladas/os/es a refletir sobre os problemas contemporâneos? Quando refletimos profundamente sobre essas questões fica evidente que as escolas em geral se ocupam mais da *domesticação* das/os/es estudantes do que sua formação. É um processo contínuo de exclusão das diferenças, através da negação da sua existência e do silenciamento.

É possível notar que a escola não abarca as singularidades porque não pensa a diferença em si mesma, esta sempre é vista em referência a um padrão de normalidade. A diferença é entendida como um erro, um desvio da norma, algo que precisa ser corrigido. Nesse sentido, as escolas não fomentam o direito de viver as singularidades, mas apenas o direito de ascender ao que se entende como universal.

Uma educação que não fomenta que os sujeitos pensem sua própria realidade, ou que impõe que o entendimento do nosso cotidiano deve ser mediatizado por saberes eurocêntricos, não permitirá que elaborem respostas à altura dos desafios contemporâneos e locais. Apenas pensando coletivamente e somando nossas diferenças podemos construir algo que dê conta do mundo em crise que está posto e cuja tendência é piorar nas próximas décadas. O contexto de pandemia iniciado no ano de 2020 é uma pequena amostra do que está por vir.

Quijano (1992, p. 19, tradução nossa) sugere que o que precisa ser feito é “liberar a produção de conhecimento, reflexão e comunicação, os buracos da racionalidade/modernidade européia [...] para dar lugar a uma nova comunicação intercultural, uma troca de experiências e significados”. Mignolo (2017, p. 13) ressalta que a “opção descolonial não visa ser a *única* opção”, não é uma “verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força”, mas configura-se como uma opção entre tantas outras. Fazendo alusão a uma frase do movimento zapatista mexicano, Mignolo (2017, p. 13) destaca que a descolonização é um tratado político que se pretende ser “um mundo em que muitos mundos coexistirão”. Até porque “nada menos racional, finalmente, do que a afirmação de que a visão de mundo específica de um determinado grupo étnico seja imposta como racionalidade universal, embora esse grupo étnico seja chamado de Europa Ocidental” (QUIJANO, 1992, p. 19-20).

Relações entre a colonialidade do saber e a monocultura do solo e da mente

O colonialismo estabeleceu um padrão de poder mundial que permanece e cujo principal eixo é caracterizar e hierarquizar os povos a partir da invenção da categoria de raça, que, como ressalta o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014, p. 106, aspas do autor), “nasce com a ‘América’”. Esse novo padrão de poder mundial que se origina do colonialismo é chamado de colonialidade do poder (QUIJANO, 1997). Como explica Ramón Grosfoguel (2010, p. 467), “a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas sistema-mundo capitalista moderno/colonial”. A divisão império/colônia transcende o colonialismo através das relações globais de poder, saber e acumulação de capital. Como explica Quijano (2005):

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a

constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p. 117)

A colonialidade consiste no padrão de poder hegemônico na atualidade e estrutura o sistema-mundo que vivemos a partir da ideia de raça. Tal padrão de poder global fundamenta-se numa racionalidade específica, o eurocentrismo, que serviu para legitimar práticas antigas de dominação e em benefício exclusivamente dos mesmos grupos sociais. E, desse modo, a “elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 126). Assim, podemos dizer que esse padrão de poder hegemônico ao mesmo tempo desumaniza povos não europeus e silencia suas *cosmopercepções*³.

³ O conceito de *cosmopercepção* foi elaborado por Oyèrónké Oyèwùmí para se referir à pluralidade de formas de perceber o mundo para além da *cosmovisão* hegemônica: “O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental, e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (OYÈWUMÍ, 2021, p. 28-29).

Com a invenção da ideia de que os povos não europeus eram naturalmente inferiores, que está no cerne da invenção da concepção de raça, a violência contra eles assumiu contornos de historicamente justa. Em prol de um suposto “progresso”, europeus realizaram uma repressão sistemática no âmbito das crenças de outros povos, deslegitimando suas ideias, símbolos e conhecimentos específicos. O principal alvo da repressão eurocêntrica foram os “modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação” (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa). Assim, impondo os padrões europeus de expressão e crenças, “que serviam não só para impedir a produção cultural do meio dominado, mas também como forma eficaz de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática” (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa). Contudo, a colonialidade do poder de que fala Quijano está atrelada a uma colonialidade do ser e do saber.

A colonialidade do saber pode ser entendida a partir das discussões feitas pela filósofa e física indiana Vandana Shiva (2003). O saber hegemônico é uma *monocultura da mente*, haja vista que parte de um contexto específico e estipula como possibilidade uma *única* forma de entender o mundo e, conseqüentemente, de viver. Nesse sentido, a monocultura do solo é reflexo de uma mentalidade *monocultural* que foi o elemento-chave da expansão europeia e do delineamento da modernidade. Embora o discurso dominante afirme a ideia de superioridade europeia, o sistema de *plantation*, baseado na monocultura para exportação através de grandes latifúndios e de trabalho escravo, está na raiz da afirmação da Europa como centro durante a colonização.

O saber ocidental dominante é uma monocultura mental porque “Descarta uma pluralidade de caminhos que levam ao conhecimento da natureza e do universo” (SHIVA, 2003, p. 80). Isso se expande a tudo que caiba na manutenção desse sistema-mundo capitalista. Nesse sentido, a monocultura não se dá apenas no modo de produção alimentícia, mas é a própria lógica do pensamento moderno que consiste numa percepção

unilateral e fragmentada do mundo e dos seres que o permeiam, como explica Shiva (2003) através do exemplo da silvicultura:

a monocultura mental talvez seja mais bem exemplificada no saber e na prática da silvicultura e da agricultura. A silvicultura “científica” e a agricultura “científica” dividem artificialmente a planta em domínios separados sem partes em comum, com base nos mercados isolados de bens aos quais fornecem matéria-prima e recursos. Nos sistemas locais de saber, o mundo vegetal não é artificialmente dividido entre uma floresta que fornece madeira comercial e terra cultivável que fornece mercadorias em forma de alimentos. A floresta e o campo são um *continuum* ecológico, e as atividades realizadas na floresta contribuem para satisfazer às necessidades alimentares da comunidade local, enquanto a própria agricultura é modelada de acordo com a ecologia da floresta tropical. Alguns habitantes das florestas obtêm comida diretamente de seu meio ambiente, enquanto muitas comunidades praticam a agricultura fora da floresta, mas dependem da fertilidade da floresta para a fertilidade da terra cultivável. (SHIVA, 2003, p. 25-27)

Em geral, os sistemas locais se baseiam numa visão ampla dos processos de agricultura, o que permite a seus membros perceber e saber utilizar um número maior de plantas do que o saber científico tem catalogadas e patenteadas. A *monocultura* da percepção faz com que aqueles que legitimam o pensamento dominante olhem para a floresta a partir apenas de sua exploração comercial, entendendo, por exemplo, a madeira como produto principal e não na sua relação com a floresta e com aquilo que ela fornece para o solo e para as diferentes práticas da comunidade. Tal perspectiva reduz a multiplicidade da floresta a poucas espécies que tenham valor comercial como produto morto. Essa é uma visão fragmentada da floresta porque não entende que as plantas e árvores se relacionam – e muitas vezes dependem totalmente – das trocas que estabelecem com outras plantas e seres que as rodeiam. É por isso que as

monoculturas do solo precisam de tantos insumos para se manterem, pois estão deslocadas de suas *cosmorelações* intrínsecas com as florestas.

Nessa perspectiva, a floresta natural é vista como “caos” e aquilo que ela tem para oferecer na sua multiplicidade e que não apresenta possibilidade de lucro à exploração comercial é entendido como “*erva-daninha*” que precisa ser eliminada com veneno para garantir a alta produtividade. Do mesmo modo que plantas que não são exploradas comercialmente, na floresta são vistas como inferiores e improdutivas, as sementes das plantas nativas que fazem parte do cotidiano tradicional de diversas comunidades locais são vistas como inferiores e primitivas. Shiva (2003) cita como exemplo a “batua”, planta acessível na Índia e que cresce associada ao trigo e, ainda que seja rica em vitamina A e no país 40 mil crianças fiquem cegas todo ano por falta desta vitamina, é eliminada com herbicida. Nesse sentido, são *ervas-daninhas* as plantas que emergem nas monoculturas do solo, mas também o estilo de vida e os saberes que fazem parte das culturas das comunidades locais:

Além de tornar o saber local invisível ao declarar que não existe ou não é legítimo, o sistema dominante também faz as alternativas desaparecerem apagando ou destruindo a realidade que elas tentam representar. A linearidade fragmentada do saber dominante rompe as integrações entre os sistemas. [...] Desse modo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existência de diversas espécies. (SHIVA, 2003, p. 25)

Como afirma Santos (2007, p. 29), quando o saber se constitui como *monocultura* “Reduz a realidade porque ‘descrédibiliza’ não somente os conhecimentos alternativos mas também os povos, os grupos sociais

cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos”. Os saberes locais são entendidos pelo saber dominante como “primitivos”, como *erva-daninha* a ser eliminada para que o desenvolvimento e o progresso ocorram, sem questionar a que custo acontecem. Nesse sentido, saberes locais, modos de vida e povos não hegemônicos são considerados *daninhos*, desumanizados e descartados pela lógica desenvolvimentista hegemônica.

Do mesmo modo, os povos que habitavam essas florestas são também descartados no âmbito do conhecimento, mas recrutados para o trabalho braçal semiescravo. A eliminação por veneno ocorre literalmente se considerarmos que muitas comunidades são vítimas dos aviões que arremessam venenos, o que leva à morte de diversas pessoas, mas também porque as principais vítimas de doenças graves, como câncer decorrentes de lavouras cheias de venenos, são os trabalhadores sem opções. A eliminação dos saberes locais deixa os povos nativos sem escolha, pois a devastação ambiental, e principalmente a violência, ameaças, genocídio, assassinatos de líderes, entre outros, fazem com que não tenham como continuar em suas terras e precisem migrar para as cidades, viver de trabalho sub-remunerado na lavouras dos “proprietários” que invadiram as florestas. A autonomia no âmbito do conhecimento permite uma compreensão contextualizada e sustentável das comunidades, pois sabem suas reais necessidades e possibilidades. Por isso, o saber dominante retira as alternativas, elimina as *ervas-daninhas* para que não haja opções. Como destaca Shiva (2003):

Os princípios correntes da administração florestal científica levam à destruição do ecossistema das florestas tropicais porque se baseiam no objetivo de modelar a diversidade da floresta viva à uniformidade da linha de montagem. Em vez de a sociedade tomar a floresta como modelo, como acontece nas culturas florestais, é fábrica que serve de modelo à floresta. [...] As florestas tropicais, quando seu modelo é a fábrica e quando são usadas como uma mina de madeira, passam a ser um recurso não renovável. Os

povos tropicais também se tornam um lixo histórico descartável. Em lugar do pluralismo cultural e biológico, a fábrica produz monoculturas sem sustentabilidade na natureza e na sociedade. Não há lugar para o pequeno; o insignificante não tem valor. [...] Aqueles que não se ajustam à uniformidade são declarados incompetentes. A simbiose cede lugar à competição, à dominação e à condição descartável. Não há sobrevivência possível para a floresta ou seu povo quando eles se transformam em insumo para a indústria. (SHIVA, 2003, p. 32-33)

Em outras palavras, ao invés da floresta em simbiose servir de modelo para a sociedade, a uniformidade da linha de montagem das fábricas que serve de modelo às florestas. Desse modo, a natureza e os povos que vivem em simbiose com a floresta são vistos como descartáveis. E aqueles que não se submetem a tal uniformização são entendidos como “incompetentes” ou “preguiçosos”, como vemos nos discursos violentos e desumanizadores dirigidos especialmente aos povos indígenas.

A fragmentação das espécies vegetais também leva a uma percepção de que elas competem entre si como se uma quisesse destruir a outra. E, nesse sentido, para garantir a qualidade do plantio, a ciência moderna desenvolve uma enorme variedade de herbicidas e “sementes milagrosas” transgênicas resistentes a eles, o que permite ao agricultor combater as ervas-daninhas. É preciso salientar que “A perspectiva unidimensional do saber dominante está baseada nas ligações íntimas da ciência moderna com o mercado” (SHIVA, 2003, p. 42). Desse modo, o saber dominante cria insustentabilidade, pois suas sementes não toleram outros sistemas e não são capazes de se reproduzir, obrigando o agricultor a comprá-las em toda safra, ficando refém das empresas que as desenvolveram. Do mesmo modo, ao eliminar os saberes locais, os povos camponeses ficam reféns do saber dominante do sistema.

A monocultura mental se baseia na imposição de uma forma única de entender e agir no mundo levando a um empobrecimento tanto intelectual quanto da natureza no que diz respeito à diversidade e

autonomia dos sujeitos. Ao controlar a visão de mundo das pessoas torna também seus comportamentos mais previsíveis e passíveis de serem manipulados, e, assim, controla-se também a sua vida, pois os problemas e as próprias soluções já estão previstos dentro do paradigma do saber ocidental dominante e não é possível pensar fora desta lógica. Como disse Shiva em entrevista (2014):

A cegueira que nos impede de ver tanto a riqueza da diversidade quanto a própria diversidade é o que chamo de monocultura da mente. A monocultura da mente é, literalmente, a raiz da ditadura sobre a Terra. É um instrumento de poder e controle. Não produz mais. Controla mais. (SHIVA, 2014, n. p.)

O sistema dominante se utiliza de políticas de eliminação e não de diálogo com os outros saberes. Porém, o próprio sistema dominante é também um saber local baseado em uma determinada cultura, classe social e gênero. Podemos dizer, então, que a monocultura da mente e do solo é produtora do fim do mundo, pois a uniformidade que impõe, leva ao esgotamento ambiental e da vida como um todo.

O filósofo quilombola Antônio Bispo dos Santos traz outra dimensão do pensamento monocultural sobre as ervas-daninhas no livro “Colonização, Quilombos: modos e significados” (2015). Nessa obra ele busca “compreender as diferenças e a interlocução entre a cosmovisão monoteísta dos colonizadores e a cosmovisão politeísta dos contra colonizadores” (SANTOS, 2015, p. 20). O que Shiva chama de monocultura mental, Santos (2015, p. 94) entende como o “pensamento monista dos povos colonizadores”. Ele evidencia que tal pensamento monista é consequência do monoteísmo, trazendo à tona uma perspectiva sobre o trabalho e as ervas-daninhas relevante para a análise que estamos fazendo, como é possível notar no seguinte trecho da Bíblia citado e comentado por Santos (2015) a seguir:

Javé deus disse para o homem: “já que você deu ouvidos à sua mulher e comeu da árvore cujo fruto eu

lhe tinha proibido comer, maldita seja a terra por sua causa. Enquanto você viver, você dela se alimentará com fadiga. A terra produzirá para você espinhos e ervas daninhas, e você comerá a erva dos campos. Você comerá seu pão com o suor do seu rosto até que volte para terra, pois dela foi tirado, você pó e ao pó voltará”. (GÊNESIS 3:17).

Por bem dizer, o Deus da Bíblia inventou o trabalho e o fez como um instrumento de castigo. Daí entendemos o caráter escravagista de qualquer sociedade que venha a construir seus valores a partir das igrejas originárias da Bíblia.

O Deus da Bíblia, ao expedir e executar essa sentença, condenou o seu povo a penas perpétuas e indefensáveis, portanto, precisamos analisar essa leitura com certo detalhamento. Senão vejamos: ao amaldiçoar a terra e determinar uma relação fatigante entre o seu povo e a terra, classificando os frutos da terra como espinhos e ervas daninhas e impondo aos condenados que não comam de tais frutos, só podendo comer das ervas por eles produzidas no campo com o suor do seu próprio corpo, o Deus da Bíblia além de desterritorializar o seu povo, também os aterrorizou de tal forma que não será nenhum exagero dizer que nesse momento ele inventou o terror psicológico que vamos chamar aqui de cosmofobia.

E como se não bastasse o terror psicológico, a invenção do trabalho como castigo e o amaldiçoamento dos frutos da terra, os versículos [...] também comprovam o uso dos textos bíblicos como fundamento ideológico para a tragédia da escravidão. (SANTOS, 2015, p. 31)

Na análise do trecho bíblico feita por Santos, percebemos a criação do trabalho como castigo pelo pecado original e, conseqüentemente, como justificativa da escravidão. Para mostrar a diferença de concepção entre o trabalho na perspectiva monoteística dos povos colonizadores e na perspectiva politeísta dos povos contra-colonizadores, chamados por ele de *afro-pindorâmicos*, Santos (2015) destaca:

Como podemos interpretar nesta leitura bíblica, o trabalho (castigo) foi criado pelo Deus dos cristãos para castigar o pecado, portanto, o seu produto dificilmente servirá ao seu produtor que, por não ver o seu Deus de forma materializada, muitas vezes se submete a outro senhor que desempenha o papel de coordenador do trabalho (castigo). Talvez por isso nas religiões de matriz afro-pindorâmicas a terra, ao invés de ser amaldiçoada, é uma Deusa e as ervas não são daninhas. Como não existe o pecado, o que há é uma força vital que integra todas as coisas. As pessoas, ao invés de trabalhar, interagem com a natureza e o resultado dessa interação, por advir de relações com deusas e deuses materializados em elementos do universo, se concretizam em condições de vida. (SANTOS, 2015, p. 40-41)

Ao comparar a religião monoteísta e as religiões politeístas, Santos nos permite notar que enquanto para a primeira o trabalho é um castigo e aquilo que a terra fornece naturalmente é erva-daninha, para as últimas as ervas não são daninhas e a terra não é amaldiçoada, a natureza é composta por Deusas e Deuses e, conseqüentemente, o trabalho não é um castigo. Além disso, o autor destaca como um Deus abstrato colabora para a submissão a “senhores”. Santos entende tal processo expresso na Bíblia como uma desterritorialização.

A danação do mundo como castigo pelo pecado original se relaciona com a monocultura da mente e do solo, como explica Santos refletindo sobre o processo de desterritorialização:

os colonizadores, segundo podemos interpretar em GENESIS, foram desterritorializados ao ouvir do seu Deus que as ervas eram espinhosas e daninhas, que para se alimentarem tinham que comer do suor do próprio corpo, ou seja, transformar os elementos da natureza em produtos manufaturados e/ou sintéticos. Foi nesse exato momento que se configurou a desterritorialização e a desnaturalização do povo cristão monoteísta, fazendo com que esses só se

sentissem autorizados pelo seu Deus a fazer uso dos produtos das suas artificialidades. Isso fez com que esse povo desterritorializado, antinatural, eternamente castigado e aterrorizado pelo seu Deus, sentisse a necessidade de se reterritorializar em um território sintético. Para tanto, se espalharam pelo mundo afora com o intuito de invadir os territórios dos povos pagãos politeístas e descaracterizá-los através dos processos de manufaturamento, para a satisfação das suas artificialidades. (SANTOS, 2015, p. 96)

A desterritorialização dos cristãos se relaciona com a monocultura da mente, por estimular uma forma única de entender o mundo, mas também à monocultura do solo, haja vista que incentiva a manufatura da natureza. Contudo, podemos dizer que a perspectiva trazida na Bíblia acerca da erva-daninha, relacionando-a ao trabalho como castigo e a manufatura da natureza, permite-nos perceber como os saberes contra hegemônicos são vistos como uma ameaça para os herdeiros dessa tradição *cosmofóbica*. Além da destruição das formas de organização dos povos colonizados, os colonizadores ateavam “fogo em tudo aquilo que poderia simbolizar ou significar os seus modos de vida” (SANTOS, 2015, p. 64). Isso mostra que

os colonizadores setinam-se [...] ameaçados pela força e sabedoria da cosmovisão politeísta na elaboração dos saberes que organizam as diversas formas de vida e de resistência dessas comunidades, expressas na sua relação com os elementos da natureza que fortalece essas populações no embate contra a colonização. (SANTOS, 2015, p. 64-65)

A produção agrícola no Brasil está fortemente vinculada ao agronegócio sob mantras diários de “agro é pop” na programação aberta da televisão nacional. Nesse contexto, a relação com a natureza se resume à ideia do agricultor como técnico que reproduz sem reflexão regras pré-estabelecidas, diferentemente da compreensão da agricultura como um processo criativo que se reinventa de acordo com as condições fornecidas

através da observação. Aqui cabe lembrar que os processos ancestrais, tradicionais ou agroecológicos se pautam na observação e conhecimento profundo das técnicas de outros seres, como abelhas e pássaros que atuam diretamente no desenvolvimento das plantas e propagação de sementes. O que a agroecologia faz é interagir com outros seres oferecendo condições convidativas para eles e retribuindo seu trabalho. Nesse sentido, a agricultura não é algo determinado pelo mercado, mas por relações de saber e vida entre diferentes sujeitos e seres. Podemos estabelecer paralelos disso com a monocultura do saber nas escolas, quem afirma que o saber dominante é o único possível também não aceita a autoria docente, no sentido debatido com Arroyo na seção anterior, pois entende docentes como técnicos/as/es que apenas reproduzem o conhecimento, ignorando que o saber é um campo dinâmico, em diálogo e em constante transformação.

Na perspectiva da racionalidade econômica, toda vida existente é entendida como um processo calculável para torná-la útil e o indivíduo é responsável – e culpado – sobre o controle do seu corpo para participar da vida pública. Assim, espera-se que as pessoas vivam para o trabalho e o consumo, já que é isso que suas vidas valem no aspecto econômico. Como resultado dos processos de racionalidade econômica, no contexto contemporâneo, a escola incorporou a lógica da empresa visando a formação de *capital humano* para atender os interesses do mercado de países cuja exploração de séculos anteriores permitiu se determinarem como potências mundiais. A fim de extrair o máximo de produtividade, na perspectiva ultraliberal, é preciso direcionar os comportamentos de acordo com os interesses da racionalidade econômica. A partir da ideia de *capital humano* que ganha força com o ultraliberalismo econômico, o indivíduo se torna *empreendedor de si mesmo* e deve investir de diversas maneiras em se tornar o mais rentável possível obedecendo o imperativo da eficiência. Com isso, a lógica da empresa se estende a todos os domínios sociais disseminando uma maneira de enxergar as relações sociais baseada na racionalidade capitalista. Nessa perspectiva, formar capital humano corresponde a “formar portanto essas espécies de competência-máquina

que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda” (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Contudo, “A *diversidade, biológica e social, se amontoa defensivamente em margens despercebidas*” (TSING, 2015, p. 193). Por isso, os pequenos agricultores convivem com uma diversidade biológica muito maior do que os grandes latifundiários, as ervas-daninhas e fungos não cansam de se adaptar e proliferar nas monoculturas e os saberes locais também não param de se reinventar e produzir novas formas de saber e resistência. E é com esta diversidade que a *filosofia erva-daninha* se propõe a dialogar.

A filosofia erva-daninha: pensar a diferença em si mesma

Para *pluriversar* o conhecimento é preciso pensar a diferença em si mesma e não de forma mediatizada por algo ou alguém. Se continuarmos a pensar as diferenças como “o diferente” com relação a um polo de referência a partir de uma relação de identidade, continuaremos também reafirmando as relações assimétricas e colonizadoras entre os saberes. E, para tentar fugir de um pensamento hierárquico e dicotômico, Deleuze e Guattari (1995) propõem o conceito de “rizoma”:

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros.

Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama e o capim-pé-de-galinha. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14)

O rizoma é uma espécie de caule que cresce de forma horizontal de maneira que não é hierárquico e suas conexões se ramificam entrecruzando-se, qualquer parte se conecta com outra, seu movimento é experimentação em expansão possuindo múltiplas conexões. Por outro lado, Deleuze e Guattari criticam o modelo “árvore”, tal qual a *árvore do conhecimento* cartesiana, porque “sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26), pois têm como matriz principal a raiz.

E, nesse sentido, afirmam os autores que “Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24). O cérebro é associado por eles à erva porque seu funcionamento se dá por conexões não hierárquicas, se utiliza de contínuas ramificações não centralizadas. O pensamento rizomático, do mesmo modo, se dá por conexões, se apresenta pelo “meio” e as possibilidades estão abertas. Por isso, os autores associam o rizoma à erva-daninha:

No Ocidente a árvore plantou-se nos corpos, ela endureceu e estratificou até os sexos. Nós perdemos o rizoma ou a erva. Henry Miller: ‘A China é a erva daninha no canteiro de repolhos da humanidade [...]. A erva daninha é a Nêmesis dos esforços humanos. Entre todas as existências imaginárias que nós atribuímos às plantas, aos animais e às estrelas, é talvez a erva daninha aquela que leva a vida mais sábia. É verdade que a erva não produz flores nem porta-aviões, nem Sermões sobre a montanha [...]. Mas, afinal de contas, é sempre a erva quem diz a última palavra. Finalmente, tudo retorna ao estado de China. É isto que os historiadores chamam comumente de trevas da Idade Média. A única saída é a erva [...]. A erva existe exclusivamente entre os

grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. Ela cresce entre e no meio das outras coisas. A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral. — De que China fala Miller, da antiga, da atual, de uma imaginária, ou bem de uma outra ainda que faria parte de um mapa movediço? (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28)

Na perspectiva de Deleuze e Guattari, a erva-daninha leva a vida mais sábia porque nasce com poucos cuidados e preenche os vazios entre as plantas. Para fugir da dominação da árvore, que floresce na hierarquização dos saberes e das relações em geral, os autores nos atentam para um pensamento que é erva, que nasce entre, nem sobre nem sob, que se conecta de modo não centralizado. Essa proposta se conecta com a necessidade de criação de outros mundos possíveis, outros modos de vida.

Como analisa bell hooks (2019), a diversidade é uma consequência do estilo de vida moderno que aglomera várias etnias em um mesmo espaço e leva a constatação das diferenças. Porém, a pluralidade diz respeito à maneira como lidamos com a diversidade. E, assim, a presença da diversidade no pensamento, na vida, nas escolas e no ensino não gera pluralidade, podendo ocorrer sobre a lógica do “exótico” que reafirma o lugar de subalternidade desses saberes diante da *monocultura*, ou com o objetivo de criar novos mercados como vemos no multiculturalismo neoliberal. A inclusão não implica em pluralidade, é preciso olhar para os saberes não como erva-*daninha*, mas em uma perspectiva *pluricultural*.

Com o objetivo de olhar *entre* buscando a descolonização dos saberes, nesta seção, vamos pensar a *monocultura* sobre outra perspectiva, daqueles que a atrapalham e resistem à ela: o que as *ervas-daninhas* (daninhas a quem?) – e os povos que são vistos como *ervas-daninhas* – ensinam? Sujeitos que estão nas margens do mundo, assim como as plantas marginais denominadas de “daninhas”, são aqueles que atrapalham a *monocultura* e insistem em resistir. O que é “daninho” para a *monocultura*, talvez seja fértil para a *pluricultura*. O próprio termo “erva-daninha” nos apresenta um paradoxo porque a planta em seu habitat

natural é vista como a invasora – “daninha” – por atrapalhar os planos econômicos dos agricultores e das corporações. O mesmo que vimos com o colonialismo, onde os invasores se sentiam os verdadeiros donos dos territórios e determinam em que condições deveriam viver – e morrer – os nativos.

Falar em ervas-“daninhas” só faz sentido numa relação *monocultural*. A modernidade é um fenômeno europeu que produz as desigualdades que fundamentam a relação entre centros e periferias, de modo que o centro não existe sem a exploração dos vistos como “marginais”. O primeiro movimento que faremos para responder à pergunta do parágrafo anterior será de pensar o que significa a perspectiva da *margem*, isto é, o local dos subalternos, da “subumanidade”, daqueles que devem ser “eliminados com veneno” quando não servirem ao desenvolvimento. A partir da obra de bell hooks, Grada Kilomba reflete sobre a perspectiva da margem:

Nesse contexto de marginalização, ela argumenta, mulheres *negras* e homens *negros* desenvolvem uma maneira particular de ver a realidade: tanto “de fora para dentro” quanto de “dentro para fora”. Focamos nossa atenção tanto no centro como na margem, pois nossa sobrevivência depende dessa consciência. Desde o início da escravidão, nos tornamos especialista em “leituras psicanalíticas do outro *branca/o*” (hooks, 1995, pp. 31), e em como a supremacia *branca* é estruturada e executada. Em outras palavras, somos especialistas em branquitude crítica e em pós-colonialismo. Nesse sentido, a margem não deve ser vista como um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade. A margem se configura como um “espaço de abertura radical” (hooks, 1989, p. 149) e criatividade, onde novos discursos críticos se dão. É aqui que as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como “raça”, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas e construídas. Nesse espaço crítico, “podemos imaginar perguntas que não poderiam ter sido imaginadas

antes; podemos fazer perguntas que talvez não fossem feitas antes” (Mirza, 1997, p. 4), perguntas que desafiam a autoridade colonial do centro e os discursos hegemônicos dentro dele. Assim, a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.

Falar de margem como um lugar de criatividade pode, sem dúvida, dar vazão ao perigo de romantizar a opressão. Em que medida estamos idealizando posições periféricas e ao fazê-lo minando a violência do centro? No entanto, bell hooks argumenta que este não é um exercício romântico, mas simples reconhecimento da margem como uma posição complexa que incorpora mais de uma local. A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência (hooks, 1990). Ambos os locais estão sempre presentes porque *onde há opressão, há resistência*. Em outras palavras, a opressão forma as condições de resistência. (KILOMBA, 2019, p. 67-69)

Ainda que a margem seja o universo da opressão, também é o local da reação e da resistência contínua. Sem a intenção de romantizar a opressão haja vista que a luta política deve ser por um mundo em que ninguém seja colocado/a/e na obrigatoriedade de resistir, Kilomba explica que a posição marginal leva a uma compreensão mais ampla do sistema e das relações que o permeiam, pois obriga a pessoa marginalizada a dominar tanto a perspectiva do centro quanto da margem, levando a desenvolver conhecimento tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora. Desse modo, mulheres negras e homens negros são especialistas em branquitude, enquanto mulheres brancas e homens brancos se veem como universais e muitas vezes não percebem os preconceitos e discriminações que impõem aos outros. A margem é uma posição complexa onde novas ideias podem surgir.

No contexto em que vivemos de crise ecológica e humana no qual o mundo tal como o concebemos até hoje não será possível de existir, é preciso aprender com aqueles/as que há muito tempo nos mostram outras

formas de existir, que resistem e que não se submetem ao “liquidificador modernizante do Ocidente”, como afirma Viveiros de Castro no prefácio da obra *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015).

O contato entre europeus e ameríndios durante a colonização resultou na imposição de um modo de vida que é insustentável e que tem sido motivo de preocupação. Quando perguntaram sobre a situação dos indígenas no cenário político atual a Ailton Krenak (2019) em uma entrevista em 2018, ele respondeu:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo. (KRENAK, 2019, p. 28)

Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda que existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos. (KRENAK, 2019, p. 31)

A necessidade constante de resistir dos povos originários tem muito a ensinar. Enquanto as diferenças são entendidas como daninhas na

monocultura moderna, pensar a preservação da humanidade no planeta envolve justamente a *pluricultura* de modo que pode apontar caminhos a serem seguidos. Nesse sentido, explica Ailton Krenak (2020):

Assim, quando atinamos com essa ideia de vulnerabilidade, ficamos diante de uma equação muito curiosa: porque ao mesmo tempo que nós, os indígenas, somos a parte da humanidade pronta a desaparecer, nós também somos a parte da humanidade que criou anticorpos para entender como habitar outros mundos. Quem sabe, quem sempre esteve com o dedo no gatilho para fazer gente desaparecer não acabe desaparecendo antes da gente? [...] É como se nós fossemos chapados por eventos negativos recorrentes. Isso te torna muito desconfiado em relação ao futuro. Mas como também temos uma matriz cultural fundada numa outra perspectiva, na qual o futuro não é amanhã, cresce também a resistência — e eu tenho a impressão, que a palavra resiliência talvez seja a melhor palavra para nossa experiência.

A resiliência não é a mera resistência a um evento em si, mas sim a capacidade interna de se reconfigurar diante do momento. É mais ou menos o que o camaleão faz, quando muda de lugar e luz para se reconfigurar e aumentar a sua potência. (KRENAK, 2020, n. p.)

A perspectiva indígena se apresenta como anticorpos para vislumbrar outros mundos possíveis. Acostumados a viver apesar do Estado, que segundo Krenak é “uma entidade sobrenatural, que tem o direito de deixar viver ou matar. O Estado pode matar que não é crime. O Estado é a única entidade que pode fazer a guerra” (KRENAK, 2020, n. p.); comunidades indígenas aprenderam a lidar com o futuro com resiliência para além do amanhã. Resiliência tal qual proposto por Krenak amplia nossa visão sobre a resistência, pois não consiste em apenas contrapor diante do que se apresenta, mas diz respeito a se reconfigurar e adaptar a uma situação nova.

A resiliência ameríndia é a chave para o futuro desse território e dos povos que merecem habitar ele. É importante acrescentar que não se trata de uma nostalgia purista das tradições ameríndias, até mesmo porque tais povos não fazem parte do passado, mas estão em constante transformação, e é especialmente com a sua capacidade de se transformar que temos a aprender. As filosofias ameríndias oferecem possibilidade para sobrevivência humana nesse planeta e, principalmente, num contexto como o Brasil. Nenhum outro povo teve maiores capacidades de viver nesse território do que os ameríndios, de modo que o futuro desse contexto – e provavelmente de outros também – pode ser melhor pensado com a ajuda desses povos e de outros que resistem continuamente à aniquilação colonial.

Assim como os povos marginais, as plantas marginais também nos ensinam sobre resiliência. Para discutir esse ponto trazemos o exemplo das *Plantas Alimentícias Não Convencionais* (PANCs)⁴. As PANCs são plantas em sua maioria que nascem e se desenvolvem espontaneamente sem maiores cuidados porque estão adaptadas ao contexto de cada região, acostumadas às condições de solo, temperatura e umidade do local. As PANCs são consideradas como *Alimento do Futuro* por não precisarem de muitos cuidados e, portanto, não necessitarem do uso de insumos químicos para a sua produção, além de terem uma função de equilíbrio ecológico dentro do sistema em que estão inseridas. As PANCs que se desenvolvem em condições extremas – várias dessas plantas são indicadoras de excesso de alguns poluentes – se tornam tóxicas. Muitas delas até mesmo tinham espaço – e continuam tendo em muitos contextos – nos saberes locais, sendo parte da sua alimentação cotidiana, mas foram substituídas por espécies comerciais produzidas em larga escala. Hoje pouco se conhece sobre elas, sendo tratadas como ervas-daninhas e descartadas das hortas pelo mundo, haja vista que a maioria das pessoas não têm conhecimento sobre seus valores nutricionais e medicinais.

⁴ O conceito de “PANCs” foi elaborado recentemente como uma forma de resgate das plantas nativas e de uso tradicional na cultura. No entanto, vale lembrar que tais plantas existem há muito tempo.

O conhecimento de ervas-daninhas como as PANCs aumenta a autonomia dos sujeitos ao ampliar seu acesso a alimentos, nutrientes, medicinas naturais, e conseqüentemente ampliam também o autoconhecimento e o conhecimento dos saberes locais e suas respectivas culturas. A força de resistência dessas plantas é surpreendente, o que garante sua força é justamente a diversidade de formas de resistir através da interação com seu entorno. Assim como as PANCs, pessoas, povos e estudantes vistas/os/es como *erva-daninha* podem ser pessoas com potencial para nutrir e cultivar formas plurais de viver em nossa sociedade, que rompam com a subserviência *monocultural* capitalista. Se a homogeneização leva ao esgotamento dos recursos da Terra, a humanidade só pode continuar no planeta através da pluralidade.

Além disso, assim como as PANCs que emergem em condições extremas e apontam para a toxicidade do solo, os saberes entendidos como “daninhos” podem apontar para o caráter ético das relações *monoculturais*. Do mesmo modo, as/os/es estudantes que são vistas/os/es como “estudantes-problema” devem nos levar a perguntar: será que as aulas são antiéticas em algum sentido? Ao invés de culpabilizar e punir estudantes devemos refletir se o ambiente que estamos oferecendo gera problemas de convivência. Estudantes entendidos/as/es como *erva-daninha* na escola também podem ser importantes indicadores das relações em sala de aula colaborando para a compreensão de relações éticas.

No que tange à educação é essencial refletir sobre o que é cultivado com os saberes que são fomentados em sala de aula. Romper com a passividade não deveria ser visto como *daninho* para as relações escolares e nem sociais. Como ressalta Krenak (2019):

Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania. [...] Não tem gente mais adulada do que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser um

consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões. (KRENAK, 2019, p. 24-25)

Como chama a atenção Krenak, a lógica do mundo atual é a padronização para o consumo que fomenta a passividade, infantiliza e imbecializa as pessoas. Que tipo de sujeito queremos formar (formatar?) nas escolas: o consumidor ou o cidadão?

Num mundo *monocultural* e que está em colapso, perspectivas marginais apontam para a pluralidade das relações como forma de resistir à crise ambiental, pois a padronização imposta em nome do consumo é justamente o que leva à degradação da natureza. Os povos indígenas sobrevivem há 500 anos buscando formas de resistir ao fim do mundo. Nesse sentido, Krenak propõe como solução:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, também existe uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. (KRENAK, 2019, p. 32-33)

A pluralidade tanto da natureza quanto das subjetividades é necessária para que a humanidade continue tendo espaço no planeta. O consumo da natureza é inseparável do consumo das subjetividades, pois só assim é possível convencer todos/eas/es a adotarem o mesmo modo de vida. Para que as pessoas se tornem autônomas e deixem de ser

consumidoras passivas é preciso permitir que as subjetividades se enriqueçam.

Como afirma Freire (1987, p. 39), “o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine”. No texto “*Eu me arrependo dos meus silêncios*” (RIBEIRO, 2019, n. p.), Djamila Ribeiro destaca que silenciar é parte importante do sistema de dominação. A filósofa destaca que existem duas formas de silenciar: através da invisibilização de saberes marginais, gerando um sentimento de inferioridade nas/os/es oprimidas/os/es – o que fica evidente quando analisamos os currículos escolares e acadêmicos –, e por meio de estereótipos que ridicularizam aquelas/os/es que rompem com o silêncio. Ao discutir o silenciamento das mulheres negras, Djamila Ribeiro (2019) escreve:

Um dos temas que norteia o pensamento de muitas feministas negras é o silêncio. É a importância de romper com um regime de autorização discursiva que nos cala, hierarquiza a humanidade, nos põe na condição de outro do humano, aquela que não é pensada a partir de si, mas sempre pelo olhar de quem a define.

Silêncio, aqui, é entendido como forma de silenciar existências ou confiná-las a lugares marcados, subalternizados, fixos.

[...] Não só nossas vozes são silenciadas, mas também nossas existências, posto que relegadas à condição de outro.

Enfrentar, ou como disse Conceição Evaristo, estilhaçar a máscara do silêncio, torna-se fundamental para que possamos definir a nós mesmas.

[...] Quantas vezes, ao lutar contra injustiças, escutamos coisas como “deixa para lá”, “pare de criar caso”, “tenha mais senso de humor”.

Interessante perceber que a pessoa ofendida é quem precisa se calar ou ser superior moralmente em vez de exigir que quem ofende pare.

Numa sociedade de imagens, em que pessoas estão mais preocupadas em projetar uma estampa revolucionária do que de fato observar seus comportamentos, fica mais difícil não ser tachada de “louca raivosa” quando se cobra respeito. (RIBEIRO, 2019, n. p.)

Como explica a filósofa, o silêncio funciona como um modo de subalternizar fixando os lugares de cada sujeito nas hierarquias sociais nas quais nem todos têm o direito de falar. Desse modo, o silenciamento de vozes implica no silenciamento de existências, pois define quem pode efetivamente existir no mundo. Como Ribeiro escreve acima, quando uma mulher negra fala é taxada de “louca raivosa” ou “criadora de caso”, como apontava Lélia Gonzalez, o que “advém do fato de essas mulheres precisarem gritar para serem ouvidas ou terem sua humanidade reconhecida” (RIBEIRO, 2019, n. p.). Entretanto, Ribeiro cita Audre Lorde destacando que as/os/es oprimidas/os/es já se encontram vulneráveis e que perpetuar o silenciamento não melhora suas vidas, apenas coloca o silêncio como arma nas mãos dos opressores. O rompimento com o silêncio é fundamental na criação e legitimação de outros modos de existir. Nesse viés, é preciso que os currículos também rompam com o silêncio a que são submetidos os saberes não hegemônicos. *Pluriversar* os temas discutidos nas escolas é importante para que os diferentes grupos sociais se vejam como parte dos ambientes educativos e como capazes de construir saberes relevantes para a sociedade.

Acreditamos que o conhecimento que precisamos para um mundo em crise são aqueles que continuamente estão sendo invisibilizados e eliminados de diferentes formas. Precisamos começar a aprender algo que esteja à altura deste mundo que está por vir para nós e que para muitos já está posto há séculos, como vimos com Krenak. Precisamos pensar qual humanidade cabe nesse mundo e como podemos colaborar com a existência em todas as suas dimensões.

A partir dessa perspectiva repensamos o que é de fato *daninho* para este mundo. Entendemos que *daninho* é extrair os saberes de um

contexto no qual existem relações intrínsecas sociais e políticas e aplicá-los de forma acrítica em um contexto diverso em todos os sentidos, assim como os fungos que se tornam “pragas” quando retirados de seus companheiros interespecíficos e colocados em um contexto *monocultural* para o qual as relações *cosmopolíticas* não são as mesmas que os impediam de proliferar. Nesse sentido entendemos que a colonialidade do saber se transformou em *praga* no contexto brasileiro, proliferou-se sem qualquer condição de controle sobre suas implicações e alienada de suas condições políticas intrínsecas, pois os saberes nas escolas são tratados de forma alienada desconsiderando seus determinantes sócio-políticos. Isso gera conseqüências preocupantes para o contexto brasileiro que sofre e continuará sofrendo profundamente as desigualdades de um sistema-mundo injusto que se construiu com a colonização de nosso território.

Da mesma forma que a proposta de transmodernidade de Enrique Dussel, a filosofia erva-daninha é uma tarefa “expressa filosoficamente, cujo ponto de partida é aquilo que foi descartado, desvalorizado e julgado como inútil entre as culturas globais, incluindo a filosofia colonizada ou das periferias” (DUSSEL, 2008, p. 19-20). A partir da filosofia erva-daninha, currículos e práticas educacionais se conectam com o que foi silenciado. Como afirma Santos (2015), ainda hoje os poderes dominantes

não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os nossos territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida. (SANTOS, 2015, p. 76)

Contudo, a filosofia erva-daninha dialoga com os povos soterrados pela terraplanagem colonial, aprende com as suas estratégias, seus saberes, com a história contada por perspectivas contra hegemônicas, aceita a diversidade de formas de aprender, ensinar e se expressar, traz outra concepção do trabalho, bem como da relação humana com a natureza.

Considerações finais

A *monocultura* leva a desumanização de povos e grupos não ocidentais, bem como ao esgotamento das condições de vida no planeta, devido a um *modus operandi* que destrói as diferenças ou as hierarquiza como se fossem desigualdades naturais. Diante desse cenário em que a *monocultura* do solo e da mente produz insustentabilidade em todas as suas dimensões, *pluriversar* a educação pode colaborar para adiar o fim mundo. É importante promover uma percepção plural que permite entendermos que o mundo ocidental ancorado em heranças coloniais não é o único possível.

A proposta trazida nestas páginas tem a ver com *pluriversar* os currículos e práticas em educação visando a um aprendizado em Direitos Humanos que nos permite enfrentar os problemas contemporâneos sem recorrer à barbárie. A inclusão de saberes não hegemônicos pode colaborar para uma educação em Direitos Humanos porque reconhece a legitimidade das formas de viver e entender o mundo de grupos excluídos, ou seja, reconhece como legítima a sua humanidade. Nesse sentido, romper com o epistemicídio colabora para uma luta contra os genocídios que estão no cerne do colonialismo, mas que não param de se reinventar, como vemos na atuação dos Estados contemporâneos e que podemos imaginar que vão se agravar em um contexto de escassez provocado pelas catástrofes ecológicas. Para isso, é fundamental que os saberes, hegemônicos ou não, sejam contextualizados, analisados em suas próprias categorias, a partir do que apontam seus próprios agentes. Caso contrário, a diversidade pode resultar em leituras que novamente desumanizam.

Aprender com aquilo que é descartado como *erva-daninha*, mas que resiste há séculos, é importante para garantir um futuro humano na Terra, bem como um futuro humanizado, no qual todos/as/es tenham espaço. A questão que este artigo deixa para a reflexão de quem o lê é: quais mundos a educação que defendemos ajuda a construir?

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. Discurso proferido por Chimamanda Adichie no evento TED Global em 2009. *Ted Talks*, [s. l.], 2009. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt#t-1026978. Acesso em: 20 set. 2018.
- ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. (v. 1).
- DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Tradução de Joaquim Torres Costa. São Paulo: Editora Papirus, 1991.
- DUSSEL, Enrique. A New Age in the history of philosophy: the world dialogue between philosophical traditions. *Prajñā Vihāra: Journal of Philosophy and Religion*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 1-21, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNftGdzw4F3dpF6yZVVGgt>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Santos; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 455-491. <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HOOBS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Editora Boitempo, 2019. p. 199-207.

- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. A História também pode se repetir como tragédia: uma entrevista com Ailton Krenak. [Entrevista concedida a] Hugo Albuquerque e Jean Tible. *Jacobin Brasil*, São Paulo, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/03/a-historia-tambem-pode-se-repetir-como-tragedia/>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- OYÉWUMÍ, Oyérónkè. *The invention of women: making an African sense of western gender discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *Anuário Mariateguiano*, Lima, v. 9, n. 9, 1997.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. *Perú Indígena*, [s. l.], v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; PABLO, Quintero (Orgs.). *Aníbal Quijano: textos de fundación*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 11-20.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005. p. 08-23.
- RIBEIRO, Djamila. Eu me arrependo dos meus silêncios. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2019/08/eu-me-arrependo-dos-meus-silencios.shtml>. Acesso em: 1 set. 2019.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília: INCTI: UnB, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.

A filosofia erva-daninha como uma proposta para a descolonização de saberes na educação e resistência aos desafios contemporâneos

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

TAVARES, Manuel. Recensão crítica da obra *Epistemologias do Sul*, organizada por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. *Revista Lusófona de Educação*, Campo Grande, v. 13, n. 13, p. 183-189, 2009.

TSING, Anna Lowenhaupt. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. *Ilha – Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 177-201, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2015v17n1p177>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2015v17n1p177>. Acesso em: 23 jan. 2023.

VANDANA SHIVA - *Monoculturas da mente*. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jol6obrtCpg>. Acesso em: 11 out. 2018.

Data de registro: 29/06/2020

Data de aceite: 19/01/2022

 **Educação para a liberdade em Paulo Freire:
desafios e perspectivas em tempos de construção da
resistência**

*Rubens Luiz Rodrigues**

Resumo: Este artigo analisa a educação para a liberdade em Paulo Freire, considerando seus desafios e perspectivas em tempos de construção da resistência. Considera-se que as formulações freireanas de uma educação para a liberdade permitem a mobilização e a organização das lutas x se manifestam no contexto da crise do Capital. O artigo cumpre os seguintes objetivos na análise dos contributos de Paulo Freire: abordar sua atuação política e intelectual em favor de uma educação para a liberdade; destacar as influências do pensamento social em sua formulação crítica de educação e identificar os eixos teórico-políticos de sua concepção de uma educação para a liberdade para a construção da resistência. Realizou-se uma revisão bibliográfica que se fundamentou na análise de obras de Paulo Freire, de produções que repercutem sua atuação política e intelectual e de sistematizações que se apropriam das formulações teórico-metodológicas freireanas. As referências nas contribuições de Paulo Freire guardam a educação como ato inerentemente humano, traduzindo a liberdade como fundamento ontológico do ser social, que se relaciona com os processos pedagógicos orientados pelo diálogo consciente, crítico, coletivo em favor da transformação.

Palavras-chave: Paulo Freire, Educação, Liberdade.

* Pós-doutor em Educação pela Universidade do Porto - Portugal. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: rubensluizrodrigues65@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2742561480615281>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3880-7956>.

Education for freedom in Paulo Freire: challenges and perspectives in times of resistance building

Summary: This article analyzes the education for freedom in Paulo Freire, considering challenges and perspectives in times of resistance building. It is considered that Freire's formulations of an education for freedom allow the mobilization and organization of the struggles of the working class, resisting the current advances of an ultraconservative, authoritarian and fascist character that are manifested in the Capital crisis. The analysis fulfills the following objectives in the analysis of Paulo Freire's contributions: to approach his political and intellectual performance in favor of an education for freedom; to highlight the influences of social thought in its critical formulation of education and to identify the theoretical and political axes of its conception of an education for freedom for the construction of resistance. A bibliographic review was carried out that was based on the analysis of Paulo Freire's works, of productions that reflect his political and intellectual performance and of systematizations that appropriate the Freirean theoretical-methodological formulations. The references in Paulo Freire's contributions keep education as an inherently human act, translating freedom as an ontological foundation of the social being, which is related to the pedagogical processes guided by conscious, critical, collective dialogue to the transformation.

Keywords: Paulo Freire, Education, Freedom.

Educación para la libertad en Paulo Freire: desafíos y perspectivas en tiempos de construcción de resistencias

Resumen: Este artículo analiza la educación para la libertad en Paulo Freire, considerando sus desafíos y perspectivas en tiempos de construcción de resistencias. Se considera que las formulaciones de Freire permiten la movilización y organización de las luchas de la clase trabajadora, resistiendo los actuales avances de carácter ultraconservador, autoritario y fascista que se manifiestan en la crisis del Capital. El análisis cumple los siguientes objetivos: acercar la actuación política e intelectual de Paulo Freire en una educación para la libertad; destacar las influencias del pensamiento social en su formulación crítica de la educación e identificar los ejes teóricos y políticos de su concepción de una educación para la libertad para la construcción de resistencias. Se realizó una revisión bibliográfica basada en análisis de la obra de Paulo Freire, de producciones que reflejan su desempeño político e intelectual y de sistematizaciones que se apropian de las formulaciones teórico-metodológicas freireanas. Los referentes en los aportes de Paulo Freire mantienen la educación como un acto inherentemente humano, traduciendo la libertad como fundamento

ontológico del ser social, que se relaciona con los procesos pedagógicos guiados por el diálogo consciente, crítico, colectivo a favor de la transformación.

Palabras clave: Paulo Freire, Educación, Libertad.

Apresentação

Este artigo analisa a educação para a liberdade em Paulo Freire, considerando seus desafios e perspectivas em tempos de construção da resistência. Considera-se que as formulações freireanas de uma educação para a liberdade mobilizam e organizam as lutas da classe trabalhadora para a resistência aos atuais avanços de caráter ultraconservador, autoritário e neofascista que se manifestam no contexto da crise do Capital.

Define-se a seguinte questão para a análise: qual o sentido da educação para a liberdade em Paulo Freire em tempos de construção da resistência às relações capitalistas? Compreende-se que as referências freireanas fortalecem os movimentos e a organização da resistência, opondo-se às relações capitalistas, por abordar a educação como ato inerentemente humano na medida em que se constituem processos pedagógicos para a liberdade.

Como objetivos centrais, esse artigo visa: 1- abordar o lugar da educação para a liberdade na atuação política e intelectual de Paulo Freire; 2- destacar as influências do pensamento social na formulação de sua teoria crítica de educação; 3- identificar eixos teórico-políticos da resistência a partir da análise freireana de uma educação para a liberdade.

No desenvolvimento do artigo, as formulações de Paulo Freire foram apropriadas no sentido da compreensão da educação no contexto da correlação de forças, da luta de classes, das disputas por projetos educacionais e sociais no âmbito da sociedade capitalista, especialmente as de associação dependente e subordinada na divisão internacional do trabalho como o caso brasileiro. Realizou-se uma revisão bibliográfica que se fundamentou na análise de obras de Paulo Freire, de produções pautadas

na repercussão de sua atuação política e intelectual e de sistematizações teórico-metodológicas a partir do pensamento freireano. A resistência à exploração, à dominação, à opressão constitui-se como expressão da problematização econômico-social e ideopolítica do capitalismo.

O artigo está organizado em três partes. A primeira parte intitula-se “Da realidade do nordeste brasileiro ao contexto internacional: a educação para a liberdade na atuação política e intelectual de Paulo Freire”. Trata-se de articular a perspectiva educacional de Paulo Freire à construção da resistência na análise dos processos históricos que negam o protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras na produção da riqueza material e cultural da sociedade. Demonstra que a atuação política e intelectual do autor teve repercussão em movimentos sociais e educacionais de resistência brasileiros, latino-americanos, africanos e europeus, contribuindo, inclusive, para processos revolucionários. Critica as relações de exploração, de dominação e de opressão presentes na sociedade capitalista em que se situa a educação a partir de interesses unilaterais da formação voltada para o mercado de trabalho.

A segunda parte denomina-se “Influências do pensamento social na teoria crítica da educação de Paulo Freire”. Esta parte assinala a aproximação que a teoria crítica da educação de Paulo Freire estabeleceu com a formulação cristã, isebiana e marxista. Rompe com a educação bancária como expressão das relações de exploração, de dominação e de opressão na sociedade capitalista. Articula a influência cristã, isebiana e marxista a perspectiva educacional de diálogo entre educador e educando, que permite um processo de conscientização coletiva que se revela crítica da realidade concreta.

“Educação para a liberdade e eixos teórico-políticos da resistência” é a denominação da terceira parte. Analisa a abordagem metódica da educação para a liberdade em Paulo Freire. Relaciona a educação para a liberdade com os eixos teórico-políticos da autonomia dos sujeitos, da participação política, da cultura popular e da emancipação humana. Salienta esses eixos como referenciais da educação em Paulo

Freire, que contribuem para a construção da resistência na atualidade capitalista.

As referências freireanas guardam a educação como ato inerentemente humano. Essa perspectiva se confronta as condições da exploração, da dominação e da opressão, que impõem a educação bancária. Ao mesmo tempo, reforça a liberdade como fundamento ontológico do ser social, relacionando-se aos processos pedagógicos orientados pelo diálogo compartilhado de educadores (as) e educandos (as) que, coletivamente, resistem a dominação, buscam a democratização e potencializam a transformação.

I- Da realidade do nordeste brasileiro ao contexto internacional: a educação para a liberdade na atuação política e intelectual de Paulo Freire

A abordagem da construção da resistência a partir das referências de Paulo Freire aponta para uma análise que se articula em termos da ruptura com o processo histórico da dominação, da produção cultural da vida dos trabalhadores e das trabalhadoras e da educação como ato de liberdade humana. Esses elementos marcaram o compromisso freireano junto aos movimentos sociais, bem como sua produção intelectual.

Nascido em 19 de setembro de 1921, a trajetória política e intelectual de Paulo Freire revelou um profundo reconhecimento das desigualdades presentes na sociedade brasileira. Especialmente em estudos como *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1987), destaca-se a identificação dos processos de dominação ideopolítica como expressões da negação do protagonismo de trabalhadores e trabalhadoras na produção da riqueza material e cultural.

Essas obras expressam a convicção de Paulo Freire na necessidade de ruptura com os processos de dominação. A convicção freireana indicou, também, um desafio: o de que a plena ruptura com a dominação só ocorreria com a conquista de vez e de voz como um ato educativo de resistência.

A atuação política e educacional de Paulo Freire guardou intrínseca relação com as concepções de mundo, os valores políticos, as tradições socioculturais populares no sentido da ruptura com os processos de dominação e da conquista da liberdade. Essa relação proporcionou experiências de educação popular ao longo de sua trajetória como os Movimentos de Cultura Popular, no início da década de 1960.

De família de pais trabalhadores do nordeste brasileiro, suas experiências de educador repercutiram pela potencialidade conferida a um projeto coletivo de educação e de sociedade de “conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo”. (SAVIANI, 2008, p. 318) Como ressalta Brandão (2005), o diálogo estabelecido com educadores populares de norte a sul do Brasil, em um amplo universo de trabalhos pedagógicos, políticos e culturais, mobilizava artistas, estudantes, cientista, religiosos, tornando Paulo Freire uma referência essencial.

Cabe ressaltar que a atuação política e intelectual de Paulo Freire motivou seu exílio, pois a construção de um projeto coletivo de educação e de sociedade contrariava o processo de dominação recrudescido com a ditadura empresarial-militar brasileira de 1964. A denúncia ao ato educativo como dominação relacionava-se a crítica a conduta da burguesia brasileira, que se utilizava da força, da manipulação, do desrespeito para impor suas formas de sentir, pensar e agir no mundo. Em Pedagogia do oprimido, o autor afirma que denunciar a exploração, a dominação, a opressão implicava superar os limites e os obstáculos colocados aos movimentos e às reivindicações populares que pretendiam ampliar sua participação nos rumos econômicos e políticos do país.

Essa abordagem permitiu que a proposta educacional de Paulo Freire adquirisse um sentido universal pela sua capacidade de dialogar com as lutas que se confrontavam à dominação, ao não reconhecimento sociocultural e às violências contra a humanidade. As ideias e proposições de Paulo Freire encontraram ressonância na resistência de movimentos contra as ditaduras que se disseminavam na América Latina e contra as ações neocoloniais que ocorriam no continente africano. Confrontar-se ao

processo de dominação que, pela força das armas, renovava o sentido da dominação se tornava uma referência para as lutas que ocorriam pela libertação dos povos latino-americanos e africanos historicamente subalternizados no contexto da expansão dos interesses capitalistas.

Torres (1996) considera que os escritos freireanos surgiram em um período de intenso conflito político em que a luta de classes adquiriu força expressiva na América Latina. As disputas que ocorriam entre as frações da burguesia que buscavam consolidar a inserção dependente latino-americana ao capitalismo monopolista e a incipiente capacidade de organização da classe trabalhadora do campo e das cidades foram potencializadas entre os anos de 1960 e 1970.

Apesar de resultar em “coalisões burguesas que viram no golpe de Estado e no controle administrativo deste pelos militares a última chance de restaurar a ordem”, Torres (1996) observa que esse processo possibilitou o surgimento de movimentos populares revolucionários de distintas expressões e estratégias. Esses movimentos se apropriaram da proposta de Paulo Freire de uma educação como prática da liberdade de modo a possibilitar que educadores e educadoras se opusessem ao positivismo e ao pragmatismo educacional prevaletentes nos círculos educacionais latino-americanos.

Em relação à África, Torres (1996) salienta que os movimentos de resistência fortemente empenhados na descolonização assumiram um desenvolvimento educativo que buscou superar o objetivo de ‘des-africanização’ cultural. Isso permitiu, inclusive, a implantação de experiências de alfabetização de adultos, com a participação de Paulo Freire, em países como a Tanzânia, em que os processos históricos de ruptura com a dominação capitalista potencializaram experiências socialistas.

O intransigente posicionamento das referências políticas e intelectuais de Paulo Freire em relação à dominação contribuiu com movimentos em favor de uma educação libertadora também em países europeus marcados por processos históricos da dominação capitalista. Esses movimentos direcionavam-se aos trabalhadores e as trabalhadoras

do campo e da cidade, já que o autoritarismo, a violência e a desigualdade negavam sua condição de sujeitos.

Alcoforado e Ferreira (2017) salientam essa característica da influência dos contributos freireanos no período ditatorial que perdurou com o salazarismo em Portugal por 48 anos. Mesmo em um contexto político e cultural hostil ao pensamento crítico e a problematização da realidade, surgiam grupos que cultivavam a resistência, utilizando-se das ideias pedagógicas de Paulo Freire.

A oposição às inculcações externas e a defesa do trabalho comunitário como construção das condições transformadoras progressivas em favor da inclusão e justiça social propiciaram a capacidade de organização necessária que derrotou a ditadura salazarista, culminando na revolução de 25 de abril de 1974. Alcoforado e Ferreira (2017) identificam a articulação do Graal – organização cristã de vulto internacional com forte repercussão, sobretudo, na Europa e na América Latina – como um movimento que expressava esse processo, destacando a participação de estudantes e docentes nos centros urbanos, mas, sobretudo junto às trabalhadoras rurais portuguesas. Em Portugal, a mobilização e a organização das lutas sociais convergiram, como salientado pelos autores, para a perspectiva freireana de uma educação para a liberdade por compreender que sua concepção de mundo, sua perspectiva política e sua condição sociocultural refutavam a dominação.

Escritas durante o exílio, *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1987) permitiram um alcance planetário das formulações de Paulo Freire, difundindo uma perspectiva emancipatória para a educação ao mesmo tempo em que configurava uma proposta pedagógica vinculada à realidade dos trabalhadores e das trabalhadoras. De acordo com Brandão (2005), a tradução de *Pedagogia do Oprimido* em países como os Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, França, Itália, Indonésia, Suécia, Holanda, Noruega, dentre outros, permitiu que educadores (as) eruditos (as) e trabalhadores (as) sociais pudessem ler, debater, aplicar um método fundamentado em pedagogias críticas e na perspectiva dos movimentos populares.

A partir das formulações de Brandão (2005), vale ressaltar que o momento de exílio de Paulo Freire foi importante para a difusão de sua perspectiva de educação, inclusive para os países cêntricos do capitalismo. Isso porque a tradução de suas obras, especialmente *Pedagogia do Oprimido*, aliada a atuação política no exílio na Bolívia, no Chile, em países africanos, mas também em países como Suécia e Estados Unidos, proporcionou que se propagasse seu reconhecimento internacional.

A partir da análise do significado das reflexões e das proposições freireanas para a ruptura com a dominação, pode-se considerar que sua atuação política e intelectual dialogava, e dialoga, com os processos históricos do capitalismo em torno do que Coutinho (2000) denominou como modernização conservadora. Em outros termos, Paulo Freire considerava que os avanços proporcionados pela industrialização conduziam a um processo de modernização que conservava a concentração do poder político-econômico das elites ao mesmo tempo em que negava as reivindicações de participação popular.

Nas palavras de Oliveira (2003), a modernização conservadora em sociedades de capitalismo dependente como a brasileira transformou latifúndios em empresas capitalistas, contribuiu para a financeirização da economia, ampliou as condições de mercadorização da vida. Ao promover uma estrutura industrial de grande porte, diversificada e impulsionadora de relações assalariadas no campo e na cidade, a modernização conservadora acentuava o barateamento da reprodução da força de trabalho por meio do êxodo rural das regiões do norte-nordeste para o sudeste e o sul do país. A constituição de um “exército de reserva” nas cidades, proveniente do êxodo rural, potencializava a acumulação capitalista industrial, gerando o subdesenvolvimento como a forma de exceção permanente do capitalismo dependente:

o mutirão é a autoconstrução como exceção da cidade, o trabalho informal como exceção da mercadoria, o patrimonialismo como exceção da concorrência entre os capitais, a coerção estatal como exceção da acumulação privada, Keynesianismo *avant La lettre*. (Oliveira, 2003, p. 131)

Segundo Oliveira (2003), a modernização conservadora estabelecida pela burguesia brasileira converteu reivindicações populares em concessões que minimizavam seu caráter emancipatório através de um acesso conduzido de maneira desigual, autoritária e seletiva. A ditadura empresarial-militar de 1964 consolidou as necessidades de acumulação capitalista e a manutenção do perfil histórico do Estado comprometido com o autoritarismo, o patrimonialismo e o privatismo.

Em termos educacionais, prevaleceu, como destaca Frigotto (1993), a teoria do capital humano que reduzia os processos escolares ou não à capacidade de agregar valor à força de trabalho. O prevalecimento da teoria do capital humano naturalizou o fracasso escolar, pois atribuía aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora a culpa pelas situações de analfabetismo, além de contribuir para a disseminação do preconceito.

Como nordestino exilado e comprometido com a superação dos processos históricos de dominação, a atuação política e intelectual de Paulo Freire repercutiu nos movimentos sociais e educacionais como contraposição ao capitalismo industrial que, em sua perspectiva de preparação da força de trabalho para a inserção no mercado, aprofundava a alienação humana. A perspectiva freireana que reforçou os movimentos de educação e de cultura popular atentava para o “desenraizamento do homem que migra do campo para a cidade, com a perda de suas tradições, com a sua exposição à demagogia e à manipulação pelos meios de comunicação de massa” (Paiva, 2000, p. 124).

A ideia de desenraizamento do homem vincula-se aos processos de mercadorização da vida em que sujeitos tornam-se objetos submetidos aos interesses de internacionalização da economia capitalista. A compreensão da educação como lugar de transmissão da cultura reveste-se de uma perspectiva de formação de subjetividades em que há valorização das experiências de humanização articuladas as condições objetivas de vida.

Essa articulação se expressa por meio de uma educação que forma sujeitos por meio de uma relação dialética entre experiências subjetivas e condições objetivas de vida, potencializando a criação e recriação de concepções de mundo, de valores políticos, de tradições culturais.

Concepções, valores e tradições que contribuem para a conscientização que rejeita a dominação e transforma a realidade:

O que pretende a ação cultural dialógica (...) não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança (...), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens. (Freire, 1987, p. 112)

A educação compreendida como processo pedagógico sustentado pelo diálogo adquire centralidade no que Freire (1987) denomina como fase transitiva do homem. Essa fase busca superar o estágio de objeto manipulado por relações opressoras e alcançar uma situação de plena liberdade de consciência, agindo de modo ativo e responsável. A citação abaixo indica o caráter do processo transitivo para a humanização:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão para que seja práxis. (Idem, p.33)

O legado de Paulo Freire para uma educação crítica da cultura permite identificar contribuições para a construção da resistência em relação aos processos de dominação capitalista. Dentre essas contribuições destacam-se: a crítica às estruturas histórico-sociais e políticas, a ênfase na formação de sujeitos em contraposição à sua manipulação como objetos, a constituição de relações dialógicas pela valorização das experiências subjetivas em luta. Diante do exposto, cabe aprofundar a análise considerando as influências do pensamento social na formulação freireana de uma teoria crítica da educação.

II- As influências do pensamento social na teoria crítica da educação de Paulo Freire

As formulações de Paulo Freire em termos de uma teoria crítica da educação retratam as influências do pensamento social ao longo de sua atuação política e intelectual. Dentre essas influências, se destacam os fundamentos do realismo pedagógico cristão, a perspectiva desenvolvimentista do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a aproximação com o marxismo.

Essas influências marcaram a atuação política e intelectual de Paulo Freire por seu potencial de análise crítica frente à realidade. A luta por condições de igualdade, os ideais de emancipação humana e de transformação social, a convicção democrática implicados no realismo pedagógico cristão, no desenvolvimentismo isebiano e na formulação marxista contribuíram para as proposições e ações da educação para a liberdade em Paulo Freire.

Orientada pelo realismo pedagógico cristão, pode-se considerar que a educação para a liberdade em Paulo Freire recusou a abstração liberal. Ao prefaciá-lo livro “Educação como prática da liberdade”, Werffort (1967) aborda que a filiação existencial cristã permitiu que Paulo Freire concebesse a liberdade como o modo de ser o destino do Homem, mas que adquire sentido na história vivida pelos homens. A educação como dimensão humana viabiliza a concretização desse sentido histórico.

Agostini (2019) aborda que a vida e a obra de Paulo Freire guardaram estreita relação com o pensamento cristão. O autor salienta a influência de Tristão de Ataíde – pseudônimo de Alceu Amoroso Lima -, bem como de pensadores cristãos franceses como Maritain, de Bernanos, de Mounier, para indicar as afirmações de Paulo Freire em favor da “democracia participativa como forma de o povo ser senhor de si mesmo, garantindo-lhe autonomia, com forte presença do Estado no social.” (AGOSTINI, 2019, p. 77)

A partir dos pensadores cristãos franceses, Paulo Freire constitui sua concepção integral de ser humano. Essa concepção permite que Freire fundamente o conceito de relações como:

uma compreensão do humano enquanto um ser aberto a uma pluralidade de dimensões, aberto à transcendência, capaz de criticidade, de consequência e de temporalidade, o que distingue o ser humano da esfera animal, esta regida por puros contatos. O conceito de relações requer necessariamente o diálogo, outro conceito indispensável para a compreensão freireana de educação, o que o levará a ser vigilante a qualquer forma apequenada ou reducionista desta compreensão. (AGOSTINI, 2019, p. 81)

Outra influência no pensamento de Paulo Freire diz respeito a perspectiva do desenvolvimentismo constituída pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Agostini (2019) considera que o desenvolvimentismo isebiano cultivado por Paulo Freire se caracterizava pelo empenho na reflexão do Brasil como uma realidade própria, como problema principal, como projeto.

Em análise acerca das influências isebianas no ideário de Paulo Freire, Paiva (2000) destaca que a ideia de uma pedagogia existencial culturalista permitiu as formulações em torno da situação fundamental do homem. Pensar a situação fundamental do homem significava considerar o desenvolvimento nacional a partir da (re) construção de concepções, de valores e de tradições pautadas por níveis cognitivos, processos pedagógicos e práticas educativas orientados para a realidade brasileira em transformação.

Ao enfatizar as transformações do processo urbano-industrial brasileiro, Paiva (2000) identifica que as formulações freireana atribuíram a educação o lugar de apropriação de dispositivos mentais democráticos, capazes de alicerçar, pelo diálogo, um projeto de desenvolvimento para o país. A autora vincula a proposta educacional de Paulo Freire às expressões do pensamento social brasileiro, prevalecente no ISEB entre os

anos de 1950 e 1960, que pretendiam romper com as características arcaicas, rurais e autoritárias da sociedade pelo estabelecimento de relações modernas, industriais e democráticas.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire (1967) considerou que o ISEB representava essas transformações, potencializando a (re) construção de um arcabouço teórico-político em condições de proporcionar a produção de uma consciência nacional do desenvolvimento em favor da maioria da população brasileira. Combater a alienação das massas por um processo educativo pautado na libertação relacionava-se com a perspectiva do desenvolvimentismo que reconhecia a atuação do homem comum como sujeito na sociedade.

A aproximação em relação ao marxismo ocorreu pelo compromisso de Paulo Freire com as condições de exploração provenientes da sociedade capitalista, impondo a luta de classes como uma referência histórica para os processos de transformação social e emancipação humana. Apropriando-se das análises marxianas e marxistas, Paulo Freire buscou constituir uma teoria crítica e um método pedagógico para a libertação, envolvendo a educação nas contradições da totalidade.

Esse ponto de vista permitiu que Paulo Freire compreendesse, no decorrer de sua atuação política e intelectual, que a investigação histórica e social se configurava em referência central para uma educação e um (a) educador (a) voltado (a) para uma ação libertária em favor da humanização. Como sinaliza Agostini (2019), é possível encontrar em obras como *Pedagogia do Oprimido* citações a Marx e a marxistas como Giorg Lukács, Vladimir Lenin, Karel Kosik, Francisco Werffort, José Luís Fiori, dentre outros. A afirmação a seguir se refere à apropriação freireana de Marx para tratar de temas como a construção da subjetividade, o processo de alteridade, a transformação social:

quando Freire (2014b, p. 51) quer enfatizar que “não há mundo sem homens”, que “não há uns sem os outros, mas ambos em permanente integração”, menciona Marx com as seguintes palavras: “Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista,

jamais encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou, e cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo”. Segue-se a afirmação de que “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. Citando Marx e Engels, na obra sobre “*A Sagrada Família e outros escritos*” (p. 6), Freire (2014b, p. 52) vai em busca do que possa ser a práxis autêntica, na relação dialética subjetividade-objetividade, destacando o texto “*Hay que hacer la opresión real todavia más opressiva añadiendo a aquella la consciencia de La opresión*”. (MARX; ENGELS, 1967, p. 6). Após esta citação, Freire (2014b, p. 52) assinala que “somente na solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível. (Agostini, 2019, p. 125-126)

A apropriação freireana de Marx e dos marxistas esteve entrelaçada com as influências cristã e isebiana, tendendo a constituir uma aproximação teórico-metodológica em termos de uma perspectiva de linguagem valorizadora do diálogo.

Freire faz referências teóricas diretas à literatura Marxista, incluso o próprio Marx, mas freqüentemente demonstra certa incoerência ao misturar e combinar uma variedade de conceitos que considera importantes para a pedagogia crítica mesmo se eles originam de posições teóricas diferentes ou conflitantes (tais como referências a Karl Popper e a sociedade aberta liberal, mas também a Georg Lukács e Eric Fromm). (FERNANDES, 2016, p. 482)

De todo modo, a pedagogia da libertação de Freire:

está enraizada nos princípios fundamentais do humanismo marxista, uma vez que visa superar a opressão através de um processo de conscientização crítica fundamentada na unidade dialética entre teoria e prática. (FERNANDES, 2016, p. 482)

O centro da apropriação freireana de Marx consiste no conceito de práxis como a reflexão na ação que potencializa o processo de conscientização dos sujeitos que, na transformação de suas experiências subjetivas de estar no mundo, tendem a transformar as condições objetivas da opressão pela realização de uma atividade revolucionária. Com base no conceito de práxis como reflexão na ação, a pedagogia da libertação de Paulo Freire relaciona-se com o Humanismo Marxista por buscar romper com a existência alienada, traduzindo-se como um processo de revolução. (FERNANDES, 2016)

As influências do pensamento social cristão, isebiano e marxista na teoria crítica da educação de Paulo Freire demonstram sua articulação com os movimentos e a organização de trabalhadores e de trabalhadoras em torno de conquistas sociais, da participação popular e da universalização dos direitos. Esses movimentos e essa organização expressavam processos educacionais que apontavam desafios e perspectivas em que a consolidação da transformação social tinha seus alicerces constituídos em uma proposta de educação com o povo.

Paulo Freire considerava a educação como uma prática social em que os vínculos com os interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras conferia uma perspectiva teórica que rompia com os processos de dominação. A teoria crítica da educação apresentada por Paulo Freire buscava contribuir para a superação das condições ideopolíticas da dominação em que pontificava o caráter da opressão como opção para o prevalecimento do desenvolvimento econômico associado ao capitalismo internacional. (FREIRE, 1967)

A teoria crítica da educação buscava romper com as relações populistas, assistencialistas e autoritárias que criavam as condições de manipulação confirmadoras dos processos históricos da dominação. Na perspectiva de Paulo Freire, a educação cumpre a finalidade de desestabilizar os mitos conformadores de sujeitos em objetos sem historicidade. Essa desestabilização restabelece a liberdade de sujeitos históricos referenciados em uma:

transitividade crítica (...) a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (Freire, 1967, p. 60)

A intencionalidade política da teoria crítica da educação consistia no diálogo junto ao povo que proporcionasse a conscientização frente às marcas históricas do autoritarismo e da negação de sua participação decisiva na sociedade. Apropriando-se de autores como Caio Prado Jr., Freire (1967) enfatizou uma proposta educacional que pudesse produzir respostas aos problemas da participação política e do desenvolvimento socioeconômico.

A desigualdade e a negação da participação ao homem comum configuravam o contexto de resistência aos processos de dominação, tendo na teoria crítica da educação a base da construção democrática da sociedade brasileira. A leitura da palavra vinculada à realidade socioeconômica e ideopolítica brasileira potencializaria condições de democratização necessárias da crítica consciente, promotora de alternativas voltadas para a transformação. (FREIRE, 1967)

Isso significava que a teoria crítica da educação identificasse trabalhadores e trabalhadoras como criadores (as) e recriadores (as) de cultura. A ideia era de que, pelo trabalho, houvesse a compreensão da realidade a partir do compartilhamento das condições objetivas e das experiências subjetivas que envolvem a humanização do homem. (FREIRE, 1967)

Diante dessa compreensão da realidade, Paulo Freire sistematizou suas formulações em favor de uma educação para liberdade. Na próxima parte, a análise empreendida busca abordar as contribuições freireanas no que tange ao método, a disciplina, ao processo pedagógico. A partir dessa análise, vislumbram-se os eixos teórico-políticos que podem fortalecer ações para a resistência na educação e na sociedade.

III- Educação para a liberdade e eixos teórico-políticos da resistência

As análises de Paulo Freire apontaram para a necessidade de superação da relação de opressão pela construção de uma educação para a liberdade. Fundamentada na democratização em que a conscientização crítica dos oprimidos potencializava a transformação, a educação para a liberdade atribuía centralidade às lutas coletivas para que pudessem refletir e agir, nas condições objetivas de vida e de trabalho, as alternativas a dominação. (FREIRE, 1987)

Vinculada às lutas coletivas dos oprimidos, a educação para a liberdade se contrapunha a concepção de educação bancária, forjada pela burguesia brasileira para perpetuar a dominação. Isso porque rejeitava o método em que o educando tornava-se objeto de um conhecimento linear, estático, reduzido a uma palavra descontextualizada das condições objetivas e das experiências subjetivas de vida e de trabalho. Decerto que, no contexto da concepção bancária de educação, mesmo o educador ocupava um lugar de objeto, impondo a transmissão de um conteúdo que assumiria nulo significado para o educando. (FREIRE, 1987)

Pode-se considerar que, a partir das formulações freireanas, problematizar a realidade consistia na prioridade estabelecida pela educação para a liberdade. Essa problematização da realidade requeria a substituição da concepção bancária de educação pelo diálogo compartilhado entre educadores e educandos, tornando-se sujeitos que adquirem possibilidades de transformação social pela compreensão da totalidade do real. Relacionar o conhecimento com as condições objetivas

e experiências subjetivas de vida e de trabalho implicaria, para uma educação para a liberdade, o restabelecimento do compartilhamento solidário, amistoso e comprometido de educador e educando, rompendo com a alienação. (FREIRE, 1987)

O autor de *Pedagogia do Oprimido* procurou sistematizar o diálogo entre educadores (as) e educandos (as) como compromisso educativo e político com o mundo. Significa dizer que o princípio do diálogo consiste, na educação para a liberdade em Paulo Freire, na criação de uma relação de companheirismo, de empatia, de confiança em que o princípio do diálogo resiste à opacidade da palavra lida com ingenuidade porque afastada da realidade dos trabalhadores e das trabalhadoras. Pelo diálogo, a perspectiva freireana é a de superar os negacionismos que instalam o anti-diálogo, a desesperança, o medo, proporcionando a dominação. (FREIRE, 1987)

Diante do sentido do diálogo entre educadores (as) e educandos (as), Paulo Freire frisou a importância do conteúdo programático da educação. Em *Pedagogia do Oprimido*, suas formulações insistiram na condição de que esses conteúdos guardassem relação com os problemas econômicos, sociais, políticos que marcavam operários (as) e camponeses (as). (FREIRE, 1987)

Vale ressaltar que essa preocupação de que os conteúdos da educação adquirissem potencialidade problematizadora diante dos desafios e das reivindicações populares se manteve em *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Isso porque afirmava a valorização docente pelo rigor metódico, pela capacidade investigativa, pelo respeito aos educandos na definição crítica, significativa e compartilhada do conhecimento pautado no reconhecimento sociocultural, na conscientização das práticas sociais, na intervenção no mundo sempre em uma perspectiva histórica. (FREIRE, 1996)

A perspectiva da investigação permitiu a Freire (1987) atribuir aos temas geradores um lugar fundamental a apropriação das situações limite provocadas pela dominação, fortalecendo as concepções de mundo, os valores políticos, as condições socioculturais potencializadoras da

transformação. Na investigação, a identificação das experiências de vida, das contradições do processo, dos desafios societários era considerada central na construção coletiva de educadores (as) e educandos (as), colocando a necessidade constante de avaliação da proposta educativa pelo movimento de (re) apropriação da realidade.

Diante das considerações, pode-se salientar que educar para a liberdade significava resistir à dominação pela colaboração, pela união, pela organização e pela síntese cultural dos trabalhadores e das trabalhadoras. (FREIRE, 1987) Essas considerações permitem desenvolver uma análise em termos dos eixos teórico-políticos que as referências em Paulo Freire possibilitam constituir para auxiliar na resistência aos enfrentamentos presentes. Em síntese, esses eixos são a autonomia dos sujeitos, a participação política, a cultura popular e a emancipação humana.

A abordagem freireana da autonomia como a responsabilidade coletiva dos sujeitos a partir de uma intervenção político-educativa decisiva na sociedade revela-se central para a construção de movimentos de resistência na atualidade. Isso porque fortalece a construção solidária em que as concepções de mundo, as perspectivas socioculturais e o pluralismo de valores se expressam pela livre expressão e ação dos sujeitos frente aos desafios postos pelas desigualdades. A autonomia constitui-se como uma relação de sujeitos que, em construção coletiva e solidária, resistem às relações autoritárias, hierárquicas e monopolizadoras presentes na sociedade.

Pela perspectiva freireana, a autonomia configura-se como um princípio para os movimentos de resistência por superar as condições manipuladoras que preservam relações assimétricas, favorecem interesses particulares, limitam os processos de democratização. Como expressão da práxis como ação reflexiva, a autonomia significa resistir com base em uma perspectiva propositiva de assumir a direção ético-política da sociedade.

As formulações freireanas contribuem para que o processo político-educativo de construção da resistência se oriente pela realidade

concreta dos sujeitos em que o diálogo exerce lugar central na conscientização pela livre manifestação de ideias, de ações e de projetos. A autonomia revela-se, portanto, como uma conquista que se desenvolve a partir de um processo pedagógico pautado em condições de igualdade na diversidade. É preciso considerar que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (Freire, 1996, p. 13)

A participação política caminha ao lado da autonomia dos sujeitos na construção da resistência referenciada em Paulo Freire. Seu sentido envolve compartilhar o poder de maneira coletivamente organizada, superando as práticas assistencialistas, os interesses corporativistas, as restrições da democracia ao momento do voto.

Ampliar o poder decisório requer, da participação política, envolver todos e todas na superação das condições de desigualdade que marcam a opressão. Como já ressaltado ao longo deste texto, a burguesia brasileira optou por uma dominação em que as condições de desigualdade se impuseram pela negação da participação política, retendo os processos de democratização que pretendiam a socialização dos bens materiais e culturais da sociedade.

Referindo-se aos mecanismos que perpetuam o negacionismo, o autoritarismo, o elitismo nos processos decisórios, a abordagem de Paulo Freire situa a construção da resistência no compromisso, na organização,

na reivindicação de trabalhadores e trabalhadoras como estratégica para a democratização. A perspectiva freireana contribui para resistir à concepção dominante que reforça determinantes de ordem econômica, política, social e cultural para justificar os atos de negacionismo, de autoritarismo e de elitismo que recusam a participação política por meio da opressão. Ao mesmo tempo, salienta que democratização se constitui como uma práxis, sem seguir fórmulas, programas e projetos pré-estabelecidos, mas como a reflexão crítica, solidária e justa em favor da classe trabalhadora.

Pode-se considerar que a educação para a liberdade sistematizada por Paulo Freire constitui-se como uma dimensão importante do debate acerca da participação política. Isso porque observa a necessidade de superar as formas de sentir, de pensar e de agir da opressão pela potencialidade que homens e mulheres passam a desenvolver, pelo diálogo, a conscientização do processo de intervenção sobre as condições, desafios e perspectivas colocadas pelo real.

Romper com o domínio da palavra descontextualizada que viabiliza relações de opressão se constitui pela conquista de um posicionamento dos sujeitos no mundo. Expressar a leitura da palavra pela compreensão do mundo resiste a uma formação dominante no contexto da sociedade capitalista que reduz os sujeitos a mercadoria. A citação a seguir demonstra os vínculos da participação política com um processo educativo voltado a liberdade

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 1987, p. 45)

Como importante dimensão da construção da resistência, pode-se considerar que a concepção de cultura popular em Paulo Freire reforça a

perspectiva de que trabalhadores (as) formulam projetos intelectuais por se inserirem nas condições sociais de produção e reprodução do pensamento e da ação humanas. Seguindo essa linha, as referências freireanas de construção da resistência cumprem duas dimensões articuladas em torno da cultura popular.

Em primeiro lugar, empenha-se na organização da produção e reprodução dos significados e dos valores dos grupos sociais em contextos de opressão. Articulada a essa organização, revela-se como campo de luta que, na direção da democratização, potencializa a transformação social.

Referenciada na perspectiva freireana, a cultura popular fortalece a resistência de trabalhadores e trabalhadoras por evitar separações mecânicas entre as formas de sentir, pensar e agir no mundo e os poderes econômicos, políticos e ideológicos presentes na sociedade. Em outros termos, a construção da resistência busca compreender o entrecruzamento entre os poderes econômico, político e ideológico e a expansão cultural, permitindo revelar que a luta por seu sentido democrático contribua para a transformação social.

Em termos educacionais, a abordagem freireana de cultura popular permite considerar que a resistência aos processos de dominação requer considerar a linguagem e a comunicação como forças sociais, o diálogo como uso crítico e criativo dos signos, as formas do emergente no processo democrático. A educação para a liberdade adquire lugar central na articulação das questões culturais. Isso porque compreender e desvelar as relações de opressão configura-se como tarefa primordial que visa contribuir para a apropriação e reapropriação do conhecimento por parte das classes trabalhadoras.

Ao abordar a cultura popular, Freire (1981) conceitua ação e revolução cultural. Como expressões da ruptura com a cultura dominante e o silenciamento provocado pela opressão, ambas as dimensões conceituais “têm na ‘dialética da sobredeterminação’ a sua explicação necessária”. (Freire, 1981, p. 69). Além disso, buscam superar o processo de conscientização com base em pressupostos idealistas, assumindo “a forma

radical de ser dos seres humanos”. (Idem) Essa convergência conceitual indica que a ação e a revolução cultural:

implicam na comunhão entre os líderes e as massas populares, como sujeitos da transformação da realidade. Na revolução cultural, porém, esta comunhão é tão íntima que líderes e povo se tornam um só corpo em permanente processo de autoavaliação. (Idem)

Como uma expressão das referências freireanas, a emancipação humana consiste em uma abordagem importante em termos da construção da resistência. Paulo Freire salientava que a luta contra a mistificação, a alienação, a inculcação ideológica significava oferecer ao gênero humano condições de superar uma totalidade social marcada por contradições que se manifestavam na desigualdade, na exploração, na opressão.

A perspectiva de luta de Paulo Freire implica em resistir às relações estruturais da sociedade capitalista, engendrando a resistência como princípio da transformação radical do processo histórico. Ao mesmo tempo em que a resistência se estabelece como princípio da transformação radical do processo histórico, concebe a emancipação humana no âmbito da práxis consciente e coletiva de sujeitos livres e autodeterminados frente à realidade.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (Freire, 1968, p. 33)

Pode-se considerar que Paulo Freire buscou localizar a atividade educativa como resistência voltada à emancipação humana. Nesse sentido, as convicções freireanas colocaram desafios para que a resistência articulasse a educação com um sentido emancipatório. Esses desafios abordavam a educação como: envolvida com as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras; potencializadora de um saber que fortalecesse o poder

político popular; compreendida como dimensão humana; produtora de um conhecimento vinculado ao mundo real; construtora da humanização como tarefa transformadora da sociedade.

Conclusão

Paulo Freire se tornou uma referência significativa para a construção da resistência frente às condições de desigualdade presentes na sociedade capitalista, que se perpetuam pelas relações de exploração, de dominação, de opressão. Seu destaque ao protagonismo dos explorados (as), dominados (as), oprimidos (as) na conquista da liberdade motivou uma atuação política e intelectual que ofereceu centralidade a educação como constituinte e constitutiva da sociedade.

Comprometido com os interesses, trajetórias e projetos populares, o autor formulou uma teoria crítica da educação que se confrontasse às condições de cerceamento da liberdade. Pelo diálogo crítico e consciente com trabalhadores e trabalhadoras, Paulo Freire constituiu proposições e ações em torno de uma educação para a liberdade, resgatando a autonomia dos sujeitos, a participação política, a cultura popular, a emancipação humana para a mobilização e organização coletiva.

O atual contexto dos processos de exploração, de dominação e de opressão na sociedade capitalista se mostra distinto daquele em que Paulo Freire exerceu sua atuação política e intelectual. As desigualdades geradas pela acumulação capitalista intensificaram a precarização das condições de vida e de trabalho, ampliando, para lembrar Fernandes (2006), o fosso entre ricos e pobres.

O dilaceramento das condições de vida e de trabalho afetou, inclusive, a capacidade de mobilização e organização dos trabalhadores e das trabalhadoras. As tradicionais representações da classe trabalhadora, como os sindicatos, foram fragilizadas pelo desemprego estrutural, pela perda de direitos, pela reestruturação produtiva.

As convicções em projetos desenvolvimentistas de sociedade tornaram-se expressão de manipulação econômico-social e ideopolítica

diante da dimensão planetária da crise capitalista. Como ressaltam autores como Mézszáros (2005), a barbárie predominou nas relações capitalistas pelo acirramento da exploração, da dominação e da desigualdade.

No contexto de crise em que a burguesia em escala mundial busca preservar seus interesses de acumulação, as reações da dominação foram potencializadas por movimentos e organizações de caráter golpista, autoritário e neofascista, ratificando o negacionismo, o obscurantismo, a violência como formas de anular a resistência. Cabe frisar que as ideias, as proposições e as ações referenciadas em Paulo Freire também foram atacadas por esses movimentos e ações.

Na educação e na sociedade brasileira, houve o fortalecimento desses movimentos e ações a partir de organizações de ultradireita como o Escola Sem Partido. Ao se confrontar a perspectiva educacional de Paulo Freire, essa organização recusava a liberdade de cátedra em uma evidente demonstração de cerceamento ideopolítico na relação entre educadores (as) e educandos (as) desenvolvida no processo pedagógico. O Escola Sem Partido contribuiu, significativamente, para alastrar ações negacionistas, obscurantistas e persecutórias da resistência.

Em que pese as dificuldades impostas a resistência, as contradições sociais permanecem desafiando a capacidade de mobilização e organização classista no que tange ao estágio atual das forças da exploração, da desigualdade, da dominação capitalista. Diante dessa atualização, referenciar-se nas ideias, proposições e ações freireanas significa analisar os fundamentos ontológicos do ser social, em especial a condição de liberdade necessária ao processo de humanização.

Isso requer considerar a educação e a perspectiva pedagógica para a libertação a partir de uma abordagem problematizadora das práticas sociais, reconhecendo que a ação intencional de educador (a) e de educando (a) ocorre pelo diálogo, pela construção coletiva, pela consciência crítica da realidade concreta. A contribuição freireana em torno de uma educação para a liberdade mantém viva a compreensão da educação como ato inerentemente humano, podendo se aliar, portanto, as

proposições e ações de resistência pela disputa em torno da valorização do conhecimento significativo no âmbito da sociedade.

Referências:

AGOSTINI, Nilo. *Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Sónia Mairos. *Paulo Freire na Universidade de Coimbra*. Memórias e significações de um tempo de fé e ação. In: ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Sónia Mairos; BARRETO, Denise Aparecida Brito. *Diálogos freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1326-0>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire: educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Sabrina. *Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 37, nº 135, p. 481-496, abr.-jun., 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

MÉSZÁROS, Istvan. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista.* São Paulo: Graal, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* 2ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. *A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual.* In:

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia.* São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

Data de registro: 12/03/2021

Data de aceite: 19/01/2022

 **Inclusão escolar em revista (2001 a 2011): as (re)formulações discursivas do periódico *Nova Escola****

*Giovani Ferreira Bezerra***

Resumo: Este artigo discute as repercussões da inclusão escolar de pessoas com deficiência no impresso periódico pedagógico *Nova Escola*, hegemônico entre os periódicos do gênero. Tomou-se como recorte temporal o período delimitado entre 2001-2011, por evidenciar as manifestações e efeitos desse fenômeno nas páginas do periódico durante o período de configuração da proposta brasileira de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Foram compiladas as reportagens sobre o assunto publicadas por *Nova Escola* nesse período, problematizadas pela análise temática do conteúdo, à luz de proposições teóricas marxistas. Os resultados indicaram duas tendências nas tematizações de *Nova Escola* sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência, sendo a primeira delas (2001-2006) pautada no lema do aprender a viver juntos, reforçando o caráter de interatividade “acolhedora” e “privilegiada” da suposta inclusão, com a predominância do estabelecimento de vínculos interpessoais na escola. A segunda (2007-2011) enfatizou a necessidade de uma “inclusão que ensinasse” os conteúdos escolares aos alunos com deficiência, sintetizada no *slogan* do aprender de verdade. Ambas as tendências, porém, estiveram alinhadas com a ideologia neoliberal e ao senso comum pedagógico, sendo necessário perspectivar outras possibilidades.

Palavras-chave: Imprensa pedagógica; Escola inclusiva; Neoliberalismo.

* Pesquisa desenvolvida originalmente como dissertação de mestrado em educação. Recurso: bolsa CAPES.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Adjunto na Faculdade de Educação (FAED) da UFGD. E-mail: giovanibezerra@ufgd.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4710-3897>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6763847248521843>.

School inclusion in review (2001 to 2011): the discursive (re)formulations of the *Nova Escola* periodical

Abstract: This article discusses the repercussions of school inclusion of people with disabilities in the educational periodical *Nova Escola*, which is hegemonic among journals of its kind. The period delimited between 2001-2011 was taken as a time frame, as it highlights the manifestations and effects of this phenomenon on the pages of the journal during the period of configuration of the Brazilian proposal for Special Education in an inclusive perspective. Reports on the subject published by *Nova Escola* during this period were compiled, discussed by thematic content analysis, in the light of Marxist theoretical propositions. The results indicated two trends in *Nova Escola* thematizations about school inclusion of students with disabilities, the first of which (2001-2006) based on the motto of learning to live together, reinforcing the character of “welcoming” and “privileged” interactivity of the supposed inclusion, with the predominance of the establishment of interpersonal bonds at school. The second (2007-2011) emphasized the need for an “inclusion that would teach” school content to students with disabilities, summarized in the slogan of real learning. Both trends, however, were aligned with neoliberal ideology and pedagogical common sense, making it necessary to look at other possibilities.

Key-words: Pedagogical press; Inclusive school; Neoliberalism.

Inclusión escolar en revisión (2001 a 2011): las (re)formulaciones discursivas de la revista *Nova Escola*

Resumen: Este artículo analiza las repercusiones de la inclusión escolar de las personas con discapacidad en la revista educativa *Nova Escola*, hegemónica entre las revistas de este tipo. Se tomó como marco temporal el período delimitado entre 2001-2011, ya que destaca las manifestaciones y efectos de este fenómeno en las páginas de la revista durante el período de configuración de la propuesta brasileña de Educación Especial en perspectiva inclusiva. Se recopilaron informes sobre el tema publicados por *Nova Escola* durante este período, discutidos mediante análisis de contenido temático, a la luz de propuestas teóricas marxistas. Los resultados indicaron dos tendencias en las temáticas de *Nova Escola* sobre inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, la primera de las cuales (2001-2006) se basó en el lema de aprender a vivir juntos, reforzando el carácter supuestamente “acogedor” y “privilegiado” de interactividad, inclusión, con predominio del establecimiento de vínculos interpersonales en la escuela. El segundo (2007-2011) enfatizó la necesidad de una “inclusión que enseñe” contenidos escolares a estudiantes con discapacidad, resumida en el lema de

aprendizaje real. Sin embargo, ambas tendencias estaban alineadas con la ideología neoliberal y el sentido común pedagógico, por lo que era necesario buscar otras posibilidades.

Palabras clave: Prensa pedagógica ; Escuela inclusiva ; Neoliberalismo.

Introdução

As revistas destinadas a professores constituem importante fonte de estudos e pesquisas para a compreensão de como foram e continuam se encaminhando, em determinado contexto, políticas, representações, interesses e práticas relacionados à educação escolar. Há, nesse sentido, ampla literatura brasileira corroborando o exposto (BEZERRA, 2012; BEZERRA; ARAUJO, 2012a,b; BICCAS, 2008; CASTRO, BORGES; CASTELLANIOS, 2020; CATANI, 1996, 2003; CATANI; BASTOS, 2002; GENTIL, 2006; PINTO, 2013; RIPA, 2010; RODRIGUES; BICCAS, 2015; SILVA, D. 2009; SILVA, G. 2013; ZANLORENZI, 2010; ZANLORENZI, NASCIMENTO, 2020, entre muitos outros trabalhos). Por meio de sua atividade editorial, os periódicos da imprensa pedagógica registram a imediaticidade do presente vivido, as tensões herdadas do passado, às quais, no momento histórico enfocado, talvez se tente reprimir ou combater, e as utopias difusas, que podem mesclar tendências revolucionárias com projetos conservadores. Assim, os periódicos especializados em educação e ensino representam um *excellant observatoire* da realidade pedagógica, que, assim, “[...] peut être ‘photographiée dans sa richesse vivante’” (OGNIER, 1984, p. 13).

Tais ponderações justificam o objetivo de se pesquisar, no Brasil, as repercussões da inclusão escolar de pessoas com deficiência em um dos impressos periódicos pedagógicos mais longevos, e também um dos mais populares entre os docentes da educação básica, principalmente entre aqueles da educação infantil e ensino fundamental: a Revista *Nova Escola* (BEZERRA, 2012; RIPA, 2010), doravante denominada apenas pela sigla NE. Pesquisa empírica realizada por Gentil (2006), com uma amostra de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciou ser NE a

revista especializada em educação e ensino mais lida pelos professores dessa etapa escolar. Ademais, NE deteve, em seu ciclo de vida, a maior circulação nacional em número de exemplares impressos, quando considerados os periódicos da imprensa pedagógica; ou a segunda maior tiragem entre todas as revistas brasileiras, desconsiderado o enfoque editorial, perdendo apenas para a conhecida revista *Veja*, publicação jornalística semanal da Editora Abril S. A. (BAPTISTA; ABREU, 2010; GROSSI, 2008, 2011; RIPA, 2010). No dizer de Silva, G. (2013, p. 69), “[...] os ditos veiculados pela revista [NE] constituem-se em verdades que produzem o campo educacional, dada sua legitimidade e ampla circulação entre os profissionais da educação em nosso país”

Muitas vezes, NE foi o principal instrumento de pesquisa dos professores, que colecionavam e guardavam os exemplares do periódico para consultas “bibliográficas” e planejamento didático de suas aulas, atitude incentivada pela revista. Conforme um editorial, NE aparece (auto)definida como a “[...] revista que *você* [o professor] *se acostumou a ler (e reler, e guardar, e pesquisar, e usar em sala de aula)*” (GROSSI, 2000, p. 4, grifos meus). Em outras ocasiões, apresentou-se como: “[...] a maior e melhor revista de Educação do Brasil, [...] sempre ao lado do professor” (NOVA ESCOLA..., 2011, p. 104).

Assim, por ter obtido grande “autoridade” intelectual e capilaridade no interior das escolas de todo o país, cumpre pesquisar os meandros da hegemonia cultural de NE junto aos professores, porquanto o periódico se (con)funde com o senso comum pedagógico brasileiro, (de)marcando o campo educacional e repercutindo suas transformações. Como anunciado pelo próprio periódico,

Nos últimos anos, NOVA ESCOLA vem acompanhando de perto uma das mais importantes transformações da Educação brasileira: o movimento para oferecer a inclusão das crianças com deficiência na rede regular (e garantir que todas aprendam, ainda que limitadas por suas condições específicas). Essa evolução foi mostrada em grandes reportagens publicadas na revista (GROSSI, 2009, p. 6).

Ora, diante dessa hegemonia cultural de NE junto ao professorado brasileiro (BEZERRA, 2012; MELETTI; SILVA, 2015; SILVA, D. 2009; SILVA, FEITOSA, 2008), é preciso realizar uma crítica radical de suas proposições sobre a temática da inclusão escolar, porquanto a revista, em seu ciclo de vida, “[...] registrou as tendências pelas quais passou o trabalho do professor” (MOÇO, 2011, p. 111). Para tanto, toma-se como recorte temporal o período delimitado entre 2001 a 2011, por permitir avaliar as manifestações e (e)feitos desse fenômeno ou « movimento » nas páginas de NE logo após a década de 1990, a partir de quando a proposta de educação inclusiva se tornou uma defesa no cenário global e, por consequência, uma demanda nacional, catalisada, sobretudo, nos domínios das políticas e práticas da Educação Especial. Afinal, no Brasil, essa perspectiva começou a ganhar contornos mais explícitos justamente com a divulgação da Resolução n. 2/2001 (BRASIL, 2001), que, no âmbito da Educação Especial, deu impulso “[...] ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 1), depois fortalecida pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008), a cuja divulgação sucederam decretos e resoluções regulamentadoras. Pelo menos até o momento da escrita deste texto, o decreto 7.611/2011 foi, por sua vez, o último documento legal publicado no país para normatizar e definir a Educação Especial e seus serviços como desdobramento imediato dessa política (BRASIL, 2011), muito embora existam outras normativas legais sobre pessoas com deficiência(s) ou, ainda, sobre grupos específicos do público-alvo da Educação Especial, sem, todavia, assumir essa dimensão conceitual mais ampla do decreto 7.611/2011. Portanto, o decênio em tela corresponde ao ciclo histórico de gestação, difusão e implementação da proposta nacional de educação especial inclusiva, retratada em “grandes reportagens” pela revista.

Nesse período, ou melhor, no decorrer desse bloco histórico (GRAMSCI, 1995), à proporção que registrava as mudanças e permanências da proposta de inclusão escolar no Brasil, NE, enquanto

produto da indústria cultural brasileira (RIPA, 2010), evidenciava as concepções hegemônicas acerca dos desafios, exigências, avanços e previsões legais de tal proposta em suas páginas. Dessa forma, a revista foi uma das principais divulgadoras da inclusão escolar, como já citado no editorial escrito por Grossi (2009). Por isso, o interesse deste artigo não se volta para o cenário atual de sua escrita, mas, justamente, empreendo um *détour* pelo bloco histórico (2001-2011) em torno do qual se constituiu e se firmou a perspectiva de inclusão escolar no país, a fim de que, revisitadas e criticadas essas circunstâncias primevas, o debate que venha a ser feito sobre revisões ou proposições acerca do assunto¹ (BEZERRA, 2021) não perca de vista sua própria historicidade, complexidade, atravessamentos ideológicos e se avance a partir da crítica da “[...] literatura mais difundida e mais aceita pelo povo [...]”, tendo a imprensa pedagógica como interlocutora privilegiada na revisão sistemática “[...] dos modos pelos quais se apresenta realmente o ‘senso comum’ [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 175).

Cumpre ressaltar, ademais, que poucos estudos, considerando-se a produção acadêmica veiculada em artigos científicos, dissertações e teses, têm tomado a temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência como objeto próprio de investigação em relação às tematizações editoriais de NE. Dentre os estudos que elegem-na como seu objeto precípua, ou pelo menos a ela se reportam nas análises, em seus diferentes recortes temporais e teórico-metodológicos, tendo essa revista como principal fonte, podem-se citar, após levantamento exploratório, as análises de Bezerra (2012), Franceschini (2012), Garbini (2012); Meletti e Silva (2015), Silva, G. (2013), Henning e Lockmann (2013), Garbossa (2014); Pinto, Brandão e Martins (2019), Almeida e Gatti (2020). Não obstante, como dizia Gramsci (1995, p. 29), não cabe desprezar a fração cultural

¹ Há, em curso, tentativa do governo Bolsonaro (2019-2022) de impor “nova” política de Educação Especial ao país, o que tem sido alvo de críticas pela comunidade acadêmica e pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Este, até o momento (janeiro de 2022), mantém suspensas as iniciativas governamentais nessa direção, a fim de analisar a constitucionalidade das mudanças previstas na “nova” política, divulgada em 2020.

significativa que representam “Os jornais, as revistas e a atividade editorial [...]”. Por isso, retomar analítica e criticamente esse período é parte de um compromisso sócio-histórico para a compreensão dos desdobramentos atuais e dos legados da PNEE-PEI, no intuito de se vislumbrar uma política outra para o público-alvo da Educação Especial (BEZERRA, 2021), suscitando indicadores avaliativos e alternativas contra-hegemônicas à ordem sociometabólica vigente. Antes, contudo, é mister apresentar, em linhas gerais, a própria revista, a fim de se perseguir uma compreensão totalizante da temática.

O periódico Nova Escola e sua hegemonia no cenário pedagógico

A revista NE foi um periódico direcionado para educadores, professores e profissionais envolvidos diretamente com a educação escolar, cuja vida editorial teve início em março de 1986 e se findou em outubro de 2019, quando a publicação impressa, depois de mais de três décadas de circulação, foi extinta nesse formato. Conforme notícia de outubro de 2019,

Com 33 anos de presença no mercado editorial nacional, a revista deixa de existir na versão impressa e transfere o conceito de sua marca para o Nova Escola Box, plataforma digital que reúne dicas e aprendizados para os professores compartilharem em sala de aula (NOVA ESCOLA SAI..., 2019, on-line).

Portanto, desde o final de 2019, o produto editorial NE passou ter outra configuração, relançando-se na perspectiva de uma plataforma de conteúdos digitais, com acesso integral viabilizado somente por planos de assinatura, com seus respectivos preços. Hoje, “A Nova Escola é um *negócio social de Educação* e a marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil [...]” (A NOVA ESCOLA, 2021, on-line, grifos meus), sendo que o “[...] principal mantenedor é a Fundação Lemann e realizamos parcerias com diversas organizações como Google.org, Facebook, Fundação Itaú Social, Imaginable Futures, Governo Britânico,

secretarias de educação e outras organizações que nos ajudam nesse desafio” (A NOVA ESCOLA, 2021, on-line). Dentre as atividades realizadas por esse «negócio social», são citados « [...] produtos, serviços e conteúdos que valorizam os professores, facilitam seu dia-a-dia e apoiam sua carreira » (A NOVA ESCOLA, 2021, on-line).

Em seu ciclo de vida (1986-2019), a revista impressa sempre foi comercializada por um preço acessível, devido ao patrocínio recebido originalmente da Fundação Victor Civita, pelo menos até 2015, o que cobria boa parte das despesas editoriais, bem como pelos convênios firmados entre essa Fundação e o poder público. Segundo informações divulgadas pelo periódico em um de seus números,

NOVA ESCOLA, a maior revista de educação do Brasil, circula em todo o país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita. É vendida a preço de custo - você só paga o papel, a impressão e a distribuição [...] (O QUE VOCÊ..., 2011, p. 16).

A Fundação Civita, como se torna importante esclarecer, foi criada em 1985 e ainda segue atuante como uma entidade sem fins lucrativos, inicialmente mantida com recursos e doações repassados pelo Grupo Abril (MELLO; FIORE, 1999) e, nos últimos anos, também mediante parcerias com o terceiro setor. Até o limite temporal considerado para as análises deste artigo (2011), a fundação se colocava o objetivo precípua de “[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional” (O QUE VOCÊ..., 2011, p. 16). O criador da fundação foi o empresário Victor Civita (1907-1990), quem, em 1950, já fundara a Editora Abril. Foi a partir desta que se constituiu todo o conglomerado de mídia do Grupo Abril, conhecido pela publicação de revistas segmentadas com grande projeção no mercado editorial brasileiro, entre outras atividades no ramo empresarial da comunicação. Já no tocante à parceria entre a Fundação Victor Civita e o setor público,

conforme Silva, D. (2009, p. 23, grifos meus), “A revista *Nova Escola* aparece no cenário da Educação brasileira a partir de 1986, *patrocinada pela Editora Abril e pelo governo federal*, destaca-se por conseguir *hegemonia na área de revistas educacionais* e de manter um permanente diálogo com o leitor”. Outras informações sobre o assunto foram veiculadas na edição de outubro de 2001, na qual o então diretor de redação de NE, na carta ao leitor-professor, citou explicitamente que:

A ‘carta’ que escrevo na abertura de cada edição é sempre motivo de alegria. Mas esta supera qualquer outra. Só temos boas notícias para dar. A mais importante, é claro, é para você, leitor. NOVA ESCOLA, a partir de agora, *está em todas as escolas públicas brasileiras. TODAS*. Até o mês passado [setembro de 2001], *as que têm mais de 50 alunos já recebiam graças a uma parceria com o Ministério da Educação, que compra os lotes de assinaturas*. A novidade é que *a revista vai começar a chegar* (como doação da Fundação Civita, sonho que se tornou realidade com recursos de projetos especiais tocados ao longo do ano [2001]) *também nos colégios com menos de 50 estudantes*. São instituições espalhadas pelo país, com apenas um ou dois docentes por unidade, possivelmente os que precisam como ninguém de material de apoio e, sobretudo, da troca de informações entre colegas, nossa marca registrada (GROSSI, 2001b, p. 4, grifos meus).

Na edição de dezembro de 2008, ao comemorar a marca histórica de 1 milhão de exemplares postos em circulação, pontualmente alcançada em novembro daquele ano, NE apresentou, na carta do editor, informações que, novamente, evidenciavam sua estreita proximidade aos governos e seu uso pragmático no cotidiano das escolas brasileiras mais longínquas. Devido à compra de lotes de assinatura por governos municipais, estaduais e pelo governo federal, o periódico tinha assegurada ampla capacidade de difusão junto aos professores do país. Conforme a carta,

Esse contingente de revistas chega a educadores de cidades como Diogo de Vasconcellos, a 171 quilômetros de Belo Horizonte, que compra 53 exemplares (um para cada educador da rede), até metrópoles como São Paulo, com seus 52 mil professores, que recebem a edição todo mês em casa. Da mesma forma, três estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins) têm assinaturas para seus docentes e o *Ministério da Educação adquire um lote para ser distribuído nas escolas públicas com mais de 50 alunos matriculados* (GROSSI, 2008, p. 10-11, grifos meus).

Desde 2016, porém, em um cenário de crise financeira e de reestruturação administrativa do Grupo Abril (PEREIRA, 2019), a Fundação Victor Civita “[...] transferiu as marcas NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR – irmã caçula dedicada a colaborar com o trabalho de diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores pedagógicos – para a Associação Nova Escola” (POR QUE NOVA ESCOLA..., 2017, *on-line*). A esse respeito, como informado pelo *site* de NE quando da apresentação da edição de junho/julho de 2016,

A Fundação Victor Civita (FVC) transferiu as duas publicações para a Associação Nova Escola, uma organização independente e sem fins lucrativos, tal qual a FVC. [...].

Embora seja jovem, nascida em 2015, a Associação Nova Escola tem o privilégio de ter sido criada e mantida pela Fundação Lemann. A fundação trabalha há quase 15 anos para melhorar substancialmente a Educação pública no Brasil e acredita que os professores e os gestores devem ser protagonistas nos debates sobre Educação (BEGUOCI, 2016, *on-line*).

Com os dados arrolados, fica patente que NE pôde se consolidar, ao longo de mais de três décadas, justamente por ter contado com importantes subsídios advindos da filantropia e, mais ainda, do dinheiro público, sobretudo aquele proveniente do governo federal. Tal situação exprime, na esfera educacional, as medidas tomadas pelo Estado brasileiro

a partir dos anos 1990, com base na proposição de parcerias público-privadas e a transferência de responsabilidades sociais ao empresariado, características das administrações neoliberais. Desse modo, grandes somas de recursos financeiros públicos foram destinadas para subvencionar organizações não governamentais, instituições ou fundações sem fins lucrativos e com propósitos filantrópicas, a exemplo da Fundação Victor Civita, caracterizando-se o fenômeno da privatização e desresponsabilização do Estado (BEZERRA, 2012; PEREIRA, 2019; SILVA, D., 2009; SILVA, G. 2013). Ao ter no Tesouro Público um de seus mais importantes agentes financiadores, a revista colocou-se, sobretudo, como meio de divulgação e legitimação das reformas educacionais empreendidas desde o final do século XX. Por desfrutar dessas prerrogativas, preocupou-se em alinhar sua pauta editorial a cada “mudança” político-pedagógica introduzida pelo governo e/ou reivindicada pelas demais empresas e instituições patrocinadoras, a fim de esclarecer os professores sobre como executar as novas exigências e prescrições educacionais, com pouco espaço para o debate, a crítica e a análise das reformas divulgadas em suas páginas.

A educação, por conseguinte, ficou subsumida à condição de mercadoria, submetida aos interesses privados da indústria cultural-midiática, sendo essa mercantilização corroborada pelo Estado neoliberal, tendência que se prolonga com o comando da Fundação Lemann sobre os “produtos educacionais” derivados do impresso periódico NE. Na expressão de Sader (2008, 16), “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”. A título de ilustração, e recorrendo aos fatos noticiados pela própria revista, pode-se citar, em favor dessa tese, que:

A revista já nasceu grande. Um acordo com o Governo Federal possibilitou que a publicação fosse desenvolvida e distribuída mensalmente, de forma gratuita, para as cerca de 220 mil escolas públicas do país. Foi assim até 2010, quando o Ministério da Educação (MEC) começou a realizar licitações públicas, que mantiveram a entrega de NOVA ESCOLA por quatro anos consecutivos. Já em 2015, a

venda em bancas e em pontos comerciais foi encerrada e a entrega das edições passou a ser exclusiva para os assinantes. (POR QUE NOVA ESCOLA..., 2017, on-line, grifos meus).

Importa explicitar que, como justificativa para o expressivo financiamento público, NE recorria à retórica utilitarista de que “Todos esses administradores [governos e integrantes do poder público] são unânimes em afirmar que a revista está não apenas mais próxima de seu público leitor como também é muito útil para quem atua em sala de aula” (GROSSI, 2008, p. 11). Tais informações e características editoriais, dentre outras razões, explicam o poder de alcance e convencimento ideológico que NE logrou obter entre os professores da educação básica, porquanto o periódico participou, de forma hegemônica, como agente estratégico do capital, da sociabilidade forjada pelos meios de comunicação de massa, entendidos como “[...] poderosos agentes culturais, [que] influenciam decisivamente a educação, a socialização, compreendendo indivíduos e coletividades” (IANNI, 2005, p. 33). Como destaca o mesmo autor, “A mídia tem criado, difundido, reiterado ou alterado quadros mentais de referência, ressoando os jogos de forças que movimentam indivíduos e coletividades em todo o mundo” (IANNI, 2005, p. 34). Dessa forma, patrocinada pelo Grupo Abril e por verbas públicas durante quase toda a sua existência impressa, como explicado, a revista experimentou elevados índices de tiragem e ampla circulação, com edição profissional, adotando um modelo jornalístico, muito próximo ao de revistas de notícias, pois as matérias eram escritas e/ou editadas por jornalistas profissionais (GENTIL, 2006; SILVA, D. 2009; SMOLKA; GENTIL, 2004, RIPA, 2010); logo, sem aprofundamento teórico-científico, porquanto o foco era apresentar e divulgar os conteúdos de forma breve e simplificada aos docentes, sugerindo uma progressiva desintelectualização destes.

Tanto na capa, como nas páginas internas, o periódico era bastante colorido e buscava incorporar as inovações do jornalismo impresso. Desse modo, a publicação passou, ao longo dos anos, por significativas

mudanças, com a inserção de *layouts* mais atrativos visualmente, buscando sintonia entre as supostas inovações educacionais e a qualidade, sempre renovada, de seu projeto gráfico-editorial. Dessa forma, no impresso existia abundância de imagens, ratificando os fatos *noticiados*, sobretudo as atividades feitas pelos professores e alunos, ao lado de esquemas ilustrativo-explicativos, gráficos, infográficos, listas de *dicas pedagógicas* e *boxs* com informações complementares. Segundo Smolka e Gentil (2004, p. 196),

A revista [NE] traz um grande número de fotos de pessoas, protagonistas e autores dos textos, bem como fotos de locais ou situações escolares. Isso aponta para uma função que vai além da ilustração: as fotos entram na composição do texto escrito, produzindo, com isso, um efeito de evidência. Esse efeito emerge da relação entre essa forma de ilustração e o tipo de texto que caracteriza a revista: a reportagem.

Corroborar essa afirmação o fato de que, em matéria especial do último número impresso, de outubro de 2019, também divulgado em versão digital, quando era lembrada a trajetória “inspiradora” de 33 anos do periódico, uma das jornalistas de NE destacou exatamente o seguinte: “Dentro da redação, [estavam] editores, repórteres, designers e especialistas. A missão era entregar para você [o professor] conteúdos de qualidade, *bem explicados e ilustrados*” (KRAUSE, 2019, on-line, grifos meus). Para contextualização e demonstração do exposto, são reproduzidas, a seguir, as capas de quatro edições impressas de NE, editadas no intervalo de tempo considerado de 2001 a 2011. Além do aspecto da pertinência temporal, justifica-se, aqui, a escolha proposital dessas edições para fins ilustrativos porque também apresentaram, como chamada de capa, matérias sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outras reportagens selecionadas nesse mesmo período, são examinadas neste artigo, conforme se esclarece na seção sobre os procedimentos metodológicos. Eis as capas, que atestam, portanto, a repercussão e o destaque da temática na pauta editorial do periódico:

Figura 1: capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 165, set. 2003)



Fonte: fotografia produzida pelo autor deste artigo a partir do impresso NE.

Figura 2: capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 182, maio 2005)



Fonte: fotografia produzida pelo autor deste artigo a partir do impresso NE.

Figura 3: capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 206, out. 2007)



Fonte: fotografia produzida pelo autor deste artigo a partir do impresso NE.

Figura 4: capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 244, ago. 2011)



Fonte: Reprodução de capa do impresso NE a partir de Papirus..., 2011.

Vale ressaltar, ainda, que todo esse trabalho editorial não excluía a inserção de número significativo de páginas e ou espaços destinados à publicidade, que “[...] não é mais uma estratégia à parte e pode-se dizer que além do fato de ela sustentar hoje muitos projetos editoriais, esta convive de forma cada vez mais agressiva com o restante das informações existentes nos impressos” (FRADE, 1999, n. p.). Como se sabe, os apelos publicitários promovem a criação de novos sentidos, significados e necessidades nos leitores, “[...] produzindo alterações nos modelos de produção textual e gráfica, na estética e, sobretudo, na leitura” (FRADE, 1999, n. p.), ao permanentemente (re)conectá-los ao mundo do capital, da mercadoria e dos valores correspondentes a esta sociabilidade empresarial e “empreendedora”. Em NE, os leitores-professores eram, então, desafiados a consumir conhecimentos, ideologias e princípios de grandes empresas públicas, privadas e ou filantrópicas que desenvolviam ações de *responsabilidade social*; persuadidos a adotar sistemas de ensino que prometiam as novidades mais avançadas do *mercado educacional*; eram, enfim, intimados a comprar livros e produtos atualizados para, quem sabe, tornarem-se educadores “nota 10”. Afinal, NE se inseriu no universo editorial justamente como um projeto que não podia prescindir do subsídio financeiro dado por grandes empresas, governos, fundações e organizações econômicas, de modo a ser comercializada a preço de custo, como relatado.

Quanto à periodicidade, NE tinha circulação mensal, sendo que as edições referentes aos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho, correspondentes ao período de férias escolares, eram publicadas, respectivamente, em um mesmo número, totalizando-se dez edições por ano. Até 1997, porém, eram apenas nove edições anuais, pois não se publicavam números referentes aos meses de janeiro, fevereiro e julho. A primeira edição correspondente ao mês de fevereiro só apareceu em 1998 (GROSSI, 2001a). A partir de 2000, o primeiro número do ano, que antes se relacionava apenas a fevereiro, passou a englobar também o mês de janeiro, ao passo que à edição de junho foi acoplado o mês de julho. Excepcionalmente, eram lançadas edições especiais sobre assuntos

considerados relevantes ao cenário educacional, como foi o caso da inclusão escolar de pessoas com deficiência, que, só no período aqui recortado para análise, foi abordada em duas edições especiais². Já sobre suas principais pautas e enfoques editoriais, a edição n. 239, de janeiro/fevereiro de 2011, comemorativa dos 25 anos de NE, trouxe, na carta do editor, um breve panorama histórico, sendo, portanto, fonte para se fazer sucinta caracterização. Grossi (2011, p. 10), quem, na ocasião, era diretor de redação, assim descreveu o inventário temático de NE:

Ao longo dessas duas décadas e meia, NOVA ESCOLA acompanhou passo a passo os avanços (e retrocessos) de nossa Educação. Em seus primeiros anos, a revista fazia muitas reportagens sobre trabalho infantil, prostituição, drogas e outros temas que precisavam ser denunciados. Mas também abria suas páginas para mostrar bons exemplos, tanto de escolas e redes públicas espalhadas pelo país como de professores.

Com o passar dos anos, a pauta foi migrando para questões legais e de políticas públicas – a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a campanha para colocar todas as crianças na escola, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os investimentos em computadores e merenda. A revista tratou também – e principalmente – de aspectos ligados à sala de aula (a chegada das ideias construtivistas, as descobertas no campo da alfabetização, as pesquisas didáticas, como garantir que todos aprendam).

² No período considerado (2001-2011), além dos números mensais ordinários, houve duas edições especiais de NE, totalmente dedicadas ao tema *inclusão escolar*. A primeira foi lançada em outubro de 2006, com matéria de capa intitulada *Inclusão: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras*. A segunda edição especial saiu em julho de 2009, com matéria de capa intitulada *Inclusão: como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência*. Não são analisadas individualmente neste trabalho porque as proposições que apresentam já são contempladas nas análises das reportagens aqui consideradas. As edições especiais apenas reforçam as tendências objetivadas ao longo da década nas edições ordinárias do periódico (BEZERRA, 2012).

Nesse trecho panorâmico, observa-se a vinculação teórico-metodológica da revista ao construtivismo e aos estudos psicogenéticos, implicados, inclusive, nas práticas de alfabetização; bem como seu enfoque posterior no conhecimento didático acerca das disciplinas específicas, com ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula. No aspecto evolutivo, se de início elegia a inquietação social como pauta privilegiada, o mesmo não se verifica “com o passar dos anos”. A partir de meados da década de 1990, essa tematização inicial cedeu lugar à divulgação das chamadas políticas públicas e diretrizes legais para a educação brasileira, haja vista as reformas educacionais deflagradas e a reorganização do Estado brasileiro a partir de premissas internacionais e (neo)liberais (BEZERRA, 2012). Mais recentemente, no bojo dessas *políticas*, esteve a política oficial de inclusão escolar de alunos com deficiência. Segundo Krause (2019, on-line) “O tema, recorrente, sempre foi tratado em várias edições, com enfoques diversos”, sendo “Um dos assuntos mais pedidos por nossos leitores [...]” (TODOS..., 2006, p. 6). Pedido que, por sinal, era atendido por NE, mediante a quantidade expressiva de matérias e até de números especiais publicados sobre a questão, conforme verificado em Bezerra (2012). Ainda, de acordo com Bencini (2001, p. 36), por ocasião do aniversário de 15 anos de NE, em texto publicado na edição de janeiro/fevereiro de 2001,

Poucos temas despertam tanta atenção entre os leitores de NOVA ESCOLA quanto a Educação Especial. No final do ano passado [2000], quando pedimos ajuda para escolher algumas das reportagens mais marcantes publicadas ao longo dos 15 anos da revista, a inclusão ficou em segundo lugar na votação.

Diante do exposto, as análises seguintes intentam justamente discutir a ideologia difundida pelo periódico em relação à inclusão escolar desse público, com o fito de explicitar como a revista foi se ajustando à lógica inclusiva tornada hegemônica no espaço escolar, nos discursos governamentais e na agenda pedagógica brasileira, posto que, sem exagero, pode-se dizer que foi uma das principais instâncias de

(con)formação docente. Logo, os reflexos dessa (con)formação ainda se fazem sentir nas práticas e concepções dos professores e em seu senso comum pedagógico, (re)compondo a modelagem da cultura escolar, pelo que tais discursos precisam ser problematizados para a emergência de uma práxis crítico-transformadora.

Abordagem metodológica

Durante o trabalho de pesquisa, foram compiladas todas as reportagens sobre a temática educação especial com foco em inclusão escolar publicadas nesse periódico no intervalo de tempo assinalado, desconsiderando-se matérias referentes à superdotação/altas habilidades, bem como aquelas com apelo genérico ao conceito polissêmico de “diversidade”. Desse modo, foram encontradas 22 reportagens com esses critérios, além de uma entrevista concedida à NE pela professora universitária e pesquisadora Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais divulgadoras e defensoras, no Brasil, da concepção de escola inclusiva, frequentemente citada ou entrevistada pela revista no período considerado, sob o imperativo de argumento de autoridade intelectual. No entanto, muitas dessas reportagens não apresentavam grandes alterações no plano ideológico que as sustentava, com repetições evidentes e, muitas vezes, versando sobre recortes muito específicos, como inclusão escolar e identidade discente na Educação de Jovens e Adultos (EJA); inclusão escolar e diversidade na educação infantil; a inclusão escolar de índios com deficiência auditiva/surdez em escolas indígenas; o direito dos alunos surdos à presença de intérpretes nas escolas comuns; os casos de bullying contra alunos com deficiência; aparecendo até um conto “literário” sobre inclusão e um roteiro sobre como utilizá-lo em sala de aula; além de relatos de experiências docentes muito pontuais sobre inclusão escolar de alunos com deficiência, a título de divulgação, pela revista, das práticas

pedagógicas vencedoras do Prêmio Victor Civita³, ou, então, matérias específicas sobre uma determinada deficiência (Cf. BEZERRA, 2012).

Foi preciso, então, delimitar algumas reportagens que possibilitassem discutir a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência de forma mais ampla, e que revelassem, ao mesmo tempo, as conotações ideológicas e consensos objetivados pelo periódico. A intenção foi captar as mudanças e permanências registradas na década em que se consolidou tal proposta, evitando-se repetições, bem como a fixação em questões demasiadamente particulares. Com base nesse procedimento, foram delimitadas as matérias cujas tematizações a revelassem o respectivo posicionamento da revista NE, conforme este se configurou ao longo da década (2001-2011), com a demarcação de suas principais tendências e valorações. Assim, após a leitura e fichamento de todos os textos compilados, foram selecionadas reportagens que funcionaram como o “retrato” discursivo das principais mudanças e permanências ocorridas na década, como síntese de múltiplas determinações implicadas no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. O *Quadro 1* apresenta os textos selecionados:

Quadro 1: Reportagens selecionadas para análise da proposta de inclusão escolar conforme as tematizações da Revista *Nova Escola* (2001-2011)

Título da reportagem	Ano	Mês	Nº da edição	Autoria
Pessoas especiais	2001	janeiro/fevereiro	139	Roberta Bencini
A inclusão que funciona	2003	setembro	165	Arthur Guimarães

³ Esse prêmio, atualmente designado como Prêmio Educador Nota 10 “[...] foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita. Reconhece e valoriza professores e gestores escolares da Educação Infantil ao Ensino Médio de escolas públicas e privadas de todo o país”. Conforme o site oficial da premiação “[...] o Prêmio conta com a parceria de mídia da Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, tem o patrocínio da SOMOS Educação e BDO, e o apoio da Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. Desde 2018, o Prêmio Educador Nota 10 é associado ao Global Teacher Prize, realizado pela Varkey Foundation, prêmio global de Educação” (SOBRE O PRÊMIO, 2021, on-line).

A escola que é de todas as crianças	2005	maio	182	Meire Cavalcante
“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”.	2005	maio	182	Entrevista concedida por Maria Teresa Eglér Mantoan a Meire Cavalcante
Inclusão, só com aprendizagem	2007	outubro	206	Thais Gurgel
Apoio para Aprender	2010	abril	231	Camila Monroe
É possível resolver	2011	agosto	244	Bianca Bibiano

Fonte: Revista Nova Escola/O autor.

Desse material, foi realizada análise temática do conteúdo, à luz de proposições teóricas marxistas, no intuito de empreender uma leitura crítica do fenômeno inclusão escolar tal como abordado pela revista, recorrendo-se, sempre que necessário, a outros textos de NE, como editoriais e matérias afins, para melhor perscrutar as repercussões da temática no impresso em sua totalidade. Como menciona Gramsci (1995, p. 31), buscou-se assumir “[...] um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica”. Os resultados dessa análise são abordados no item seguinte.

Enfoques de NE sobre inclusão escolar no período de 2001 a 2011

No período em tela, duas tendências marcaram as tematizações de NE sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência. Em certo editorial, a própria revista admitiu passar por alterações interpretativas quanto à abordagem da questão, afirmando que:

Em setembro de 2003, experiências bem-sucedidas de escolas inclusivas foram apresentadas em nossa capa [de NE]. Três anos mais tarde, em outubro de 2006, publicamos uma edição especial integralmente

dedicada ao assunto. E voltamos em outubro de 2007, com mais uma capa (em que, *pela primeira vez, o foco central era a importância de ensinar*) (GROSSI, 2009, p. 6, grifos meus).

Dessa forma, foi possível depreender que, de 2001 até 2006, delineou-se a primeira tendência, pela qual o ideário inclusivista foi sendo traduzido e incorporado ao senso comum pedagógico brasileiro (BENCINI, 2001; GUIMARÃES, 2003; CAVALCANTE, 2005, 2006a,b; MANTOAN, 2005). O lema do aprender a viver juntos foi reiterado no discurso, reforçando o caráter de interatividade “acolhedora” e “privilegiada” da suposta inclusão, com a predominância do estabelecimento de vínculos interpessoais na escola, como demarcado pelo excerto subsequente. Neste, recorrendo ao suposto endosso do prestígio acadêmico, à pergunta o “O que é inclusão?”, NE apresentou a resposta de Mantoan (2005), entrevistada pela revista justamente para uma seção de destaque, chamada “Fala, mestre”, nos seguintes termos:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o *privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro* (MANTOAN, 2005, p. 24, grifos meus).

O fundamento da inclusão escolar não era, pois, abordado sob o prisma da democratização do saber elaborado, mas, sobretudo, do prazer de aprender a estar com o outro. A defesa foi, portanto, de uma pedagogia ativa e emotiva, em sentido neoescolanovista, que a todos acolhia; mas silenciava quanto à desigualdade inerente à sociedade de classes, pois via a diferença como algo apenas a ser celebrado, isento de contradições. Com

isso, nas reportagens, aparecia secundarizada a importância da transmissão e apropriação do conhecimento sistemático. À semelhança da Escola Nova, a perspectiva difundida era a de que “Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 2009, p. 7). Destarte, a revista enfocava, por textos escritos e imagéticos, a convivência pacífica, dialógica e tolerante, com vistas a evitar possíveis conflitos escolares e insatisfações docentes, enfatizando a troca de experiências e a admiração mútua entre alteridades, aprisionadas em suas diferenças. Segundo Cavalcante (2005, p. 40), em matéria de NE, “Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial”.

Em outro texto, o periódico defendia que “A inclusão ensina a tolerância para todos os que estão diariamente na escola e para a comunidade” (CAVALCANTE, 2006b, p. 36). Compreende-se, assim, a ênfase que era dada na divulgação de “experiências bem-sucedidas” e no princípio da acolhida ao “diferente”, como estratégia editorial de captura da subjetividade e do envolvimento docentes, sempre em favor da temática. Vozes dissonantes ou não alinhadas ideologicamente à revista estavam ausentes, em um esforço para tornar a proposta inclusivista aceita consensualmente pelos professores, escamoteando-se os aspectos contraditórios e complexos a ela inerentes.

As referências à prática pedagógica inclusiva eram descritas de forma simplista, pois os obstáculos, mesmo se não ignorados, podiam ser removidos individualmente pelo docente empreendedor, que, com seu próprio esforço e pelo “privilegio” de conviver com “o diferente”, a despeito das péssimas condições de trabalho e formação, desenvolvia competências, disposições e atitudes inclusivas. Por isso, de modo pragmático, era publicizado o (mono)discurso de quem, supostamente, “fazia acontecer” a inclusão no dia a dia. Em uma das matérias desse primeiro momento, foi destacado o depoimento de uma psicóloga e professora universitária, corroborando tal ideologia de NE. Nas palavras

dela, “O certo é deixar de lado o preconceito e acreditar: assim como todos podem aprender, *basta o professor querer desenvolver sua competência para ensinar*” (RODRIGUES apud BENCINI, 2001, p. 39, grifos meus). A revista, com transcrição desses depoimentos, argumentos de autoridade intelectual e relatos de experiências vitoriosas, buscava convencer os professores de que, se houvesse aceitação e boa vontade, “incluir” não era difícil. Nas palavras de NE, “Ter receio, professor, é normal, mas na prática fica mais fácil” (CAVALCANTE, 2005, p. 42).

A estratégia era “mostrar” ao professor que suas angústias seriam superestimadas, já que, na prática, as complicações tenderiam quase a desaparecer, à medida que se aprendesse a conviver com as diferenças, conforme se depreende deste excerto:

Você deve pensar que essa organização escolar [inclusiva] só funciona para crianças com deficiência física, sensorial e mental leve. Mas é possível incluir as que têm comprometimento mental severo? Quem faz a inclusão no dia a dia diz que sim. Um exemplo é N. A. G. da S.⁴, de 12 anos, aluna da 5ª série da Escola Viva. Desde que chegou à escola, em 1998, a família mantém uma acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação. No início foi difícil. Ela tirava a roupa, tinha medo de estranhos e era agressiva. Com o tempo e a dedicação dos professores, ela começou a desenvolver meios alternativos para reconhecer as pessoas — a voz, o perfume ou algum acessório, como uma pulseira. É impressionante o carinho que N. tem pelos educadores e pelos colegas. Ela fala pouco, mas expressa o que sente pelo abraço. Do que ela mais gosta? Cantar. ‘N. participa de todas as atividades e é muito querida’, afirma a professora S. F. S., que deu aulas para N. do pré à 4ª série (CAVALCANTE, 2005, p. 44).

⁴ Mesmo a revista tendo divulgado o nome completo da aluna, optou-se, aqui, por omiti-lo, deixando apenas as suas iniciais. O mesmo ocorre com demais nomes de pessoas citados nas reportagens de NE aqui consideradas.

NE, inserida no universo neoliberal, autonomizava e mistificava a diferença e a diversidade, a ponto de retratá-las como categorias abstratas. Ambas se tornavam, assim, um fetiche, ganhavam vida fora das pessoas que as encarnavam como característica ontológica de sua singularidade. O tom fetichista era expresso em trechos emblemáticos, tais como “[...] incorporar a diversidade [...]”, “[...] cada vez mais professores estão percebendo que as *diferenças* não só devem ser aceitas, mas também *acolhidas como subsídio para montar (ou completar) o cenário escolar*” (GUIMARÃES, 2003, p. 43, grifos meus); “a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças [...]” (DUTRA apud GUIMARÃES, 2003, p. 46). A diferença era, então, uma “peça” que faltava para a própria afirmação identitária da escola e para sua “completude”, em um movimento de “fora” para “dentro”, como se a escola brasileira já não fosse atravessada por tantas exclusões, diferenças, desigualdades e incompletudes. Dito de outro modo, a diferença era, portanto, entendida como um subsídio, um diferencial da escola, como algo que agregasse mais valor a uma “marca” ou organização que precisava ser renovada, em um processo de reificação da própria deficiência.

Para “lidar” com essa diferença, reificada, na ótica do periódico, “o que realmente vale [...] é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa” (GUIMARÃES, 2003, p. 43). Logo, responsabilizava-se o professor pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar, apresentando-a como prática restrita ao microcosmo da sala de aula e da escola, dependente da mera vontade docente, bem como, de forma “novidadeira”, se intentava forjar uma suposta nova concepção educacional como fórmula redentora. Assim, mobilizando um discurso sedutor e alvissareiro, NE ocultava os impasses suscitados com a implantação oficial da proposta pedagógica inclusiva, apresentada, unicamente, pelo ângulo positivo e solipsista de “quem aceitava o desafio”, de “quem abraçava a causa”, tal como objetivado pelas imagens

de professores, gestores e alunos sempre felizes e dispostos nas matérias de NE, sugerindo uma representação idealizada e heroica do professor. Literalmente, para uma “inclusão que funcionasse”, era veiculado que: “Quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a acolher todos os estudantes (até os considerados ‘normais’)” (GUIMARÃES, 2003, p. 44).

Desse modo, a revista endossava uma aparente harmonia e superação dos preconceitos; anulava toda a conflitividade social e ideológica existente nas escolas e na sociedade, forjando consensos favoráveis ao “desafio” de incluir, reiterado, no plano discursivo, como um benefício, um ganho, consoante o funcionamento da economia capitalista:

Quando se fala em benefícios que a inclusão traz, o primeiro pensamento que surge é o de que as pessoas com deficiência têm mais chances de se desenvolver, como ocorreu com J. [garoto com síndrome de Down]. Mas todos ganham ao exercitar a tolerância e o respeito. Professores que vivem diariamente a experiência afirmam: quem aprende somos nós. ‘Só quem tem contato com essas crianças percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio’, afirma a professora [...], da Escola Viva (CAVALCANTE, 2005, p. 44).

No bojo dessas formulações ideológicas, a revista também se colocava o papel de divulgar e fazer cumprir a lei sobre inclusão escolar, entendida de maneira fetichizada e absoluta. Em vez de recorrer a argumentos em defesa do gênero humano, da escola como instância humanizadora formal, porquanto “A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano” (SAVIANI, 2003, p. 75), recorria-se, em si mesmo, ao argumento da exigência legal de incluir: “Toda unidade [escolar] deve atender aos princípios legais e não pode excluir ninguém” (FÁVERO apud GUIMARÃES, 2003, p. 46). A insistência na autoridade inquestionável do discurso jurídico, pelo qual se repetia exaustivamente que a “inclusão” era algo garantido e compulsório por lei (BENCINI, 2001; CAVALCANTE, 2005, 2006, a,b;

GUIMARÃES, 2003; MANTOAN, 2005), aparecia, ainda, traduzida no princípio didático e igualitarista “das mesmas atividades”, sem referência explícita à possibilidade de se realizarem flexibilizações ou adequações curriculares para estudantes com deficiência. Esse posicionamento açodado atestava a superficialidade e o dogmatismo com os quais uma questão fundante, dependente de mediações diversas e do avanço dos próprios estudos científicos, era tratada no periódico, que não abria lugar a questionamentos, como se pode ler neste trecho:

A lei é categórica: todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos devem estar matriculados na rede regular de ensino, sem exceção. Entre os objetivos que se apresentam, está o de ensinar os conteúdos curriculares de uma forma que permita também aos que têm deficiência mental aprender. Para alcançá-lo, é necessário respeitar o ritmo e os limites de cada aluno e *propor as mesmas atividades a toda a turma* - incluindo os estudantes que têm deficiências como síndrome de Down, síndrome de Williams e autismo (CAVALCANTE, 2006a, p. 44, grifos meus).

Isso acabava por criar impasses na prática pedagógica e (auto)culpabilização dos professores. Afinal, longe de viabilizar condições menos desiguais para a apropriação do conhecimento no interior da escola comum, semelhante concepção acrítica e formalista de igualdade produzia “[...] efeitos socialmente antidemocráticos” (SAVIANI, 2009, p. 71), sob a proposição retórica e categórica de serem todos iguais na diferença. Destarte, para simplificar o processo educacional inclusivo e “convencer” os docentes, NE reiterava que os alunos com deficiência necessariamente deveriam realizar as mesmas atividades feitas pelos demais colegas e da mesma maneira que estes (CAVALCANTE, 2006a,b), desconsiderando uma intervenção teórico-metodológica capaz de alcançá-los em suas necessidades específicas. A igualdade era posta já no ponto de partida: bastava ao aluno com deficiência estar na escola comum! Afinal, por essa concepção, “[...] *é o aluno que se adapta ao novo conhecimento* é só ele

capaz de regular o seu processo de construção intelectual” (MANTOAN, 2007, p. 49, grifos meus).

Nesses termos, uma ação pedagógica não discriminatória, segundo veiculado por NE, assentava-se no pressuposto de que “O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que *a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar!*” (MANTOAN, 2006, p. 49, grifos meus). Com isso, na realidade, negavam-se as demandas apresentadas pelos estudantes com deficiência, embora se alardeasse, inclusive pela apresentação de “dicas” sobre o assunto (CAVALCANTE, 2005; GUIMARÃES, 2003), que as deficiências fossem reconhecidas em suas especificidades didático-pedagógicas. O aluno era mais uma diferença no caleidoscópio da sala de aula inclusiva, lembrando aqui a metáfora da inclusão aludida por Mantoan (2006), de maneira que o professor podia prosseguir tranquilamente com a sua rotina habitual; enquanto “[...] os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades [...]” e, com franco otimismo, “Todos se igualam pelas suas diferenças” (ROPOLI et al., 2010, p. 8). Estando todos “iguais” e sendo “autorregulados”, não havia perspectiva de ação revolucionária para superação das limitações individuais impostas pelas deficiências, tampouco da sociedade de classes. A mesma sociedade que alimentava as desigualdades e gerava as exclusões, ao valorizar – e manter – as “diferenças”, pela via da mistificação ideológica (Cf. BEZERRA; ARAUJO, 2012b).

A resultante acabava sendo uma prática que permanecia a mesma de antes, a mesma de sempre, a mesma para todos; logo, antidemocrática na essência (BEZERRA; ARAUJO, 2011; Cf. SANFELICE, 1989; SAVIANI, 2009). Afinal, cabia ao sujeito epistêmico (auto)regular sua própria aprendizagem, coordenando os desafios e os desequilíbrios do meio até chegar a um novo conhecimento, vale dizer, a criação ou reelaboração de esquemas mentais internos, ao gosto construtivista. O estudante não podia ser obstruído pelo professor em seu empreendimento cognitivo. Tal qual o mercado financeiro deve buscar, ao menos em tese, a autorregulação, sem outra interferência do Estado senão aquela para criar

condições favoráveis ao livre câmbio e acumulação financeira, a abordagem inclusiva de NE guiava-se por lógica análoga, dada sua vinculação à racionalidade empresarial. O trabalho do professor consistia, portanto, em organizar as melhores condições no ambiente escolar para que o aluno construísse seu saber, em seu ritmo, mediante processos autônomos de (auto)regulações cognitivas (BATISTA; MANTOAN, 2006; MANTOAN, 2006, 2007). Como citado por Mantoan (2005, p. 25) em sua entrevista ao periódico, “Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não”. Eis, portanto, um exemplo da perspectiva (neo)liberal, cujo lema é livre iniciativa, inclusive nos processos de ensino-aprendizagem. Semelhante atitude, transplantada para os domínios pedagógicos, só impedia que o aprendiz, sobretudo aquele com alguma deficiência, superasse suas limitações intelectuais, porquanto não lhe era possível “regular-se” sozinho e, por isso mesmo, a mediação docente era-lhe imprescindível (BEZERRA; ARAUJO, 2011).

Mediante essa crítica, é mister ressaltar que não se tem, entretanto, como pressuposto a valorização de uma escola autoritária e segregadora, que cerceasse a autonomia intelectual dos estudantes, sua liberdade de expressão e sua atividade. Também não se desconsideram as especificidades cognitivas individuais como fatores intervenientes na aprendizagem, muito pelo contrário. O ponto crítico é que tais asserções, deliberadamente ou não, repercutiam na atuação docente, provocando estagnação do desenvolvimento individual, porque, na escola, se passava a conformar com as condições do aluno, com seu modo de aprendizagem, com seus ritmos, limites e possibilidades imediatos, sem diferenciar entre os interesses do aluno empírico e aqueles do aluno concreto (SAVIANI, 2003) e sem que o periódico apresentasse quaisquer inovações substanciais para (re)configuração da práxis docente em termos teórico-metodológicos. Assim, a mediação intencional do docente, com o intuito de promover o avanço, com a apropriação de formas mais elaboradas de pensar e aprender, ficava ofuscada. É interessante notar que Beyer (2010), conquanto mantivesse pressupostos ecléticos em suas análises, de linha

construtivista/sociointeracionista, fez uma crítica às posições radicalistas de “autores do pensamento inclusivista” já nesse período inicial de inclusão escolar (BEYER, 2010, p. 56), captado pelas páginas de NE. No seu entender,

[...] um aluno com deficiência mental, o qual sabidamente apresenta características de aprendizagem diferenciadas dos demais alunos, por exemplo, com menores condições de metacognição e de autorregulação cognitiva, dificilmente elaborará, por conta própria, estratégias para assimilação dos conceitos e conhecimentos. Entendo que deixar que o aluno faça autonomamente suas diferenciações é deixá-lo entregue à própria sorte. Isso significa, assim, o permanente exercício docente de reflexão em torno da premência de adaptar o currículo conforme as necessidades específicas dos alunos com situação diferenciada de aprendizagem (BEYER, 2010, p. 71).

Devido a tais impasses, que cada vez mais iam sendo percebidos, acumulados e tensionados na dinâmica escolar, porquanto os discursos propagados pela revista e seus ideólogos estavam distantes das condições gerais de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas comuns; com o avanço das críticas acadêmico-científicas, dos familiares e dos docentes ao modo como se desenrolava a inclusão escolar no país; bem como pelo fato de já ter cumprido seu objetivo inicial de divulgadora do tema, focada em sensibilizar docentes, gestores e autoridades a respeito das “benesses” da inclusão escolar, a essa altura incorporada às pautas e ações do governo federal, NE acionou, então, um novo discurso. Mais uma vez, de forma estratégica, buscou não se desconectar das exigências postas na agenda do dia. Acompanhando as tendências difusas pela sociedade do momento (BEZERRA, 2012), tratou de articular, dada sua posição privilegiada no cenário pedagógico, uma mudança discursiva, delineada a partir de 2007, pela qual passou a enfatizar a necessidade de uma “inclusão que ensinasse” os conteúdos escolares aos alunos com deficiência, sintetizada no *slogan* do aprender de verdade.

Nessas circunstâncias, em outubro de 2007, às vésperas da publicação da PNEE-PEI, a inclusão escolar de pessoas com deficiência foi abordada como matéria de capa, sob o título sugestivo de “Inclusão, só com aprendizagem”. No texto, a revista reconhecia a emergência de um novo momento, de uma nova “batalha”, posto que:

Durante muitos anos, educadores de todo o país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência. Há dez anos, quase 90% dos matriculados frequentavam instituições especiais ou classes especiais. Hoje, são apenas 53% nessa situação – ou seja, quase metade está em salas regulares. *A batalha continua, mas agora acompanhada de outra tão importante quanto: garantir a aprendizagem. Não basta acolher e promover a interação social. É preciso ensinar –* aliás, como a própria legislação prevê desde 1988, quando a Constituição foi aprovada. No lugar de focar o atendimento clínico, segregando os alunos, *a orientação correta é dar apoio aos professores regentes e permitir que eles e seus colegas especialistas trabalhem cada vez mais em conjunto.* Para tanto, obviamente, as redes devem estruturar-se de forma diferente [...] (GURGEL, 2007, p. 39, grifos meus).

Nessa citação, recupera-se a ideia de que, historicamente, houve, de fato, uma dicotomia, um fracionamento nos apelos inclusivistas, o que corrobora as análises feitas até aqui. A “luta” principia com o objetivo de incluir todos os alunos com deficiência na escola comum, mas deixando-se de lado as questões pertinentes à aprendizagem, com grande abertura para o imprevisto de cada professor/escola. Na fala de uma professora, transcrita na reportagem, evidencia-se que “No início, não sabíamos mesmo o que fazer e não temos vergonha de confessar isso” (FERREIRA apud GURGEL, 2007, p. 40). A ênfase na aprendizagem só ganhou projeção à medida que a “batalha” do acesso à escola já fora popularizada, com quase metade dos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns. A partir daí a nova “batalha” deveria ser incluir e ensinar, não apenas

promover a interação social, a acolhida ou a “socialização” dos alunos com deficiência, em flagrante contraste ao que era difundido pelo senso comum educacional até a metade da primeira década do século XXI. Em outros termos, NE passou a mostrar o que as escolas faziam para ensinar, afirmando que “A ordem do dia é garantir que os estudantes com deficiência avancem nos conteúdos” (GURGEL, 2007, p. 39). E essa era, literalmente, uma ordem do periódico aos seus professores leitores. Iniciava-se, então, uma nova fase.

O componente idealizado da inclusão, expresso pelo mote do aprender a viver juntos, não desapareceu, contudo, das formulações discursivas do periódico nesse segundo momento da década 2001-2011. Isso porque ainda se entendia que, na escola inclusiva, “[...] todos aprendem a valorizar a diversidade e desenvolvem, desde bem cedo, habilidades importantes para o convívio social no futuro” (GURGEL, 2007, p. 42). Não obstante, pela maneira como NE se posicionou a partir de outubro de 2007, foram percebidas mudanças significativas na ideologia expressa pelo periódico, defendendo a aprendizagem acadêmica dos estudantes público-alvo da Educação Especial como sustentáculo da própria inclusão escolar. E isso mediante reiterada proposição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio pedagógico complementar, ofertado no contraturno, nas salas de recursos (multifuncionais ou não) e concebido como um serviço extraclasse fundamental para fazer com que crianças e jovens com deficiência aprendessem de verdade (MONROE, 2010). Essas mudanças levaram a outra importante alteração que emergiu no periódico.

Começou-se a admitir, com valoração bastante positiva, a flexibilização curricular e metodológica para alunos com deficiência. Em retrospecto, tal posicionamento foi de encontro às tematizações anteriores do periódico, que sustentara a tese das mesmas atividades para todos, sem distinções de qualquer natureza. Ao relatar um caso de inclusão escolar, NE explicitou, em 2007, aquela que veio a ser, então, sua nova tese, aceitando a utilização de recursos e estratégias diferenciados, em caráter

mais individualizado, inclusive com alteração no currículo, segundo as especificidades do aluno, a saber:

Recentemente, num trabalho em grupo, enquanto os colegas escreviam o que haviam pesquisado e discutido, S. ficou responsável por fazer a pesquisa de imagens para produzir um cartaz. ‘É fundamental que todo aluno participe como pode nesse momento’, diz C. D., coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia. ‘*Tanto faz desempenhar a mesma tarefa do resto da turma num ritmo diferente como ser orientado a fazer outra versão de determinada atividade. O importante é que ele construa conhecimento*’ (GURGEL, 2007, p. 44-45, grifos meus).

Outros dois exemplos de reportagens de NE ilustram o exposto. Em uma matéria sobre alunos com deficiência intelectual, intitulada *Mente Estimulada*, Rodrigues (2009, p. 93, grifos meus) afiançava o seguinte: “A meta é que, *sempre que possível e mesmo com um trabalho diferente, o aluno [com deficiência] esteja participando do grupo*”. Passou-se a admitir, portanto, a existência de um currículo diferenciado para o aluno com deficiência, posicionamento que, de início, sofrera duras críticas dos inclusivistas radicais e da própria revista. Em outra reportagem, NE reproduz o relato de uma professora, cuja aluna apresentava paralisia cerebral, tendo comprometimentos motores, mas não cognitivos. Segundo o relato então publicado, “Na escola desde o ano passado [2010], ela participa de todas as atividades. ‘Os conteúdos trabalhados em sala são os mesmos para ela. *O que eu mudo são as estratégias e os recursos*’, explica a professora” (VILLAÇA apud BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus). Esses exemplos e excertos demarcaram a emergência de um abrandamento no tom discursivo do periódico, com o endosso de práticas pedagógicas pautadas justamente na utilização de “versões diferentes” das atividades trabalhadas em sala de aula, de modo a se garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nessas condições, a fim de resguardar o conceito de escola inclusiva e manter o convencimento ideológico, NE incorporou concepções com as quais até então rivalizara, demonstrando a volatilidade e a contradição interna das proposições inclusivistas, em processo de desenvolvimento no país. Ao mesmo tempo em que parecia externar uma preocupação com o ensino sistematizado para os alunos com e sem deficiência, o periódico ratificava um modelo de inclusão escolar em que o importante era o aluno participar das aulas para “construir” conhecimento; pouco importando (“tanto faz”) o modo dessa participação e as características do conhecimento “construído”. Na essência, houve, pois, não uma ruptura, mas uma continuidade, ainda que sob um discurso reformulado, da perspectiva inclusiva, mantida sob a égide de pressupostos construtivistas. Em decorrência, tais ponderações de NE trouxeram à tona o agravamento das problemáticas anteriores, quando o foco da inclusão escolar recaía sobre a socialização escolar.

Em outras palavras, a diferenciação de atividades, concebida de forma superficial e paliativa, sem o apoio de pesquisas científicas consolidadas, também tinha potencial de produzir outros mecanismos de exclusão, subordinando-se o ensino unilateralmente ao ritmo de aprendizagem do aluno ou, quando muito, promovendo-se a simplificação dos conteúdos para os alunos com deficiência. Diante disso, a inclusão escolar acabava sendo, outra vez, excludente. Ainda que fosse compreensível e até desejável que, no ponto de partida, pudessem ser realizadas flexibilizações e reorganizações curriculares, com uma ação pedagógica diferenciada, justamente para se possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado pelos estudantes com deficiência, diante de suas demandas específicas (BEZERRA; ARAUJO, 2011; SANFELICE, 1989), NE « vendia » a ideia de que essa situação podia ser resolvida mediante um ensino pragmático e espontaneísta, fundamentado na mera “troca de experiências” entre docentes, nas dicas rápidas de um periódico educacional ou, ainda, por dizeres fragmentados e descontextualizados de alguns especialistas. Se foi um avanço a superação daquele discurso dogmático, que tomava a defesa das “mesmas atividades” para todos os

alunos, indistintamente, como uma defesa intransigente, assentada no igualitarismo formal e pseudodemocrático, a prerrogativa da diferenciação curricular, por sua vez, exigia clareza teórico-metodológica, sob pena de, mais uma vez, redundar em práticas pedagógicas excludentes e antidemocráticas, limitadas ao nível de desenvolvimento efetivo dos estudantes (VIGOTSKI, 2008), isto é, ao “repertório” de conhecimentos já dominados.

Além disso, a proposta de inclusão passou a focar a responsabilidade exclusiva de uma “equipe” de professores e gestores locais; isso em uma escola idealizada, imune à conflitividade das forças produtivas, com poderes suficientes para determinar os rumos da sociedade, nunca sendo, efetivamente, determinada. A partir do segundo momento identificado na década aqui estudada, essa ideia se tornou recorrente. No subtítulo da matéria publicada em outubro de 2007, inaugural desse momento, já se condicionava, em grande medida, o sucesso da inclusão escolar a “[...] equipes bem organizadas [...]” (GURGEL, 2007, p. 39). Assim, em última instância, a ideologia estabilizada nas formulações discursivas de NE era a de que o fracasso ou a lentidão das mudanças na « escola inclusiva » não dependiam das relações sociais e político-econômicas mais amplas; mas sim da disponibilidade das instituições escolares para realizar ou não um trabalho colaborativo, intrassistêmico, isto é, « As soluções [no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais] sempre envolvem o trabalho em equipe » (BIBIANO, 2011, p. 49). Este, é claro, tinha sua importância para a democratização das relações escolares e para promoção do desenvolvimento dos estudantes, à medida que os profissionais comessem a planejar suas ações coletivamente; porém, não era uma “solução” taumatúrgica, além de, implicitamente, representar o traslado do modo de trabalho empresarial para o interior da escola, para a obtenção de maior “eficiência” produtiva. Nesse discurso adotado pela revista, estavam posicionamentos valorativos do neoliberalismo, à semelhança de análise realizada por Duarte (2001) – a qual, muito embora se voltasse a

um programa televisivo, bem pode ser estendida à situação ora exposta de NE – isto é:

[...] trata-se de difundir exemplos de pessoas que, em vez de ficarem criticando o governo, criticando o capitalismo, criticando a situação econômica etc., arregaçam as mangas e fazem algo para alcançar seu ideal. Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor, de um professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. Uma variante desse discurso é aquela em que, em vez de falar-se de um professor que é gente que faz, fala-se de uma escola, em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso escolar (DUARTE, 2001, p. 141).

Esse raciocínio apareceu expresso na citação seguinte de NE, como se tudo girasse ao redor da iniciativa dos gestores, da família e da unidade escolar, captados sob lentes otimistas e idealizadas. Destarte, a complexidade do trabalho educativo envolvendo alunos com deficiência ficava escamoteada por meio de um palavreado que depositava no “entrosamento” da equipe escolar a solução pragmática para as dificuldades docentes. De acordo com a reportagem,

Gestores preocupados com a questão e que buscam recursos e pessoal de apoio fazem da inclusão um projeto da escola. Dessa forma, melhoram as condições de trabalho dos professores, que passam a atuar em conjunto com um profissional responsável pelo AEE, a contar com diferentes recursos tecnológicos e a ter ciência de que o aluno com deficiência ou TGD não é responsabilidade exclusiva sua. Com a parceria da família, as possibilidades de sucesso são ainda maiores [...] (BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus).

Certamente, era importante socializar alternativas didático-metodológicas aos professores e fomentar a articulação dos agentes educacionais; porém, ao fazê-lo, NE repelia o debate crítico e induzia os leitores a pensarem que as limitações da proposta inclusiva eram solucionáveis por ações pontuais e isoladas de cada professor, de cada escola, de cada gestor, disseminando um pensamento conformista a respeito das condições materiais, pedagógicas e sócio-políticas existentes, muito distante da lógica da transformação e da reflexão em profundidade. Assim, a revista promovia, tacitamente, o silêncio das posições discordantes e corroborava a manutenção da ordem dominante, bem como revelava seu alinhamento editorial às proposições políticas oficiais. A fim de seguir legitimando a pedagogia inclusiva junto aos professores-leitores, desvalorizava, por antecipação, eventuais críticas ao modelo de inclusão escolar adotado no país, apressando-se em dizer que “era possível resolver”, no interior da escola, quaisquer problemas que se interpusessem ao “sucesso” das práticas inclusivas. Para reforçar suas ideias, apresentava experiências pedagógicas recortadas e pontuais, desenvolvidas por alguns professores, afirmando que tais experiências “[...] trazem respostas às maiores dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais” (BIBIANO, 2011, p. 49).

Diante disso, para NE, o pressuposto era o de que o professor devia aprender com exemplos e dicas ofertados em suas páginas; devia reproduzir, nas aulas, as “boas práticas” compiladas pelo periódico, como se estivesse seguindo instruções de um manual “inclusivo”. Aliás, uma das reportagens em foco, nessa segunda fase, se estruturava com base no esquema de *perguntas mais frequentes - respostas práticas*. Esta passagem ilustra bem as ponderações apresentadas: “Com base nas experiências de professoras que atendem alunos com NEE [necessidades educacionais especiais], respondemos às seis perguntas recorrentes enviadas à redação. Essas educadoras certamente indicarão caminhos para você que, como elas, trabalha para *fazer a inclusão de verdade*” (BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus). Nessa direção, NE valorizava, cada vez mais, uma tendência bastante sintonizada com a “epistemologia da prática”, respaldada, no

âmbito do trabalho e formação docentes, pela lógica do aprender a aprender e do pragmatismo que a sustenta (DUARTE, 2010). Por conseguinte, o professor, além de cumprir suas funções na escola, era induzido a prolongar sua jornada, a trabalhar o tempo todo, mesmo fora do espaço escolar, trocando *e-mails* e telefonemas com os colegas para direcionar seu “planejamento”. A “comunicação” entre os professores deveria (em tom prescritivo) ocorrer até mesmo a distância, fora do expediente, segundo observado neste trecho:

Para que essa articulação ocorra, é preciso tempo para planejar conjuntamente. Porém é bastante comum a situação em que o professor da turma e o da sala de recursos trabalham em períodos opostos – justamente para atender os alunos no contraturno. *Quem não tem a oportunidade de um contato pessoal diário, [...], deve trocar e-mails ou telefonemas.* Até mesmo um caderno, levado pela própria criança, pode ser um meio de comunicação entre os dois profissionais (BIBIANO, 2011, p. 52, grifos meus).

Com visão simplificada acerca das condições de trabalho docente, NE até reconhecia possíveis impasses que dificultariam a articulação entre os professores, como a escassez de tempo ou a não coincidência de turnos entre professores das classes comuns e professores especializados das salas de recursos multifuncionais. Todavia, em vez de posicionar-se criticamente sobre essa situação, voltava a responsabilizá-los, propondo “alternativas” paliativas que, ao final, tornava mais precarizado e frágil o apoio aos alunos com deficiência; além de, no plano ideológico, o periódico legitimar a (super)exploração sobre o trabalho docente. Além disso, pelas narrativas da revista, foi se tornando cada vez mais comum a presença de auxiliares e/ou estagiários “de inclusão” nas classes comuns, como forma de se ofertar um atendimento mais específico e individualizado aos alunos com deficiência, na expectativa de se contornarem as exigências postas pela realidade educacional delineada e de se mitigarem as demandas postas aos professores na sala de aula comum.

No periódico, surgiram, então, relatos como: a) “R. [professora de uma aluna com paralisia cerebral] não está sozinha nesse trabalho. Ela conta com o apoio diário de uma auxiliar, que a ajuda execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal de I.” (BIBIANO, 2011, p. 49); b) “Por causa de A. S. de O., 9 anos, autista, ela [a professora] também tem o auxílio de uma estagiária de inclusão [...]. Após o rearranjo, a professora conseguiu potencializar o trabalho, do planejamento à realização das tarefas em classe” (BIBIANO, 2011, p. 50); c) “Ter o tamanho da turma reduzido e contar com um auxiliar é um benefício essencial para que a Educação inclusiva funcione” (BIBIANO, 2011, p. 50) .

Todavia, com o incremento desses novos agentes à escola, a prática pedagógica permanecia vista a partir dela mesmo, “por dentro”, ocorrendo apenas uma acomodação institucional aos apelos inclusivistas, mas não o entendimento da escola como a síntese de múltiplas determinações. Observou-se, assim, apenas um desdobramento da racionalidade instrumental configurada desde o início da década de 2001 a 2011: além do AEE ofertado no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais, com seus « [...] equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos » (BRASIL, 2011, on-line), defendidos como panaceia para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, acrescentava-se a figura de um « auxiliar » na sala de aula comum. Mais uma vez, era fortalecida e propagada a tese de que “era possível resolver” os desafios postos pela inclusão de alunos com deficiência com ações e proposições restritas ao universo intraescolar.

Considerações finais

A pesquisa aqui apresentada evidenciou que a temática da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial tornou-se mais frequente, nas páginas de NE, a partir do primeiro decênio do século XXI, acompanhando as proposições oficiais e de organismos internacionais a

respeito dessa pauta. Mesmo com reformulações discursivas, nesse período, o impresso esteve alinhado à ideologia neoliberal, promovendo e difundindo consensos pedagógicos convenientes aos interesses hegemônicos e à conformação docente. Nesse sentido, a revista adotou uma estratégia persuasiva por meio da qual sempre reconduzia a problemática da inclusão para as fronteiras intraescolares, elencando soluções e arranjos paliativos para os professores. Muito embora os relatos, imagens e reportagens do periódico se pautassem pela defesa da escola para todos, com atenção às necessidades educacionais específicas de cada estudante e com ensino de qualidade, ficou patente, pelas análises efetuadas, que esse discurso não se sustentava. Isso permitiu situar a proposta de inclusão da revista como mais uma daquelas erigidas sob a perspectiva do pragmatismo neoescolanovista, que revigora o lema do aprender a aprender, com destaque especial, no caso estudado, para o princípio valorativo do aprender a viver junto com o outro, aprender a conviver, aprender na diversidade.

Assim, o escrutínio das reportagens sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, publicadas por NE de 2001 a 2011 contribuiu não só para o entendimento das proposições políticas oficiais e dos apelos ideológicos referentes à constituição da escola inclusiva brasileira, como também possibilitou melhor delineamento das características da própria revista no período. Pelo menos nesses dez anos, ainda que em duas fases (2001-2006 e 2007-2011), o impresso colaborou para reforçar o velho senso comum educacional, que tem insistido “[...] no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais [...]” (SAVIANI, 2000, p. xiii), de modo a ratificar a governabilidade neoliberal e manter a ordem dominante. Com isso, obstruiu a emergência de um debate crítico, científico, transformador e desmistificado acerca dos limites e possibilidades da inclusão escolar, alienando o professor de seu próprio trabalho. Afinal, a revista se colocou na posição vertical de repassadora de conteúdos, atitudes, diretrizes governamentais, informações jurídicas e conceituais, dicas pedagógicas e de supostas experiências educacionais bem-sucedidas. Experiências e posicionamentos subjetivos que precisavam

ser tomados como modelares pelos professores-leitores, independentemente das condições concretas em que desempenhassem seu ofício, porquanto isso lhes possibilitaria, conforme as tematizações de NE, promover a prática pedagógica “inclusiva” de verdade.

Em contraponto a tais idealizações discursivas objetivadas pelo impresso, vale lembrar, por fim, que Saviani (2009, p. 77) sempre alertou para o fato de que “[...] acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista”. Mas também, de outro prisma, tomar consciência dos limites históricos à ação revolucionária, tendo por pano de fundo toda a estrutura capitalista e a conjuntura educacional « inclusiva » forjada desde finais do século XX, sobretudo quando se fala em inclusão escolar de pessoas com deficiência, não significa, em absoluto, que nada seja permitido fazer. Nessa linha de raciocínio, compreende-se que a crítica à escola inclusiva não se esgota na dimensão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2009). Consoante o pensamento marxiano, se “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual” (MARX, 2011, p. 138).

Em outras palavras, as análises aqui apresentadas caracterizaram a proposta de inclusão escolar como uma concessão contraditoriamente forjada pelo avanço das condições materiais, pedagógicas, sociais e políticas engendradas pelo próprio capital. Este, na busca por estratégias de autopreservação e justificação ideológica, tem possibilitado, em meio a tantas contradições que se acumulam em seu interior, a emergência de práticas educacionais e sociais mais humanizadoras. É preciso que tais práticas sejam cada vez mais socializadas e ampliadas para toda a população, como ponto de partida para um projeto alternativo de educação e sociedade, emancipador e comprometido com a radicalidade (nunca radicalismo !) da ciência educacional. É o que se espera para avanços nas políticas, pesquisas e práticas de inclusão escolar a serem construídas doravante, para além da reiteração discursiva do senso comum pedagógico.

Como provocação final, podem ser deixadas as seguintes perguntas: Que modelo de inclusão escolar se deseja para as próximas décadas do século XXI e a quais interesses deve responder? Essas configurações iniciais e tematizações discursivas da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, registradas nas páginas de NE enquanto objeto da imprensa pedagógica e da cultura escolar, ainda (con)formam as escolas contemporâneas, as diretrizes político-governamentais e os discursos mais recentes de NE, transformada em plataforma de conteúdos digitais? De que maneira(s)? O desafio está posto diante dos acirrados e controversos debates sobre inclusão escolar, uma questão que permanece candente neste século, demandando a continuidade de estudos críticos nesse campo.

Referências

- ALMEIDA, M. H. de; GATTI, M. A. Inclusão à moda brasileira: considerações sobre o termo “inclusão” e suas variantes no discurso da Revista Nova Escola. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, n. e020034, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657628>.
- BAPTISTA, Í. C. Q.; ABREU, K. C. K. A História das revistas no Brasil: um olhar sobre o segmentado mercado editorial. *Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação*. 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/baptista-iria-abreu-karen-a-historia-das-revistas-no-brasil.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2011.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BEZERRA, G. F. *Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012.
- BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. *Roteiro*, Joaçaba, v., v. 46,

n. e24342, 2021. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342/16047>. Acesso em: 28 jul. 2021 <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342>

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200013>.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Filosofia e Educação Inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267-286, jul. - dez. 2012b. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.17095>.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 22, n. 41, p. 166-184, set. - dez. 2012a. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5081/4841>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BICCAS, M. de S. *O impresso como estratégia de formação*: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

BRASIL. *Decreto n.º. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art8. Acesso em 24 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

CASTRO, C. A.; BORGES, A. L. D.; CASTELLANIOS, S. L. V. A imprensa maranhense de educação e ensino: os discursos sobre o livro e a leitura (1902-

1932). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-26, e-19830, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID19830>.

CATANI, B. D. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o campo educacional. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/928/842>. Acesso em: 11 fev. 2015.

CATANI, B. D. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Educação em Revista: a Imprensa Pedagógica e a História da Educação*. 1. reimpr. São Paulo: Escrituras, 2002 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12706>

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07-37.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRADE, I. C. A. da S. A edição de revistas pedagógicas: alguns elementos para a compreensão do impresso e da imprensa pedagógica In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 22., 1999, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UGF, 1999. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/1999/pdf2/GT04/04f05.PDF>. Acesso em: 08 out. 2011.

FRANCESCHINI, B. A construção discursiva dos ethé de credibilidade na revista *Nova Escola*. *Movendo Ideias*, Belém, v. 17, n. 2, p. 68-78, jul. - dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/652/285>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GARBINI, F. Z. *A in/exclusão escolar e o governo da conduta docente: um estudo a partir da revista Nova Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/408/1/FernandaGarbini.pdf>.

Acesso em: 17 jul. 2021.

GARBOSSA, M. R. C. *A prática discursiva da revista Nova Escola sobre o ANEE*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014. Disponível em:

http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2420/1/maria_%20roseli.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

GENTIL, M. S. *Revistas da área da educação e professores – interlocuções*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000378392&fd=y>.

Acesso em 9 out. 2011.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HENNING, P. C.; LOCKMANN, K. Discursos da inclusão escolar: modos de moralizar, modos de humanizar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 541-557, maio-ago. 2013. Doi:

<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.10207>.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 27-34.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60.

MARX, K. Exposição nas Seções dos Dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011. p. 138-140. Disponível em:

<https://56e818b2-2c0c-44d1-8359->

cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_0add5986f19846e0ad8ded539e8143f7.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

MELETTI, S. M. F.; SILVA, M. M. P. O discurso das políticas de educação especial na revista *Nova Escola*. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 144 – 172, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816312015144>

NOVA ESCOLA sai do impresso e relança marca no digital. *Meio & Mensagem*. 2019. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/10/14/nova-escola-sai-do-impresso-e-relanca-marca-no-digital.html>. Acesso em: 27 jul. 20201.

OGNIER, P. L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la "Revue Pédagogique" de 1878 à 1900. *Revue Française de Pédagogie*, [S.l.], vol. 66, n. 66, p. 7-14, janv.- fév.-mars 1984. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_1577 Acesso em: 4 jan. 2012. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1577>

PAPIRUS Editora na Revista *Nova Escola*. In: *D&D Comunicação*. Campinas, 15 ago. 2011. Disponível em: <http://dedcom.blogspot.com/2011/08/papirus-editora-na-revista-nova-escola.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PEREIRA, J. N. *Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PINTO, A. A. *Nas páginas da imprensa: a instrução/educação nos jornais em Mato Grosso (1880-1910)*. 2013. 349 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2013. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101505/pinto_aa_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2015.

PINTO, S. G.; BRANDÃO, C. da F.; MARTINS, C. M. de C. Avaliando a temática inclusão no contexto da revista nova escola: corpo, produção de conhecimento e imaginário social em discussão. *Com a Palavra, o Professor*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 10, p. 35-52, set.- dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23864/cpp.v4i10.354>

RIPA, R. *Nova Escola* – “*A revista de quem educa*”: a fabricação de modelos ideais do ser professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2237/2903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RODRIGUES, E.; BICCAS, M. de S. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930). *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v. 37, n. 2, p. 151-163, apr.-june 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22666/pdf_38 . Acesso em: 11 ago. 2015. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i2.22666>

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 23, p. 29-37, 1989.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Prefácio à 7ª edição. Campinas, 2000. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. p. xi-xiii.

SILVA, D. A. B. M. da. *A mídia a serviço da educação: a revista Nova Escola*. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Faculdade de Comunicação e Educação, Universidade de Marília, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/06B91DBAB57EB983A36331A142E67B98.pdf> . Acesso em: 10 out. 2011.

SILVA, G. R. *Inclusão escolar e neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente*. 2013. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

SILVA, M.; FEITOSA, L. dos S. Revista Nova Escola: legitimação de políticas educacionais e representação docente. *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, n.31. p. 183-198, set. 2008. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-publicacao/5081/art14_31.pdf . Acesso em: 28 jul. 2021.

SMOLKA, A. L. B.; GENTIL, M. S. Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 63, p. 193-213, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22594.pdf> . Acesso em: 9 out. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000200005>

SOBRE O PRÊMIO. In: FUNDAÇÃO Victor Civita. Prêmio Educador Nota 10, 2021. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/premiacao/> . Acesso em: 28 jul. 2021.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANLORENZI, C. M. P. História da Educação, fontes e a imprensa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 10, n.40, p. 60-71, dez.2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3370/2993> . Acesso em: 11 fev. 2015. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639806>

ZANLORENZI, C. M. P.; Nascimento, M. I. M. Análise da imprensa como fonte de pesquisa para a história da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1181-1192, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.21723/riaae.v15i3.12706>

Textos de Nova Escola

A NOVA ESCOLA. In: ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. Quem somos. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 27 jul. 20201. Acesso em: 27 jul. 20201.

BEGUOCI, L. Esta é uma edição histórica (em dois sentidos). *Nova Escola*, n. 293, jun.-jul. 2016 (revista digital). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8627/esta-e-uma-edicao-historica-em-dois-sentidos>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BENCINI, R. Pessoas Especiais. *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano xvi, n. 139, p. 36-39, jan.-fev. 2001.

BIBIANO, B. É possível resolver. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxvi, n. 244, p. 48-55, ago. 2011.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo, ano xx, n. 182, p. 40-45, maio 2005.

CAVALCANTE, M. A sociedade em busca de mais tolerância. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxi, n. 196, p. 34-36, out. 2006b.

CAVALCANTE, M. Cada um aprende de um jeito. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxi, n. 192, maio 2006a.

FUNDAÇÃO Victor Civita: o Brasil que pensa a educação. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxi, n. 191, p. 14, abr. 2006.

GROSSI, G. P. 1 milhão de exemplares. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxiii, n. 218, p. 10-11, dez. 2008.

GROSSI, G. P. Acelera, Nova Escola! *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano xv, n. 132, p. 4, maio 2000.

GROSSI, G. P. Muitos (e bons) motivos para comemoração. *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano XVI, n. 139, p. 4-5, jan.-fev. 2001a.

GROSSI, G. P. NOVA ESCOLA em todas as escolas públicas. Todas. *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano xvi, n. 146, p. 4-5, out. 2001b.

GROSSI, G. P. Obrigado, professor. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano XXVI, n. 239, p. 10-11, jan.-fev. 2011.

GROSSI, G. P. Sempre com você. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, n. 24, p. 6, jul. 2009.

GUIMARÃES, A. A inclusão que funciona. *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo, ano xviii, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

GURGEL, T. Inclusão, só com aprendizagem. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano xxii, n. 206, p. 38-45, out. 2007.

KRAUSE, M. A revista do professor está em transformação. *Nova Escola*, n. 326, out. 2019 (revista digital). Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/18425/a-revista-do-professor-esta-em-transformacao> . Acesso em: 27 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. E. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo, ano xx, n. 182, p. 24-26, maio 2005. Entrevista concedida a Meire Cavalcante.

MELLO, G. N. de; FIORE, E. de. Um compromisso com a qualidade. *Nova Escola: a revista do ensino fundamental*. São Paulo, ano xiv, n. 119, p. 3, fev. 1999.

MOÇO, A. Apresentação: agora, a qualidade. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano xxvi, n. 239, p. 106-111, jan.-fev. 2011.

MONROE, C. Apoio para aprender. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxv, n. 231, p. 76-79, abr. 2010.

NOVA ESCOLA. Há 25 anos, a revista de quem educa. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano XXVI, n. 239, jan.-fev. 2011.

O QUE VOCÊ precisa saber sobre a revista Nova Escola e a Fundação Victor Civita. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano XXVI, n. 245, p. 16, set. 2011.

POR QUE NOVA ESCOLA existe? In: ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe> .

RODRIGUES, C. Mente Estimulada. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano xxiv, n. 223, p. 92-94, jun./jul. 2009.

TODOS pela inclusão. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano XXI, n. 196, p. 6, out. 2006.

Data de registro: 20/08/2021

Data de aceite: 19/01/2022



O duplo aspecto da reprodução e sua influência na educação*

*Maria Zélia Pinto da Silva***

*Víctor Moita Pinheiro****

*Fátima Maria Nobre Lopes*****

*Adauto Lopes da Silva Filho******

Resumo: Tomando o pensamento lukacsiano, podemos afirmar que as distorções que se apresentam no trabalho refletem diretamente nos atos reprodutivos do homem, na sua sociabilidade. Portanto, todas as categorias da superestrutura ficam comprometidas, inclusive a educação, haja vista que o espelhamento da realidade estará fundamentado na exploração promovida pelo capital. Partindo dessas

* Trabalho desenvolvido O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – Código de Financiamento 001. Recurso: CAPES.

** Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista CAPES/DS. E-mail: mzeliaps81@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5008-447> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7032174099817646>

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2021). Pesquisador colaborador da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Email: victor.moitapinheiro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0160-9208> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4653005522089391>

**** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) Professora Efetiva - Associada I da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. E-mail: fatimanobreufc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4602-2443> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2514934974368526>

***** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro Permanente Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. E-mail: adautoufcfilosofia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9061-840X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7589742541348845>

considerações o presente artigo objetiva mostrar como o duplo aspecto da reprodução também se reflete na educação. Para tanto tomamos o pensamento do filósofo György Lukács, a partir da sua obra *Ontologia do Ser Social*, demonstrando ainda que essa dupla face pode ser relacionada à tematização de Saviani em relação às *Teorias Não-Críticas*, *Teorias Crítico-Reprodutivistas* e à *Pedagogia Histórico-Crítica*. Em nossas conclusões afirmamos que a educação no sentido omnilateral correspondente à face positiva da reprodução, sendo uma das alternativas viáveis para a mudança do estado atual de coisas.

Palavras-chave: Trabalho. Reprodução. Educação.

The double aspect of reproduction and its influence on education

Abstract: Taking lukacsian thought, we can say that the distortions that appear at work reflect directly on the reproductive acts of man, on his sociability. Therefore, all categories of the superstructure are compromised, including the education, since the mirroring of reality will be based on the exploration promoted by capital. From these considerations the present article aims to show how the double aspect of reproduction is also reflected in education. For this we take the thought of the philosopher György Lukács, from his work *Ontology of the Social Being*, further demonstrating that this double face can be related to Saviani's thematization in relation to *Non-Critical Theories*, *Critical-Reproductive Theories* and *Pedagogy Historical-Criticism*. In our conclusions we affirm state that education in the omnilateral sense, corresponding to the positive face of reproduction, is one of the viable alternatives for changing the current state of things.

Key-words: Work. Reproduction. Education.

Le double aspect de la reproduction et son influence en education

Résumé: Selon la pensée lukacsienne, nous pouvons affirmer que les distorsions existantes dans le travail influent directement sur les actes de reproduction de l'homme, sur sa sociabilité. Par conséquent, toutes les catégories de la superstructure sont compromises, notamment l'éducation, puisque le reflet de la réalité sera fondé sur l'exploitation promue par le capital. A partir de ces

considérations, le présent article cherche à montrer comment le double aspect de la reproduction se reflète également en éducation. Pour ce faire, nous nous référons à la pensée du philosophe György Lukács, dans son œuvre L'ontologie de l'être social, en démontrant de même que cette double face peut être mise en relation avec la conceptualisation de Saviani, à propos des Théories non critiques, des Théories reproductivistes critiques et de sa Pédagogie historique-critique. Nous affirmons, pour conclure, que l'éducation en un sens omnilatéral correspond à la face positive de la reproduction, ce qui en fait une des alternatives viables en vue du changement de l'état actuel des choses.

Mots clés: Travail. Reproduction. Education.

Introdução

A existência social dos homens se instaura com o processo do trabalho, contudo ela não é fruto exclusivo dessa atividade, posto que do trabalho decorrem diversas categorias sociais como: o direito, a justiça, o estado, a religião, a família, a educação etc. Segundo a teoria marxiana as consequências do trabalho geram características peculiares no seu tempo, a partir das quais se constrói a história humana, e isso tem importância vital para a continuidade do seu desenvolvimento. Aliado a isso, temos como influência determinante nas consequências do trabalho e, obviamente, na evolução histórica do homem, o modo como ele executa sua atividade vital. De fato, é suficiente observar a história para perceber no seu contexto como a presença das ações humanas interferem no cenário e no modo que ele vive. A título de exemplo podemos citar, considerando períodos mais remotos, a evolução dos instrumentos e utensílios para caçar e se alimentar. Mais recentemente temos a questão das revoluções industriais e, nos tempos atuais, das tecnologias ligadas às comunicações, à saúde, ao desenvolvimento genético no setor agrícola etc.

Assim, retrocedendo na história e fazendo reflexões sobre os hábitos humanos, é possível discorrer sobre o surgimento do homem enquanto ser social, bem como o seu desenvolvimento. Entretanto aqui não

se trata de discutir sobre a vertente darwinista que trata da evolução do macaco ao homem. A competência de estudo dessa corrente de pensamento é da biologia. A questão que nos interessa utilizar como base para a nossa discussão é aquela referente à construção histórico-social do homem, esta de competência da Filosofia.

Seguindo essa perspectiva não menos importante – na verdade de aspecto fundamental –, como já é sabido dentro da teoria marxiano-lukacsiana, o que faz do homem um ser único na natureza é sua capacidade de realizar trabalho, ou seja, de produzir universalmente toda a sua sociabilidade e condições de transformação decorrente dessa categoria, bem como das conseqüências advindas dela; portanto é nela que reside toda a iniciativa de sua construção sócio-histórica.

Contudo o modo como o homem o realiza interfere diretamente em como o seu meio irá se construir. É por este motivo que no capitalismo o trabalho e tudo o que o homem produz e reproduz têm uma dupla função; ao mesmo tempo em que servem para satisfazer as suas necessidades enquanto ser, recebendo a denominação de criador de valor de uso, têm de forma predominante a função de mercadoria que serve ao capital para gerar lucro, o que é a sua dimensão enquanto criador de valor de troca. Podemos citar como exemplo o alimento produzido, que, mesmo tendo como utilidade saciar a fome, não é apenas alimento, passa à função de mercadoria vendida aos que podem adquiri-la, sem deixar de manter a lógica capitalista, o lucro. O remédio que é desenvolvido com a finalidade de curar doenças segue a mesma lógica, pois, no capitalismo, antes de atingir o seu propósito, tem caráter predominantemente de um produto vendável.

Temos, portanto, um ponto interessante que merece ser tratado a fim de alcançarmos um entendimento real do pensamento marxiano de como se dá o desenrolar das ações dos homens em sua reprodução social. Tendo o trabalho um duplo aspecto, como foi brevemente mencionado, é interessante discorrer como seria esse duplo aspecto na reprodução e a sua influência na educação, uma vez que a produção e reprodução da vida social dos homens passam necessariamente por um processo educativo.

Para tanto dividimos este artigo em três partes. Primeiramente remetemos a questão da reprodução a partir do trabalho; depois evidenciando a sua dimensão positiva, que se faz constante independente do modo de produção, bem como a sua dimensão negativa, que se evidencia no capitalismo, aquela que deve e pode ser suprimida pelos homens. Em nossas conclusões levamos esses conceitos para o âmbito da educação, onde mostramos como essa reprodução atua na educação, tendo como base para tal fechamento o pensamento de Saviani. Como base teórica utilizamos o pensamento de Karl Marx, principalmente em *O Capital*; György Lukács, a partir da obra *Para Uma Ontologia do Ser Social*; e Dermeval Saviani, no seu livro *Escola e Democracia*.

A dupla dimensão da categoria da reprodução como consequência da dupla dimensão do trabalho

Antes de iniciarmos as nossas considerações sobre como a categoria da reprodução apresenta seu duplo aspecto no sistema capitalista, devemos retornar ao ponto em que Lukács associa tal análise dentro do campo das teleologias secundárias, no âmbito da superestrutura. Para isso, temos que lembrar que o trabalho, categoria fundante do ser social e da sociabilidade humana, requer do homem uma interação tanto no campo das teleologias primárias, no contato com a natureza, como das secundárias, onde se desenvolve todo o processo de reprodução social.

Para demonstrar como decorre o processo do trabalho, utilizaremos uma conhecida passagem de Marx na obra *O Capital*. Nela o filósofo alemão tem a intenção de mostrar que, apesar de os animais também produzirem, há uma diferença crucial da produção humana para a produção animal, onde ele faz referência à capacidade exclusivamente humana de antecipar em sua mente aquilo que deseja obter como resultado final do seu trabalho. Diz Marx (1988):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 1988, p. 142-143)

Ao mostrar a diferença entre a produção do homem e a produção do animal, Marx (1989) destaca algo que não se detém ao ato de produzir em si, pois, como ele próprio enfatiza, não há dúvidas de que os animais também produzem, pois, por exemplo, ao construir sua moradia. No entanto, não produzem mais do que o suficiente para a própria sobrevivência e para a sobrevivência de suas crias, ao contrário dos homens, que produzem universalmente, ou seja, produzem para si e para as demais espécies. Ao afirmar, nesta passagem, que o homem atinge, ao final do processo, aquilo que já estava presente em sua mente, fica explicitada a presença de uma teleologia, como afirma Lukács em sua *Ontologia* (2013), sendo esta denominada pelo autor de teleologia primária, aquela que o homem estabelece no ato da reprodução, ou seja, na transformação da natureza em objetos de uso.

Assim o processo do trabalho se inicia quando o homem, ao interagir com a natureza (causalidade natural), idealiza em sua mente o produto final que deseja atingir (causalidade posta), ou seja, algo novo inexistente naturalmente, mas possível de se concretizar pela ação humana. Para isso se faz fundamental que o homem ponha em movimento nexos causais para atingir tal objetivo, passando por uma gama de esferas que se fazem indispensáveis para que o resultado final seja alcançado, temos aqui o campo da superestrutura.

Devemos deixar claro que no campo da superestrutura encontramos todas as esferas que compõem a sociabilidade humana, como o direito, a família, a religião, a educação, entre outros. O desenvolvimento

ocasionado pelo trabalho faz do homem um ser de relações que cada vez mais se distancia de sua base natural¹, ou seja, se socializando cada vez mais em relação ao seu estágio inicial, tornando-se um ser que pertence a espécie humana. Assim, o modo de produzir e reproduzir a sua existência passa a se tornar permanente, sofrendo modificações de acordo com as necessidades sociais decorrentes desse mesmo processo de desenvolvimento.

Como sabemos, o homem é um ser histórico e processual que busca transformar a realidade, responder as perguntas que se formam frente as causalidades (naturais e sociais), com o propósito de avançar ainda mais no seu desenvolvimento. Importante frisar que no processo de desenvolvimento do homem bem como da sua sociabilidade, há mudanças substanciais no modo como ele age em sociedade, a depender do modo como produz e reproduz os seus bens.

Mesmo no capitalismo o produto final do trabalho tem como objetivo último a manutenção da existência humana, afinal não seria coerente produzir algo que não tivesse como função a satisfação do homem em qualquer dos seus sentidos, já que o produto da transformação se torna objeto de uso, embora haja predominância do seu aspecto enquanto valor de troca. Portanto o objeto produzido pelo homem, no modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que serve aos donos dos meios de produção e do capital, gerando lucro, também não perde a função de atender as necessidades humanas, quer dizer, a sua função de valor de uso. Temos aqui o duplo aspecto da mercadoria, valor de uso e valor de troca, como afirma Marx (1988):

O valor de uso não é, de modo algum, a coisa qu'on aime pour lui-même (que se ama por si mesma). *Produzem-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que sejam substrato material, portadores de valor de troca.* E para o nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiro, ele quer

¹ Queremos destacar que essa base natural nunca desaparece, até mesmo nos estágios mais evoluídos da sociabilidade humana.

produzir valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só um valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia. (MARX, 1988, p. 148, grifo nosso)

O ponto em questão é que se o produto do trabalho possui dois aspectos, também a categoria da reprodução herda esse duplo aspecto, posto que os complexos sociais, no âmbito da superestrutura, são decorrentes do modo como o homem trabalha. Portanto a categoria da reprodução tem, da mesma forma que o trabalho, uma dupla função.

Lukács, em sua *Ontologia*, apresenta a categoria da reprodução demonstrando que o seu sentido biológico é indissociável da reprodução social. Não seria possível o desenvolvimento em nenhuma das demais esferas se este elo fundamental do caráter da reprodução fosse rompido. Quanto mais socializado o homem, mais complexa se torna essa etapa essencial em seu desenvolvimento, tanto enquanto ser natural, como enquanto ser social. A esse respeito diz Lukács (2013):

O ser social só tem existência em sua reprodução ininterrupta; a sua substância enquanto ser é por essência uma substância que se modifica ininterruptamente, consistindo justamente em que a mudança incessante produz de maneira sempre renovada e em constante intensificação quantitativa e qualitativa os traços especificamente substanciais do ser social. Como o ser social surgiu da natureza orgânica, ele forçosamente preserva as características ontológicas constantes da sua origem. (LUKÁCS, 2013, p. 201)

Com essa passagem observamos a base do caráter reprodutivo que faz o homem agir de forma a se manter enquanto ser particular-individual

e enquanto ser genérico-social, que pertence a uma sociabilidade, que não devem ser delimitados e nem dissociados entre si. É nesse sentido que compreendemos que o processo de reprodução humana não está mais unicamente baseado na transformação direta da natureza em objetos de uso, como na forma mais primitiva do trabalho, pois temos agora o estabelecimento de teleologias secundárias, cuja direção é voltada para o próprio homem. Assim compreendemos a sociedade como um *médium* da práxis social, pois os homens passam a agir para além de uma continuidade do seu caráter eminentemente biológico, saindo de uma ação epifenomênica e pautando suas decisões alternativas, dentro de um contexto social, de modo a visar a relevância que tal decisão possa acarretar, ou seja, de forma consciente, e transformando não somente a natureza, mas a si mesmo e a sua sociabilidade, seja para o desenvolvimento social, seja para tornar permanente o que fora considerado efetivo para a realidade objetiva. Sobre o que foi discutido, Lukács (2013) afirma:

Em tudo isso, torna-se manifesto um dado ontológico fundamental do ser social: o homem como ser vivo não só biológico, mas ao mesmo tempo como membro trabalhador de um grupo social, não se encontra mais numa relação imediata com a natureza orgânica e inorgânica que o circunda, nem mesmo consigo como ser vivo biológico, mas todas essas interações inevitáveis são mediadas pelo *medium* da sociedade; mais exatamente, como a socialidade do homem representa seu comportamento ativo e prático em relação a seu meio ambiente como um todo, essa mediação ocorre de modo tal que ele não aceita simplesmente o meio ambiente e suas transformações nem se adapta, mas reage ativamente a eles, contrapondo às mudanças do mundo exterior um mundo de sua própria práxis, no qual a adaptação à irrevogabilidade da realidade objetiva e seus novos pólos do fim que lhe correspondem formam uma unidade indissociável. (LUKÁCS, 2013, p. 204)

Compreendendo o homem como um ser ativo que media as suas ações práticas em torno de uma sociabilidade que lhe fornece as possibilidades de interação para tal fim, podemos agora, primeiramente, retratar como se dá esse caráter da reprodução do homem dentro do atual modo de produção capitalista que, mesmo possuindo uma predominância de reproduzir desigualdades, não elimina a forma essencial e fundamental que esta possui para a continuidade do ser social, o seu lado positivo e responsável pelo desenvolvimento humano-social.

A dimensão positiva da reprodução e o papel da consciência na sua processualidade

Até o momento vimos como o processo do desenvolvimento humano e social permeia a ação da práxis dos homens. Percebemos como o processo de interação social dos homens ganha nova expressividade frente aos acontecimentos que desembocam da maneira como desempenham o seu trabalho, produzindo e reproduzindo as condições para a sua existência, tendo sempre que escolher, dentre as alternativas que se apresentam na objetividade social, aquela mais adequada para trazer um resultado mais aproximativo possível à posição teleológica estabelecida.

Lukács (2013) nos fala da sociedade como um *medium* da práxis dos homens, nos fazendo perceber que nesse processo dialético, de interação humana frente à objetividade social que resulta das suas escolhas, o homem pode simplesmente se adaptar às mudanças que surgirem, mas também como pode reagir ativamente, interferindo e até transformando a realidade objetiva. Esta capacidade do homem se dá pelo fato de sua ação ocorrer de forma consciente, teleologicamente orientada a um fim. Devemos deixar claro que estamos falando daqueles pores teleológicos secundários, que visam agir na consciência de outros homens, pois encontramos-nos no campo da superestrutura.

Uma das primeiras observações feitas por Lukács no tocante ao campo da superestrutura, das teleologias secundárias, é que neste momento

há mais possibilidades de não se atingir o fim desejado, haja vista que se trata de fazer com que o outro homem aja de determinada maneira, já que o transformado não mais será a natureza, como no âmbito primário, mas a consciência dos homens. Diz o autor (LUKÁCS, 2013):

Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens. (LUKÁCS, 2013, p. 84)

Com essa passagem podemos perceber que a práxis social dos homens também se faz fundamentada em pores teleológicos, ou seja, sua ação não é apenas uma mera ação instintiva, mas se trata de agir em busca de uma objetividade social. A dialética existente nesse processo de interação entre os homens desemboca na formação de toda a estrutura da sua sociabilidade, pois, das necessidades decorrentes do trabalho para a garantia da sua existência enquanto ser natural, também deriva necessidades que garantam a sua manutenção enquanto ser social, desenvolvida pelo trabalho e cada vez mais distante da sua barreira natural.

A consciência humana guarda traços essenciais à reprodução social, pois conduz o homem à um processo de continuidade daquilo que já fora fixado socialmente como benéfico ao ser, como, por exemplo, os costumes passados de uma geração à outra, ao mesmo tempo em que lhe possibilita a capacidade de reagir e transformar a realidade buscando o novo, elevando-se cada vez mais enquanto ser social. Para tornar clara a importância da consciência para o processo de reprodução, mesmo quando ela permanece possibilitando transformações da realidade, Lukács (2013) nos diz que:

[...] a consciência é o produto e sua expressão simultaneamente plenificada; um processo cuja continuidade conduz e dirige formas e conteúdos da consciência, os quais, no entanto, não poderiam se realizar como aquilo que por essência são sem uma transposição para a consciência. Portanto, na continuidade do processo, a consciência deve se desenvolver continuamente, deve preservar dentro de si o já alcançado como base para o que virá, como trampolim para o mais elevado, deve constantemente elevar à consciência o respectivo estágio já alcançado, mas de modo tal que, ao mesmo tempo, esteja aberta – na medida do possível – para não barrar os caminhos à continuidade rumo ao futuro. Por ser tal órgão da continuidade, a consciência representa constantemente certo estágio de desenvolvimento do ser e deve, por essa razão, acolher em si as barreiras dele como as suas próprias barreiras, e ela mesma inclusive só pode concretizar-se – de acordo com sua essência –, em última análise, em correspondência com o referido estágio. (LUKÁCS, 2013, p. 208)

Na passagem supracitada o autor nos mostra como a consciência permeia a ação humana, sendo ela fundamental ao processo de reprodução. Devemos lembrar que, antes mesmo de agir, o homem espelha a realidade em sua mente, para só então buscar os meios adequados para exteriorizar adequadamente aquilo que fora idealizado. Podemos dizer que esse caráter essencial da consciência na reprodução não se perde, independente do modo de produção no qual esteja baseado o trabalho. Os acontecimentos da vida cotidiana possibilitam ao homem a formação da sua consciência sobre como se desencadearam os processos que levaram à tal formação social. No entanto, como já fora dito, há a possibilidade de o homem reagir, ou não, aos acontecimentos sociais de forma a preservar ou a transformar o seu convívio.

É nesse sentido que compreendemos a importância da consciência no cotidiano dos homens, que surge desde os modos mais primitivos do processo de trabalho e se estende por toda a complexidade decorrente do seu desenvolvimento. Uma das características humanas é a necessidade de

comunicação com outros homens, e somente quando tomam consciência da realidade que o circundam, tal comunicação entre eles se torna efetiva, conscientemente orientada a uma forma universal e genérica de comunicação, sendo este o caminho daquilo que conhecemos como linguagem².

A efetiva ação do homem de se comunicar com uma linguagem universal torna a sua ação uma reprodução daquilo que já fora conquistado, desenvolvido e fixado ao seu cotidiano por seus antepassados, não necessitando um retrocesso aos modos de efetivação para a continuidade da sua existência. Por isso podemos associar essa característica da reprodução como positiva e indispensável ao ser social, já que o eleva a patamares superiores em sua existência, afastando-o cada vez mais da sua base natural, tornando-o mais hominizado. Sobre tal importância que a linguagem tem na vida social dos homens, Lukács (2013) nos diz:

O papel da consciência nesse processo de reprodução foi indicado por nós há pouco em seus traços mais gerais possíveis. Ficou claro agora que só com a linguagem surge, no sentido subjetivo, um órgão, no sentido objetivo, um medium, um complexo, com o auxílio do qual uma reprodução pode efetuar-se em circunstâncias tão radicalmente modificadas: como preservação da continuidade do gênero em meio à mudança ininterrupta de todos os momentos, tanto subjetivos como objetivos, da reprodução. Vimos que, para isso, é indispensável uma transposição dessas mudanças para a consciência, mais precisamente, no duplo sentido de preservar e aperfeiçoar, sendo que esses dois momentos necessariamente confluem no processo de reprodução, complementando-se mutuamente, ainda que muitas vezes de modo contraditório: a preservação pode até gerar tendências de fixação definitiva do que foi conquistado em dado momento e de fato o faz muitas vezes no curso da

² Lukács (2013) diz que a linguagem é tão antiga quanto o trabalho, mas em termos de gênese social o trabalho é a categoria fundante.

história, mas a orientação principal de sua função consiste mesmo em converter o que foi adquirido no passado em base para um desenvolvimento subsequente, para uma solução de novas questões postas pela sociedade. (LUKÁCS, 2013, p. 215)

A conservação de fatos já vividos na memória do homem sempre influenciará nas suas tomadas de decisões que irão dar legalidade à construção do futuro, seja para preservar os costumes e modo de produzir, seja para lançar um novo olhar para aquelas possibilidades que ainda não foram conquistadas no processo de desenvolvimento social, pois essas decisões passam pela consciência humana antes de se tornarem realidade objetiva na sociedade. Portanto temos aqui o delineamento da dimensão positiva da categoria da reprodução.

Por outro lado, vamos retornar a um dos pontos que já nos detivemos no início deste texto, que é a dimensão negativa da reprodução resultante do atual cenário produtivo, quer dizer, resultante do duplo aspecto do trabalho no capitalismo. Vamos nos deter nas considerações acerca de como essa reprodução, que é tão essencial ao processo de continuidade da existência social do homem e de direção para o seu futuro, ganha, no atual contexto do capital, um sentido que avilta a sua práxis a ponto de o deixar inconsciente sobre a sua situação e sem perceber que tal aviltamento decorre da própria decisão dos homens nas suas relações sociais, e que eles próprios são capazes de mudar o atual estado de coisas.

A dimensão negativa da reprodução e o espelhamento da realidade

Pudemos perceber que com o desenvolvimento social a partir do modo de produção capitalista e, com ele, a divisão de classes, o produto final do trabalho realizado torna-se mercadoria, adquirindo um valor de troca, ou seja, o produto do trabalho torna-se algo que não mais está simplesmente voltado à sua finalidade inicial, que é a manutenção e preservação das necessidades dos homens. Vimos que a maneira do

homem dar continuidade à sua existência, de produzir e reproduzir a sua historicidade, ganha nova expressividade nesse contexto social, uma vez que o produto do trabalho se direciona prioritariamente para o valor de troca, embora não perca a sua dimensão de valor de uso. Em suma o produto do trabalho volta-se para a lógica mercadológica, para a obtenção de lucros.

O modo de produção capitalista que tem a sua lógica centrada na obtenção do lucro, numa processualidade que se dá de maneira reificada e degradante, também incidirá no processo de reprodução da vida social dos homens, uma vez que “o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz [...]. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz” (MARX, 1989, p. 159).

Quando falamos que, para a realização do trabalho, o homem põe em movimento os nexos causais que tornam possível o alcance do fim desejado, devemos lembrar que esses nexos se fazem presentes em uma gama de complexos sociais que envolvem a práxis como um todo, considerando que os pores teleológicos aqui são aqueles do tipo secundário, que dizem respeito a convencer a consciência dos demais homens. Vimos anteriormente que há uma dimensão positiva na reprodução do homem em sociedade, não importando a base econômica a qual esteja fundada, e que esta é imprescindível para que seja construída a sua historicidade.

Lukács (2013) nos explica que, por haver essa continuidade na processualidade histórica, a formação da consciência humana sobre os acontecimentos da sua realidade objetiva se torna um *medium* fundamental ao processo desse desenvolvimento. Para o homem se reproduzir, biologicamente ou socialmente, não tem a necessidade de retroceder ao ponto inicial, ele simplesmente passa adiante os fundamentos para aquilo que já foi conquistado no desenvolvimento contínuo da sociedade, se complexificando e afastando de sua base natural.

Entretanto as consequências da reprodução não são apenas positivas, isso porque as escolhas que os homens fazem interferem diretamente no modo como eles produzem e reproduzem seus bens e sua

vida social; e ao fazerem determinada escolha, haverá consequências reais na construção objetiva da sociedade. Essas consequências, por sua vez, tornam-se imprescindíveis às novas escolhas a serem feitas a fim de gerar novas situações sociais. Assim o processo do homem de reproduzir a sua vida em sociedade tem sua explicação na relação dialética dos homens entre si e com os objetos por eles produzidos, para a garantia da sua continuidade por suas próprias teleologias e ações.

A questão que envolve a face negativa da reprodução do homem deve começar a ser esclarecida exatamente no tocante à alternativa na práxis social, pois é sobre seguir este ou aquele caminho que o homem tem a liberdade de escolher entre as infinitas possibilidades existentes, que são geradas por possíveis conflitos sociais, de modo que estes resultam em modelos de socialidades totalmente diversos um dos outros. Devemos destacar o que Lukács fala sobre esse ato de escolha das alternativas no processo da objetividade social, dizendo ele que “[...] não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas” (LUKÁCS, 2013, p. 71).

O problema da reprodução no capitalismo está no seu próprio modo de se sustentar enquanto sistema produtivo. Sendo a sua essência a incessante busca da multiplicação de dinheiro, da própria geração da mais-valia, então todo ato reprodutivo seguirá esse viés. É importante lembrar que o problema não está presente na produção de riquezas em si, mas em como o homem se relaciona com essa produção e em como ela alcança os desígnios do capital. Marx (1989), referindo-se diretamente ao trabalho, faz a seguinte observação:

Claro, o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz palácios, mas casebre para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. [...]. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores. [...]. A relação imediata do trabalho aos seus produtos é a relação do trabalhador aos objectos da sua produção. A relação dos possuidores de propriedade aos objectos da

produção e à própria produção é uma simples consequência da primeira relação. [...]. Assim, ao perguntarmos pela relação essencial do trabalho, havemo-nos com a relação do trabalhador à produção. (MARX, 1989, p. 161, grifos dos autores)

Portanto, para Marx, servir ao capital é, predominantemente, reproduzir-se rumo a decadência do gênero humano, pois “com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção directa a *desvalorização* do mundo dos homens.” (MARX, 1989, p. 159, grifos dos autores). A indagação que agora paira é: por que o homem continua o seu processo reprodutivo dentro do capitalismo, causando ainda mais a degradação do gênero humano e, conseqüentemente, as desigualdades sociais?

Como já explicado no tópico anterior o espelhamento da realidade em sua consciência faz com que os homens reproduzam aquilo que está em seu entorno, assim, se esse espelhamento se dá de maneira deformada, ou seja, tendo como fundamento a exploração, é claro que o seu resultado será do mesmo modo deformado. É nesse sentido que podemos fazer alusão ao que Marx fala de formação de uma “falsa consciência”. É necessário esclarecer que a consciência aqui segue aqueles pores secundários que agem sobre o modo como os homens devem reagir frente a objetividade social.

No modo de produção capitalista os homens tendem a espelhar o tipo de realidade capitalista e de se reproduzir segundo ela, pois o que está posto em sua mente, em sua consciência, é a concepção de que, aquela forma de se reproduzir “seria” a mais perfeita dentro da sociedade, haja vista que se encontra no mais alto grau de desenvolvimento até então, logo se torna fundamental para a continuidade da sua existência. Sobre esse ato do espelhamento na consciência, Lukács (2013) diz:

Naturalmente, o espelhamento correto da realidade é a condição inevitável para que um dever-ser funcione de maneira correta; no entanto, esse espelhamento correto só se torna efetivo quando conduz realmente à

realização daquilo que deve-ser. Portanto, aqui não se trata simplesmente de um espelhamento correto da realidade em geral, de reagir a ela de um modo geral adequado; ao contrário, a correção ou a falsidade, portanto, qualquer decisão que se refere a uma alternativa do processo de trabalho, pode exclusivamente ser avaliada a partir do fim, de sua realização. (LUKÁCS, 2013, p. 99-100)

Pudemos perceber que a realidade espelhada na consciência se torna o veículo condutor para que o homem busque concretizar o que ele idealizou, tornar a sua prévia ideação em uma causalidade posta por ele. Lukács nos diz que no curso do desenvolvimento, certos conceitos se tornam generalizados na práxis social, ao serem reproduzidos continuamente como meio necessário ao processo de continuidade das condições encontradas. A ação humana, que sempre alcança patamares elevados em sua práxis, pode ser acrescida de falsas representações, sem que esses homens percebam a necessidade de um retorno consciente do espelhamento da realidade a ponto de controlar e aperfeiçoar tais realizações. Quando falamos de falsas representações não estamos nos referindo ao espelhamento em si, mas ao tipo de função que ela tem para o homem.

O espelhamento da realidade é uma etapa necessária no processo de trabalho uma vez que, com esse distanciamento da realidade, o homem alcança os meios de realização do que fora espelhado em sua mente, podendo ele ser alcançado ou levado ao fracasso, mas sempre direcionando suas escolhas dentre as alternativas vistas como corretas para o alcance do fim. Devemos lembrar o que Lukács nos diz sobre esse espelhamento não ser a realidade em si, e sim o mais próximo possível do que foi idealizado, ou seja, o mais próximo possível do que estava espelhado na mente humana. Assim ele nos diz (LUKÁCS, 2013):

No espelhamento da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa “realidade” própria na consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é

apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja semelhante àquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a isso. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão diante um do outro como heterogêneos, mas são até mesmo opostos: o ser e o seu espelhamento na consciência. Essa dualidade é um fato fundamental no ser social. Em comparação, os graus de ser precedentes são rigidamente unitários. A remissão ininterrupta e inevitável do espelhamento do ser, a sua influência sobre ele já no trabalho, e ainda mais marcadamente em mediações mais amplas (as quais só poderemos expor mais adiante), a determinação que o objeto exerce sobre seu espelhamento etc., tudo isso jamais elimina aquela dualidade de fundo. É por meio dessa dualidade que o homem sai do mundo animal. Quando Pavlov descreve o segundo sistema de sinalização, que é próprio somente do homem, afirma corretamente que apenas esse sistema pode afastar-se da realidade, podendo dar uma reprodução errônea dela. Isso apenas é possível porque o espelhamento se dirige ao objeto inteiro independente da consciência, objeto que é sempre intensivamente infinito, procurando apreendê-lo no seu ser em-si e, exatamente por causa da distância necessária imposta pelo espelhamento, pode errar. (LUKÁCS, 2013, p. 66)

Fica claro como a importante etapa do espelhamento da realidade na mente humana interfere diretamente na construção prática da sua sociabilidade. O entrelaçamento das relações dos homens entre si com os objetos por eles produzidos e reproduzidos, uma práxis social que resulta do modo de produção, das suas escolhas dentre as alternativas na realidade que o circunda, sempre passará por sua consciência. Não podemos deixar de lembrar o que Lukács nos fala sobre aqueles atos do trabalho que se tornam tão comuns no processo de reprodução social, atos simples desde a

vida cotidiana até os mais complexos, como nos setores da economia, que muitas vezes podem ser vistos pelos homens como involuntários às suas escolhas, como algo que não foi escolhido, mas que já estava fixado ao desenvolvimento social.

Essa estrutura ontológica do processo de trabalho, que o torna uma cadeia de alternativas, não deve ficar obscurecida pelo fato de que, no curso do desenvolvimento e mesmo em fases de desenvolvimento relativamente baixas, as alternativas singulares do processo de trabalho se tornem, através do exercício e do hábito, reflexos condicionados e, desse modo, possam ser enfrentados “inconscientemente” no plano da consciência. Deixando de lado aqui a discussão acerca da constituição e da função dos reflexos condicionados – que têm diversos níveis de complexidade, tanto no próprio trabalho como em qualquer outro campo da práxis social, por exemplo, como contraditoriedade da rotina etc. –, observemos apenas que, na sua origem, todo reflexo condicionado foi objeto de uma decisão alternativa, e isso é válido tanto para o desenvolvimento da humanidade como para o de cada indivíduo, que só pode formar esses reflexos condicionados aprendendo, exercitando etc., e no início de tal processo estão precisamente as cadeias de alternativas. (LUKÁCS, 2013, p. 72-73)

É nesse sentido que iremos agora nos referir ao processo de aprendizagem, ao qual os homens são submetidos ainda no processo de trabalho, de reprodução da sociabilidade, por eles realizados. Desde as suas escolhas mais simples da vida cotidiana até aqueles processos sistematizados de ensino que condicionam a ação do homem a uma lógica econômica, o homem estará em volto à formação de si mesmo enquanto um ser social. A formação humana decorrente do modo de produção ao qual o homem está relacionado, seja ela qual for, sempre irá interferir diretamente no modo como ele se reproduz e aprende a se desenvolver pelo trabalho que realiza.

Sendo assim, a formação da consciência humana está intrinsecamente relacionada com o seu contexto social, pois, embora o indivíduo já nasça num contexto histórico já formado, ele também passa a influenciar esse contexto. Como dizem Marx e Engels (1984, p. 56): “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”. Esse processo de produção e reprodução da vida social ocorre desde que o homem iniciou suas atividades laborativas por meio das quais começou também a se educar, uma vez que o processo educacional é intrínseco ao trabalho humano. No entanto no atual sistema produtivo esse processo de educar não se volta prioritariamente para a formação humana, sendo muitas vezes levado à reprodução de métodos voltados para suprir o mercado capitalista e deixando em segundo plano a sua função de educar o homem de modo omnilateral. Diante dessas considerações teceremos em nossas conclusões algumas posições de Saviani a respeito da educação – no que diz respeito as Teorias Não-Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Pedagogia Histórico-Crítica – relacionando-as com o duplo aspecto da reprodução.

A guisa de conclusão: relacionando a categoria da reprodução no âmbito da educação com a perspectiva de Saviani

Antes de adentrar propriamente na perspectiva de Saviani acerca da educação e fazermos uma relação desta com a categoria da reprodução, devemos recapitular alguns pontos importantes que foram discutidos nos tópicos anteriores, a começar pela relação do trabalho com a reprodução.

Retomando as nossas argumentações sobre a questão da reprodução, é importante lembrar o trabalho como categoria fundante e central do ser social e do seu desenvolvimento. Portanto, diante das colocações feitas acerca do trabalho, e de como ele se processa, no decorrer deste artigo, foi possível deixar claro que a reprodução está presente no campo da superestrutura e que se porta como *medium* entre a sociedade e sua práxis.

Desse modo, quando nos voltamos para a questão da reprodução sob o espectro do capitalismo, devemos transpor todas as características do trabalho para ter a correta percepção da sua realidade. Diante disso chegamos à conclusão que da mesma forma que a categoria do trabalho no capitalismo tem um duplo aspecto – o caráter de valor de uso, ineliminável em qualquer forma de sociedade; e o de valor de troca, que avilta e degrada a vida humana –, a reprodução também possui um duplo aspecto que, de maneira correlata, apresenta sua vertente positiva como aquela inerente ao desenvolvimento do homem e, por isso, se dá em qualquer forma de sociedade, e a negativa que é aquela que envolve a consciência de modo a contribuir com o desenvolvimento desigual da sociedade, favorecendo a expansão do capitalismo. É nessa analogia que podemos perceber esse duplo aspecto em cada categoria, porém, enquanto no trabalho o objeto é a mercadoria, na reprodução o objeto é a consciência.

Logo é no campo das teleologias secundárias que devemos tratar sobre a reprodução, e como subcategoria de análise, se assim podemos designar, nosso olhar deve se voltar à educação, já que “[...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Sobre o *modus operandi* de educação que queremos abordar, o autor brasileiro Dermeval Saviani fez importantes considerações no seu livro *Escola e Democracia* (2008) a respeito dos grupos de teorias que denominou de Teorias Não-Críticas – quais sejam, Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Nova – e Teorias Crítico-Reprodutivistas, grupo que compreende a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado, de Louis Althusser, e a Teoria da Escola Dualista, de Christian Baudelot e Roger Establet.

Apesar de citar as divisões de cada grupo, o que nos interessa não é dissecar cada divisão. Aqui iremos nos ater aos aspectos gerais de cada

grupo de teorias, pois, da mesma forma que acontece no trabalho e na reprodução que tem duplo aspecto, já por nós explicitados, esses dois grupos de teorias se apresentam como duas faces antagônicas de uma mesma categoria, no caso, a educação.

Para ambos os grupos de teorias, a marginalidade³ é o objeto de estudo, entretanto, sob perspectivas diversas, Saviani (2008) diferencia as Teorias Não Críticas e as Teorias Crítico-Reprodutivistas, respectivamente da seguinte forma:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (SAVIANI, 2008, p. 3-4)

Para as Teorias Não-Críticas a sociedade é harmoniosa, contudo eventualmente ocorre o fenômeno da marginalidade que afeta parte dos seus membros. Com o objetivo principal de combater a marginalidade e retornar à sociedade livre desse tipo de mazela, é utilizada como ferramenta de correção a educação. Dessa forma, não é difícil perceber que, para esse grupo de teorias, mesmo não tendo especificado as peculiaridades de cada uma, a escola tem o papel de equalizar a sociedade. Todavia desconsideram algo imprescindível para o correto entendimento da relação entre escola e sociedade. Pinheiro, Nobre Lopes e Silva Filho (2017) demonstram o problema dessas teorias ao dizer que

É importante lembrar que a processualidade histórica é parte constitutiva da hominização do homem, mas ela também perpassa os complexos sociais, dentre eles a educação, que sendo parte fundamental dessa processualidade, tem arraigada em sua essência uma

³ O termo marginalidade aqui empregado tem o sentido daquele que está à margem da sociedade.

construção histórica, social e dialética. (PINHEIRO; NOBRÉ LOPES; SILVA FILHO, 2017, p. 59)

Por desconSIDERAR a relação entre educação e sociedade, elementos que dão validade à interpretação da conjuntura social, e por unilateralizarem as determinações, haja vista a autonomia dada à educação para homogeneizar a socialidade, nas Teorias Não-Críticas os resultados não correspondem à teleologia expressa por elas, que seria a de superar o problema da marginalidade por meio da escola. Ao contrário, os seus resultados reforçaram ainda mais tal problema.

Nesse mesmo erro incorrem as Teorias Crítico-Reprodutivistas, no entanto considerando o contrário, ou seja, elas defendem que a educação só é instrumento de reprodução do problema da marginalidade. Elas conseguem perceber a relação entre escola e sociedade, todavia também incorrendo em análises unilaterais. A diferença é que, para aquele grupo de teorias, a escola apenas reproduz as mazelas sociais, contribuindo para a expansão do capitalismo, ao passo que as Teorias Não-Críticas consideram a educação somente como fator de equalização social, sem perceber o lado negativo da reprodução que impera. Saviani (2008, p. 4) comenta que, para as Teorias Crítico-Reprodutivistas, a educação “[...] é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização”.

Em face do exposto, podemos perceber a presença do aspecto negativo da reprodução tanto nas Teorias Não-Críticas como nas Teorias Crítico-Reprodutivistas, pois ambas as concepções acabam por contribuir para a permanência do sistema de dominação do capital frente aos homens, favorecendo distorções na sociedade e na consciência e, conseqüentemente, reforçando a reprodução das desigualdades.

Postas as fragilidades dos dois grupos de teorias, seja pela ingenuidade e otimismo do primeiro grupo, seja pelo pessimismo do segundo grupo, Saviani reconhece os seus limites e sistematiza uma pedagogia que traz em sua essência a metodologia marxiana ao considerar como elemento indispensável a processualidade histórica, o criticismo e a

dialética entre educação e sociedade. Essa pedagogia, que Saviani denominou de histórico-crítica, é definida por ele como:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação [...]. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2013, p. 80)

Na própria definição da Pedagogia Histórico-Crítica é possível perceber o vínculo desta com a ideia de educação omnilateral de Marx, pois permite a plena manifestação do homem em suas atividades, desenvolvendo a sua sociabilidade de modo corretamente orientado, que busca a construção humana longe das mazelas do capital. A respeito da educação omnilateral, diz Marx (1989):

O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicomprensiva, portanto, como homem total. Todas as suas relações humanas ao mundo - visão, audição, olfacto, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, actividade, amor – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são directamente comunais na forma, são no seu comportamento objectivo ou no seu comportamento perante o objecto a apropriação do sobredito objecto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1989, p. 196-197)

A relevância dessa passagem é decisiva para o que queremos demonstrar. A educação omnilateral, por ter como fundamento uma formação crítica da realidade e completa do homem como um ser genérico e processual, está de acordo com o que podemos associar à reprodução no seu sentido positivo. Esse modo de educar possibilita ao homem uma

formação crítica da realidade existente, uma conscientização livre de distorções para o seu desenvolvimento social, pois percebe que, mesmo atendendo a lógica do sistema capitalista, haverá criticidade nesse homem para buscar, entre as alternativas que se apresentam, aquela mais viável para transformar a objetividade, em questão, em algo novo. Logo, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica condiz com a face positiva da reprodução, pois em seu seio há elementos que favorecem a formação de uma consciência humana, longe daquela falsa percepção da realidade que predomina na educação vigente no modo de produção capitalista.

Referências

- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social 2*. Trad. Nélcio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (v. 1, t. 1).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.
- PINHEIRO, Vítor Moita; NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes. O funcionalismo no âmbito do trabalho docente no contexto das teorias não críticas. In: SILVA FILHO, Adauto Lopes; NOBRE LOPES, Fátima Maria; LIMA SALES, Francisco José (Orgs.). *Ontologia, trabalho e formação humana*. Curitiba: CRV, 2017. p. 59-69.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Data de registro: 07/09/2021

Data de aceite: 19/01/2022

 **Teoria, Crítica e Prática Educacional:
Sobre a relação entre pessimismo teórico e
transformação do mundo em T.W. Adorno***

*Pedro Savi Neto***

*Mônica de la Fare****

Resumo: O presente artigo trata da relação entre teoria e prática no pensamento de Theodor W. Adorno com o objetivo de analisar as possibilidades de emancipação do sujeito no âmbito da sociedade capitalista contemporânea, questionando sobre um suposto pessimismo do autor. Para tanto, serão contextualizadas as relações entre sujeito e objeto, natureza e razão, teoria e prática e formação e semiformação, com a finalidade de pensar a importância fundamental da teoria para a transformação do mundo a partir de uma análise crítica da sociedade, bem como a pertinência dessa análise ao atual momento brasileiro. A transformação do mundo será pensada a partir das possibilidades de emancipação do sujeito e do papel da formação humana nesse processo, no interior de um modelo educacional cada vez mais determinados pelos interesses do capital que direcionam a educação

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001, especificamente com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado para Pedro Savi Neto.

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil (2017). Professor Colaborador (bolsista PNPd/Capes) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: p.savi@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9883615613751300> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8781-5277>

*** Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil (2003). Professora Cat. Adjunta dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil E-mail: monica.fare@pu.rs.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8645512477692006> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2660-4043>

a aspectos meramente práticos de adaptação ao mercado de trabalho. A conclusão aponta no sentido da necessidade imperativa da manutenção da formação teórica e crítica diante dos constrangimentos de ordem prática de um mundo administrado pelos valores capitalistas.

Palavras-chave: Theodor W. Adorno. Relação teoria e prática. Semiformação. Pessimismo teórico.

Critical theory and educational practice: on the relationship between theoretical pessimism and the transformation of the world to T.W. Adorno

Abstract: This article deals with the relationship between theory and practice in the thought of Theodor W. Adorno with the aim of analyzing the possibilities of the subject's emancipation in the context of contemporary capitalist society, questioning the author's supposed pessimism. Therefore, the relationships between subject and object, nature and reason, theory and practice, and *Bildung* and *Halbbildung* will be contextualized, with the purpose of thinking about the fundamental importance of theory for the transformation of the world from a thought marked by a critical analysis of the society, as well as the relevance of this analysis to the current Brazilian moment. The transformation of the world will be thought from the possibilities of emancipation of the subject and the role of human formation in this process within an educational model increasingly determined by the interests of capital that led education to merely practical aspects of adaptation to the labor market. The conclusion points towards the imperative need to maintain theoretical and critical education in the face of practical constraints in a world managed by capitalist values.

Key-words: Theodor W. Adorno. Theory and practice relationship. Semi-formation. Theoretical pessimism.

Teoría, crítica y práctica educativa: sobre la relación entre pesimismo teórico Y transformación del mundo en T.W. Adorno

Resumen: Este artículo aborda la relación entre teoría y práctica en el pensamiento de Theodor W. Adorno con el objetivo de analizar las posibilidades

de emancipación del sujeto en el contexto de la sociedad capitalista contemporánea, cuestionando el supuesto pesimismo del autor. Para eso, se contextualizarán las relaciones entre sujeto y objeto, naturaleza y razón, teoría y práctica, y formación y semiformación, con el propósito de pensar la importancia fundamental de la teoría para la transformación del mundo a partir de una análisis crítica de la sociedad, así como la relevancia de este análisis para el momento brasileño actual. La transformación del mundo se pensará desde las posibilidades de emancipación del sujeto y el papel de la formación humana en este proceso dentro de un modelo educativo cada vez más determinado por los intereses del capital que dirigen la educación a aspectos meramente prácticos de adaptación al mercado laboral. La conclusión apunta hacia la imperiosa necesidad de mantener una formación teórica y crítica frente a las limitaciones prácticas en un mundo gestionado por valores capitalistas.

Palabras-clave: Theodor W. Adorno. Relación teoría y práctica. Semiformación. Pesimismo teórico.

Introdução

A relação entre teoria e prática é de fundamental importância no âmbito da chamada Teoria Crítica da Sociedade (TC) na medida em que é por meio dela que se compreende a possibilidade de emancipação dos sujeitos e, por consequência, de transformação do mundo. Se, por um lado, esse movimento teórico teve como impulso inicial dar continuidade ao pensamento de Marx (WIGGERHAUS, 2002, p. 41), por outro, igualmente importante, ele nasceu decidido a não repetir a orientação para a prática¹, destinando, à teoria, uma “distância prudente da ação direta” (NOBRE, 2008, p. 268). No cerne dessa questão está a 11ª das Teses sobre Feuerbach: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 538).

¹ Segundo Franco, o conceito de prática em Adorno “apresenta sentido amplo, que abrange não apenas ‘prática’, mas também ‘*práxis*’.” (FRANCO, 2000, p. 86).

A TC segue a ideia de Marx de que a filosofia não deve ser mera interpretação do mundo e deve objetivar a emancipação do sujeito (NOBRE, 2014, p. 32), mas não toma como conclusão decorrente dessa premissa que a ação política deva ser o caminho para transformar a realidade: “Marx provavelmente quis dizer realmente que os filósofos deveriam abandonar suas atividades em favor da política” (ADORNO, 2008, p. 44, tradução nossa). Em vez disso, a TC compreende a transformação do mundo por meio de um tipo de teoria que, embora relacionada com a prática, conserva-se como tal: “[p]ensar é um agir, teoria é uma forma de *práxis*” (ADORNO, 1995b, p. 204). Contudo, esse tipo de teoria, para cumprir com o seu objetivo emancipatório, deveria ser distinto do até então produzido pela chamada Teoria Tradicional.

Max Horkheimer, principal articulador do Instituto de Pesquisas Sociais, sede física da TC (WIGGERSHAUS, 2002, p. 68), tratou da referida questão no texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, de 1937, no qual afirmou que a Teoria Tradicional aplicava às ciências em geral o modelo das ciências naturais, especialmente da física e da matemática, e tinha como principal objetivo descrever como a realidade objetivamente é. Contudo, no seio de uma sociedade dominada pelos interesses burgueses, a pretensa neutralidade científica é impossível e, em verdade, tenderia apenas a fortalecer os interesses dominantes:

[n]a medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da *gnose* (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica (HORKHEIMER, 1983, p. 121).

Diferentemente da Teoria Tradicional, a TC assumiu uma postura não-neutra com o objetivo de desvelar as contradições do sistema capitalista, a partir da relação entre como a realidade é e como ela *poderia ser* à luz da emancipação, caso essa não fosse bloqueada pelas condições sociais inerentes à sociedade burguesa. Para tanto, buscou desenvolver

métodos próprios para as Ciências Humanas e Sociais, através da constituição de um grupo interdisciplinar de pesquisadores (WIGGERSHAUS, 2002) e do desenvolvimento de um método próprio de pesquisa (SAVI NETO, 2018).

A preocupação da TC com a relação entre teoria e prática está fortemente presente no pensamento de Adorno e pode ser entendida a partir (1) do momento histórico do nascimento da sua filosofia, no qual ambas as categorias padeciam de uma crise de sentido, tanto isoladamente quanto em sua relação, e (2) do contexto teórico-político vivenciado pelo autor. Do ponto de vista teórico, no seio da esquerda intelectual alemã, a principal teoria que circulava era a de Lukács, com a qual Adorno não concordava por condicionar o potencial revolucionário da arte à prática político-partidária (FRANCO, 2000, p. 96); do ponto de vista das experiências políticas, as informações que chegavam sobre a prática materializada na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ofereciam fortes sinais de que não havia sido bem sucedida a tentativa de resistência ao capitalismo pela ação política direta. A partir desse estado de coisas, Adorno compreendeu, então, que o momento era oportuno para a construção de um caminho teórico alternativo, a ser elaborado justamente a partir dessas duas categorias fundamentais: teoria e prática.

Pensando sobre o atual contexto político brasileiro e internacional, a relação entre teoria e prática mostra-se, ainda e especialmente, atual e urgente, pois a grave crise, em nível nacional e internacional (humana e ambiental), parece convocar as pessoas para algum tipo de ação. Contudo, conforme preocupação que permeia a integralidade da obra de Adorno, jogar-se à ação sem a compreensão teórica adequada da complexidade dos contextos social e histórico tende, inevitavelmente, ao insucesso; ou, ainda mais grave, tende a agravar a situação pela repetição da mesma lógica que está na base da crise. Para romper com um ciclo de ações confinadas à repetição, Adorno defende a autonomia da teoria: “Continuo a pensar que é justamente sob os constrangimentos práticos de um mundo funcionalmente pragmatizado que devemos manter a teoria” (ADORNO, 2003, p. 136).

Se a prática realmente não é o caminho, a questão que surge é: como promover a transformação pela teoria de um mundo no qual o processo de formação cultural (*Bildung*²) é controlado pelos interesses da burguesia? A resistência à prática no interior de um movimento que pretende ser de emancipação é apontada por diversos pensadores como uma aporia (HABERMAS, 2000, p. 185). Diante dessa aparente aporia, Adorno constrói, como caminho possível, a sua dialética negativa como sendo um sistema de pensamento que se movimenta pelo tensionamento dialético não sintetizável e marcado por uma crítica da realidade (ADORNO, 2009, p. 7). Ele dedica parte representativa da sua obra para criticar diversos aspectos relacionados com a formação cultural da sociedade burguesa sem oferecer, contudo, um caminho mágico a ser percorrido para a saída da crise.

Adorno defende a manutenção da crítica enquanto crítica; enquanto teoria, como sendo a melhor possibilidade para saída da crise: “[d]iante da questão ‘que fazer’ eu na realidade só consigo responder, na maioria dos casos, ‘não sei’. Só posso tentar analisar de modo intransigente aquilo que é” (ADORNO, 2003, p. 133). Esse procedimento filosófico, despido de itinerários práticos de ação, acaba por revestir a sua obra com uma face aporética; com a aparência de um pensamento teórico que não merece ser conhecido pela sua lacuna no sentido de fornecer respostas tendentes à facilitação da atividade do sujeito/leitor, ou seja, pelo oferecimento de ações concretas para a resolução da crise. A construção teórica adorniana recebe, por conta disso, a classificação de uma filosofia pessimista.

Partindo dessas considerações preliminares, a relação entre teoria e prática será analisada com base na obra de Adorno, estabelecendo-se a relação entre as duas mencionadas categorias e o processo de formação, com o objetivo de pensar a importância fundamental da teoria para a transformação do mundo a partir de um pensamento marcado por uma análise crítica (pessimista?) da sociedade regida pelos interesses do capital.

² Sobre o conceito de *Bildung* e a sua atualidade, v. Goergen (2017).

Teoria e prática enquanto identidade

A diferença entre teoria e prática envolve teoricamente o fato de não se poder nem identificar puramente a prática com a teoria, nem colocá-la *χωρίς* em relação a ela. As duas não podem ser coladas uma à outra em uma síntese. (ADORNO, 2009, p. 238)

A filosofia de Adorno é construída dialeticamente e se movimenta especialmente a partir de conceitos centrais que se tensionam mutuamente sem que sejam sintetizados positivamente. Tal procedimento representa a compreensão por parte de Adorno de que a teoria precisa reconhecer a complexidade do mundo para ser capaz de pensá-lo adequadamente, sem recair em simplificações positivistas e facilmente mobilizáveis em favor da manutenção dos interesses hegemônicos, característica da Teoria Tradicional (ADORNO, 2009, p. 19). Para a análise, interessam, especialmente, os tensionamentos entre (a) sujeito e objeto, (b) natureza e razão e (c) teoria e prática (ADORNO, 1995b). O trabalho filosófico da dialética negativa de Adorno é demonstrar que o verdadeiro progresso racional, aquele capaz de conduzir à emancipação, depende da não-superação imediata (da não redução à síntese) de nenhum dos dois lados dessas relações dicotômicas; ambos os lados devem ser, ao mesmo tempo, conservados e superados, realizando o que Adorno denominou de dialética negativa (ADORNO, 2009).

Partindo da relação entre natureza e razão, Adorno afirma que o nascimento da razão se deu como forma de autopreservação da vida do ser humano em meio à natureza: “A ‘*ratio*’, no sentido mais amplo, surgiu como instrumento de autoconservação” (ADORNO, 1995b, p. 221). A necessidade de conservação da própria vida em meio à natureza hostil, de ordem prática e imediata, obriga o ser humano a raciocinar (teorizar) sobre os meios e as possibilidades para sua sobrevivência. Nessa medida, a ligação que se estabelece entre sujeito (razão) e objeto (natureza) não se trata simplesmente de uma relação de conhecimento desinteressada, mas

de uma forma imediata de dominação: o sujeito necessita dominar o objeto-natureza como forma de preservar a sua própria vida. A razão, na origem ligada à necessidade de manutenção da vida em um ambiente marcado pela barbárie, inerente ao estado de natureza, precisa compreender a relação entre conhecimento e dominação para libertar-se da repetição e manutenção da barbárie na sociedade supostamente esclarecida racionalmente. A possibilidade de emancipação do sujeito e da transformação do mundo depende da compreensão dessa relação originária para eliminar a barbárie característica do estado de natureza.

Contudo, conforme tratado especialmente na *Dialética do esclarecimento*, a sociedade burguesa, em vez de superar, intensificou a referida relação, condicionando a sobrevivência do sujeito ao trabalho e, por consequência, determinando um tipo de prática necessário à manutenção da vida em sociedade. De acordo com Adorno (1995b, p. 206): “[a] *práxis* nasceu do trabalho”. O fato de a *práxis* ter nascido do trabalho conserva na própria prática um elemento de não-liberdade, pois, desde a origem, a prática é marcada por um agir contra a natural inclinação do ser humano ao prazer “a fim de conservar a própria existência” (ADORNO, 1995b, p. 206). Se a prática é condicionada pela não-liberdade característica da necessidade de sobrevivência, a verdadeira teoria, por outro lado, representa a possibilidade de liberdade para fugir das determinações de ordem prática regidas pelos interesses de conservação da vida na sociedade burguesa.

Essas relações de origem prática, mas que, pela racionalidade, característica distintiva do ser humano, demandariam o exercício teórico emancipador, acabam tornando-se condicionadas pela necessidade de sobrevivência. A possibilidade de exercício racional verdadeiramente livre é barrada pela necessidade prática material imediata de sobrevivência, determinando a identidade entre os polos da relação dialética: a teoria é determinada pela prática. Nesse sentido, os elementos antitéticos são sintetizados positivamente, misturados, confundidos e se tornam mera identidade: sujeito e objeto, natureza e razão, conhecimento e dominação, teoria e prática.

Entretanto, assim como a separação de sujeito e objeto não é imediatamente revogável pela decisão autoritária do pensamento, do mesmo modo, tampouco existe unidade imediata entre teoria e *práxis*: ela imitaria a falsa identidade entre sujeito e objeto e perpetuaria o princípio de dominação, instaurador da identidade, cuja derrota é do interesse da verdadeira *práxis* (ADORNO, 1995b, p. 210).

Embora a sociedade burguesa não tenha inaugurado a dominação da prática pela necessidade de sobrevivência, a sua lógica de funcionamento mantém e potencializa essa relação. Por baixo de uma aparência complexa, especialmente em tempos de capitalismo financeiro, a sociedade burguesa, desde a sua origem, se estrutura e se movimenta a partir de um único mecanismo muito simples: a troca de equivalentes. Tudo aquilo que não se enquadra como um valor apropriável por essa lógica de funcionamento é descartado. A relação que está na origem desse mecanismo é entre sujeito e objeto, pois, na sociedade burguesa, o sujeito encara o objeto tão-somente a partir da perspectiva do seu valor de troca. Como decorrência disso, a constituição da subjetividade do indivíduo na sociedade burguesa se dá pela identidade ao sistema que é dominado pela lógica de troca: “[s]e a estrutura dominante da sociedade reside na forma da troca, então a racionalidade desta constitui os homens; o que estes são para si mesmos, o que pretendem ser, é secundário” (ADORNO, 1995b, p. 186). Essa ideia é afirmada por Adorno em diversas passagens de sua obra e se constitui uma chave interpretativa fundamental para compreender conceitos centrais de sua filosofia, especialmente a relação que se estabelece, a partir daí, entre teoria e prática.

A pré-formação subjetiva do processo de produção material da sociedade, radicalmente diversa de uma constituição teórica, é o seu elemento irresoluto, irreconciliável com os sujeitos. A sua própria razão que, inconsciente como o sujeito transcendental, funda a identidade por meio da troca, permanece

incomensurável para os sujeitos que ela reduz ao mesmo denominador comum: sujeito como inimigo do sujeito (ADORNO, 2009, p. 17).

A prática condicionada pela lei de troca da sociedade determina que “[n]enhuma teoria escapa mais ao mercado” (ADORNO, 2009, p. 12). Isso repercute na identidade entre teoria e prática, pois (a) a prática está condicionada à sobrevivência no mercado; (b) a teoria, para ter valor de troca (único critério relevante dentro da lógica burguesa), deve fornecer elementos (de aplicação fácil e imediata) para esse objetivo eminentemente prático. Tal lógica sugere um caráter de redução de toda forma de conhecimento à prática necessária para a sobrevivência na sociedade. Por decorrência, não se trata de uma prática com potencial de emancipação dos sujeitos; mas, sim, de uma prática fechada em si mesma, repetitiva, alienada de sentido e, por consequência, incapaz de gerar elementos para uma teoria autônoma.

A exigência da unidade entre práxis e teoria rebaixou irresistivelmente a teoria até torná-la uma serva; ela alijou da teoria aquilo que ela teria podido realizar nessa unidade. O visto prático que se requisita de toda teoria transformou-se em carimbo de censura. No entanto, na medida em que a teoria foi subjugada no interior da célebre relação teoria-prática, ela se tornou aconceitual, uma parte da política para fora da qual ela gostaria de conduzir; ela é entregue ao poder. A liquidação da teoria por meio da dogmatização e da interdição ao pensamento contribui para a má prática; é de interesse da própria prática que a teoria reconquiste sua autonomia. A relação recíproca entre os dois momentos não é decidida de uma vez por todas, mas se altera historicamente. Hoje, porquanto o funcionamento por toda parte predominante paralisa e difama a teoria, por meio de sua mera existência a teoria depõe contra ele em toda a sua impotência. Por isso, ela é legítima e odiada; sem ela, a prática que sempre quer transformar não poderia ser transformada (ADORNO, 2009, p. 125).

Diante desse quadro, a teoria é valorizada somente enquanto ferramenta de caráter prático de adaptação ao mundo existente, perdendo o seu potencial emancipatório para transformação da realidade. No contexto de um mundo pragmatizado em torno aos interesses do capital, a formação teórica mostra-se desnecessária e inconveniente aos interesses dominantes, pois ela reteria o potencial de pensar e apontar para um mundo diferente. Essa lógica se aplica à educação, ocasionando uma simplificação deformativa do processo educacional, que passa a ser dominado por pensamentos autodeclarados como teorias, mas que, em verdade, são meras orientações de caráter prático.

Teoria, crítica e prática educacional

Adorno (1995a) entende que a educação deve cumprir com um duplo papel: adaptação e emancipação. Nesse sentido, o processo educacional deve: (1) garantir a adaptação do sujeito ao mundo, mas não pode ficar apenas nisso; (2) deve, também, assumir o papel de despertar a consciência do sujeito para a necessidade de emancipação. No tocante à utilização da palavra emancipação, Vilela (2007) esclarece que

[p]ara entender o Theodor Adorno desse conjunto de textos, parece-nos fundamental esclarecer o termo alemão, utilizado por ele, para indicar seu pensamento sobre a escola e a Educação, pois o vocábulo português “emancipação” não revela o sentido pleno tomado pelo teórico. Ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. *Mund* significa “boca”. *Mündigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo; mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar

por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo (VILELA, 2007, p. 235-236).

Nessa linha, o autor compreende que os processos de formação na sociedade burguesa, progressivamente dominados pelos interesses do capital, conduzem apenas para uma necessária (à sobrevivência) adaptação, deixando de cumprir com o seu papel emancipatório. Tal redução do papel da educação já seria grave, contudo, torna-se ainda pior, com o avanço dos interesses do capital sobre a educação, culminando com o empobrecimento da própria tarefa de adaptação. A adaptação ao mundo existente, à realidade presente, é empobrecida e reduzida à mera adaptação ao mercado de trabalho. Esse processo de empobrecimento se dá justamente através da simplificação da formação teórica, que redundna na redução das oportunidades para o despertar do pensar teórico por parte dos sujeitos, formando sujeitos com pouca (ou nenhuma) capacidade de resistência a um tipo de sociedade que se estrutura e se desenvolve para a conservação de si mesma, especialmente, das relações de dominação (ADORNO, 1995a).

Regida pelos interesses do capital, a educação perde o seu potencial crítico emancipatório e limita-se à função de adaptação do sujeito para conservação do sistema. No texto *Teoria da semicultura/semiformação (Theorie der Halbbildung)*, Adorno desenvolve essa ideia a partir do conceito de *Bildung*. Embora o conceito não tenha sido pensado na realidade atual, ele influenciou a concepção da educação contemporânea.

Compreender nossas tradições, as raízes de nossa atualidade, certamente auxilia na tarefa de refletir sobre a questão da educação a partir da ideia de *Bildung* advinda do século XVIII cunhada pelo idealismo alemão. Muitas das propostas vigentes contemporaneamente na educação receberam seus influxos do iluminismo e conseqüentemente da *Bildung*, a qual, segundo Gadamer (1990), constituiu o maior pensamento do século XVIII. Posto em outras

palavras, *Bildung* configura um destes conceitos – *Bewegungsbegriffe* (conceito que gera movimento), que, ao mesmo tempo, são parte de uma conjuntura sociocultural e forças de transformação no desenvolvimento da mesma (MÖLMANN, 2010, p. 2).

A concepção de um conceito como o de *Bildung* somente foi possível em função do momento de otimismo com a racionalidade iluminista nascente à época, a qual se acreditava seria capaz de libertar o sujeito da dominação de elementos externos e desconhecidos. Essa promessa seria realizada por meio de um processo educacional apto para formar sujeitos livres, autônomos e racionais. Kant (2005) é um dos principais representantes desse ideal, ainda hoje muito citado quando se escreve sobre autonomia. O projeto da *Bildung* representou, no campo educacional, a possibilidade de libertação do sujeito do domínio da natureza (interna e externa).

Adorno concorda com Kant no sentido de que a emancipação é o objetivo da educação; eles, contudo, divergem sobre a sociedade burguesa ser ou não uma organização social favorável à emancipação. Para Kant, a sociedade iluminista, ou do esclarecimento, então nascente, oferecia as condições necessárias à saída do sujeito de sua menoridade; para Adorno, entretanto, além de não oferecer as condições necessárias, ela foi (como continua sendo) uma das principais responsáveis pela manutenção do estado de menoridade do sujeito. Suas divergências nascem, especialmente (mas não somente), do local e do tempo de fala de cada um: enquanto Kant viveu o auge do movimento iluminista e compartilhou do otimismo da razão que se acreditava libertadora, Adorno sofreu na carne a potencialização da barbárie viabilizada por essa mesma razão. Isso fica bastante claro na fala do próprio Adorno (1995a):

No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida”. Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a

emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham em frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo (ADORNO, 1995a, p. 181).

Na citação, percebe-se que Adorno aponta duas formas de dominação do sujeito que obstruem a sua emancipação e mantêm a dominação: a própria forma de organização do mundo e o controle planificado exercido pela formação cultural. A primeira das formas de dominação nasce com a razão e se estabelece na relação entre sujeito e objeto e natureza e cultura; a segunda, com o estado burguês, e reside na administração do mundo pelos interesses de mercado. Ambas afetam diretamente o processo de formação humana e comprometem a emancipação dos sujeitos.

Pela representatividade do conceito, Adorno mantém a concepção de *Bildung*, porém tratado dialeticamente de forma tensionada com a sua não realização. Enquanto um conceito ideal não realizado pela sociedade burguesa, a *Bildung* permanece como uma promessa que mitiga o sentimento de dominação no sujeito: “[o]s ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e a filtram” (ADORNO, 1996, p. 397). A realidade dominadora e opressora torna-se mais suportável pela existência de uma promessa de libertação.

Nesse aspecto reside outra chave interpretativa para a mudança de perspectiva da relação entre teoria e prática para Marx e a TC: enquanto

que o primeiro viveu a forma primária do capitalismo e acreditou que a exploração do trabalhador conduziria a um estado de insuportabilidade das condições materiais, contexto no qual a revolução seria o caminho natural; a TC pensou a partir do capitalismo tardio, de uma sociedade burguesa marcada por mecanismos de integração e promessa de integração, que mantinham a dominação em um nível de exploração falseado, ofuscado por elementos ideológicos. Um dos principais mecanismos de promessa de integração e libertação do sujeito é justamente o processo de formação. O sujeito deposita na educação a esperança para a superação de seu estado de dominação. A educação funciona como uma promessa de integração às classes mais privilegiadas economicamente.

É interessante, e angustiante, perceber que até mesmo esse caráter de libertação vem perdendo a sua aura no processo educacional contemporâneo. Se, em algum momento, a humanidade confiou no processo educacional como capaz de preparar os sujeitos para o exercício da autonomia, para a cultura, para a cidadania; hoje parece bastar que o processo educacional seja capaz de garantir algum lugar no mercado de trabalho. Ou seja, permanece o caráter de promessa, mas de uma versão empobrecida com relação à promessa inicial de uma concepção mais humanista de formação (*Bildung*): “[...] as raízes greco-latinas da *Bildung* convergem para três vetores responsáveis pela formação humana: o conhecimento, a ética e a estética” (BOMBASSARO, 2009, p. 202). A promessa que um dia foi da formação cultural do sujeito, atualmente não passa de uma promessa de preparação técnica ao mercado de trabalho como acesso ao mundo do consumo.

Nesse sentido, é importante reforçar que Adorno reconhece o caráter complexo do conceito de *Bildung* enquanto formação cultural, tanto no texto Teoria da semiformação/semicultura quanto no conjunto de sua obra, trabalhando o duplo significado da *Bildung* como educação formal e, também, como formação na cultura:

Traduzir a *Bildung* pela expressão Formação Cultural é uma proposta que garante sua complexidade, pois é revestida por um significado duplo, a saber: o ideal

pedagógico formativo assentado em solo institucional, cultural, e o ideal de um auto cultivo, não necessariamente atrelado a uma instituição formativa (NICOLAU, 2013, p. 39).

Desses dois significados, estando a educação formal transformada em treinamento para o mercado de trabalho e a formação cultural, em mero entretenimento³, a *Bildung* é convertida em *Halbbildung* (semiformação e semicultura, pelo caráter polissêmico do termo). Embora o objetivo do presente texto esteja relacionado com a prática educacional, é importante referir que a formação cultural se encontra empobrecida pelas mesmas causas que a educação institucionalizada, pois, da mesma forma que o processo formativo é simplificado para atender os interesses de reprodução do sistema, o processo cultural adapta-se a sujeitos acostumados com estímulos simples e de fácil compreensão. Ao final de um dia intenso de trabalho, o sujeito/trabalhador quer apenas encontrar divertimento em uma produção cultural que não desafie o seu raciocínio, que, em última análise, não demande interpretação.

Assim, na América, Edward Schumann demonstrou, em genial estudo, que, entre dois grupos semelhantes que escutavam a chamada música erudita, um em audições ao vivo e outro apenas pelo rádio, o grupo do rádio reagia com maior superficialidade e menor entendimento. Do mesmo modo que para estes a música séria se transformava virtualmente em música de diversão, as formas espirituais, em geral, que atingem os homens com o impacto do repentino — que Kierkegaard equiparava ao demoníaco — tornam-se bens culturais congelados (ADORNO, 2010, p. 26).

Nessa medida, os bens culturais de circulação ampla não possuem potencial emancipatório, pois não desafiam a racionalidade do sujeito, sensibilizando-o para o exercício de um pensamento crítico com relação à arte e ao mundo, apenas tratam de entretê-lo. Mediante um movimento que

³ *Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural*, v. Zuin (2001).

se retroalimenta, sem uma demanda cultural de qualidade para desafiar a (in)compreensão do sujeito, a formação não é desafiada a complexificar-se, ficando restrita às questões de ordem prática direta de sobrevivência no mercado de trabalho: “[a] angústia frente à impotência da teoria proporciona o pretexto para se render ao onipotente processo da produção e admitir assim plenamente a impotência da teoria” (ADORNO, 2001, p. 34).

Um dos aspectos mais graves da conversão da formação cultural (*Bildung*) em semiformação é a obliteração da primeira por uma formação deturpada, ajustada ao mundo administrado pelos interesses do capital. Se houvesse a ausência da semiformação seria possível cultivar a formação do sujeito; na existência de algo falso (e fortemente protegido) em seu lugar, a formação cultura (*Bildung*) fica sem oportunidade para conduzir a formação do sujeito. Essa constatação adorniana ganhou uma nova roupagem com as redes sociais: sujeitos que acreditam firmemente que estão bem (in)formados, quando, em verdade, estruturam a sua consciência a partir de interpretações simplistas, falsas e, na maioria das vezes, absurdas da realidade.

[...] o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam, da mesma maneira como aquele mestre toneleiro que, em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à crítica da razão pura e acabou na astrologia, evidentemente porque apenas nela seria possível unificar a lei moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós (ADORNO, 1996, p. 402).

A *Halbbildung* mobilizada a serviço da lógica da sociedade capitalista limita-se à conservação dos seus próprios interesses: “Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da

consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 1996, p. 401). Adorno afirma que a educação, nesse contexto, em vez de emancipar, aprisiona o sujeito à repetição da lógica do mundo.

Compreende-se o conceito de semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural hegemônica (ZUIN, 2001, p. 10).

A absorção da teoria à prática do mercado de trabalho tem o grave efeito de produzir uma história cíclica, tal qual os ciclos produtivos do próprio mercado. Isso ocorre na medida em que uma sociedade formada por sujeitos carentes de capacidade de raciocínio teórico sequer é capaz de compreender como esse mecanismo de obliteração da emancipação se perpetua:

[o] sistema de ensino serve à sociedade burguesa como o lugar onde a geração em desenvolvimento deve aprender, segundo diferenciados interesses individuais, a adaptar-se às tarefas que devem ser realizadas para reprodução da sociedade (GRUSCHKA, 2014a, p. 151).

Nesse sentido, o empobrecimento da teoria tende a ser especialmente grave, pois um sujeito não habituado com a complexidade do raciocínio teórico não possui as ferramentas adequadas para compreender o funcionamento da sociedade de maneira suficiente para ser capaz de transformá-la. Sendo assim, o próprio indivíduo (carente de capacidade reflexiva) fortalece o sistema que o domina, porquanto compreende que a educação (e as práticas educativas) deve ser

eminentemente prática. O pragmatismo e a conseqüente aversão à teoria terminam por perpetuar a dominação.

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da *práxis* (ADORNO, 1995a, p. 211).

Diante desse quadro, a simplificação da educação para fornecer respostas simples e facilmente aplicáveis projeta-se, inclusive, na formação dos professores e nas práticas pedagógicas. A simplificação da realidade para permitir o uso excessivo de apresentações parametrizadas para a projeção computadorizada causa: (a) nos estudantes, a compreensão de que a tudo é sintetizável e facilmente compreensível; (b) nos professores, a percepção de que uma boa aula é aquela da qual todos saem compreendendo plenamente o conteúdo.

Com isso, desperdiça-se o potencial da incompreensão, importante recurso pedagógico de uma educação emancipatória, para a formação de um conhecimento autônomo. O estudante que sai das aulas confiando ter compreendido tudo, não se sente motivado a buscar mais, a estudar por conta própria, a participar ativamente de seu processo formativo. Por outro lado, quando o professor é capaz de formular as questões adequadas e remetê-las ao não terceirizável esforço pessoal: “[o] aluno ainda não está formado, ainda está maravilhado com o incompreensível, que para ele ainda não cabe em nenhuma caixa” (GRUSCHKA, 2014b, p. 21).

Na educação contemporânea, o contato direto com textos densos e especulativos, o árduo trabalho interpretativo, são substituídos pelas projeções simplificadas de conteúdos que, pela sua própria essência, não são passíveis de simplificação. O sistema força o professor a admirar a tranquilidade de uma aula onde todos entendem a simplificação do conteúdo apresentado, sob pena de ser julgado um mal docente, e ter de lidar com as conseqüências disso: “[a] liberdade de cátedra é rebaixada a

um serviço a clientes e deve sujeitar-se a controles” (ADORNO, 1995b, p. 223).

A constituição do sujeito em meio a uma sociedade que condiciona a sua sobrevivência à repetição da lógica de troca que determina o funcionamento do mercado retira-lhe a capacidade de relacionamento com aquilo que não se deixa apropriar por referida lógica. Tal questão assume uma relevância fundamental para o ser humano na medida em que a perda da capacidade de reflexão teórica, decorrente da descomplexificação da educação para atender às demandas do mercado do trabalho, redundando no recalçamento da capacidade do sujeito de relacionar-se adequadamente com as questões inequivocamente complexas que se intensificam em tempos de injustiça, de pobreza e de devastação da natureza, por exemplo. Nesse sentido, importante destacar que, de todos os aspectos e argumentos tratados no presente texto, parece-nos que mais grave é a ausência de instâncias para o desenvolvimento e prática de raciocínios verdadeiramente teóricos. Não simplesmente pela, por si só, grave perda de capacidade teórica, mas pelas consequências que tal perda ocasionam, quais sejam: dificuldade ou incapacidade de compreender as questões que ameaçam a sobrevivência do planeta e, a interligada, incapacidade de compreender a necessidade de articulação dos seres humanos em torno de causas, espaços, interesses comuns e indispensáveis para a manutenção da vida.

Feitas essas considerações com relação aos aspectos da *Halbbildung*, embora o contexto que tenha servido de base para a construção da análise adorniana tenha sido a sociedade alemã, fica clara a pertinência da reflexão e a sua aplicabilidade à realidade brasileira (especialmente no atual contexto político), a partir das similaridades que assumem contemporaneamente os modelos educacionais dos países capitalistas (neoliberais). Interessante notar que a Alemanha, apesar de mais desenvolvida economicamente, o que sugere um Estado mais forte e com mais condições de resistência a essa ordem de interferência dos interesses do mercado em funções fundamentais como a educação, paradoxalmente, é reconhecida pelo chamado sistema dual (explicitamente

voltado e determinado pelo mercado de trabalho). Nessa linha, a obra de Andreas Gruschka (2014a), representante da atual geração de pesquisadores da Teoria Crítica, também justifica a sua pertinência.

A obra de Gruschka, amplamente fundamentada em estudos empíricos de sala de aula (VILELA, 2007), permite afirmar, não obstante as diferenças em termos de desenvolvimento econômico entre Brasil e Alemanha, a absorção da reflexão teórica à instrumentalização de uma prática voltada e determinada em função do mercado de trabalho: “[a] orientação à competência é uma história de sucesso e fracasso de dimensão deprimente. Impulsionada pelos ‘choques de PISA’, a palavra competência se tornou palavra mágica do século” (GRUSCHKA, 2014b, p. 8). O movimento de mercantilização da educação “preparou um terreno fértil para o renascimento da Teoria Crítica aplicada à educação” (GRUSCHKA, 2014b, p. 5). Nesse contexto atual, a análise de Adorno renova a sua pertinência e aplicabilidade ao cenário atual internacional e brasileiro.

Nesse sentido, no Brasil, é especialmente representativa a entrada em vigor da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), evidenciando a intencionalidade do direcionamento da educação escolar cada vez mais ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, com uma clara intensificação do empobrecimento da formação teórica. A justificativa para a realização de tal alteração legislativa, constante da exposição de motivos do projeto da lei em questão, partiu de uma análise de dados que, na visão do legislador, relacionariam os resultados insatisfatórios do desempenho dos estudantes em avaliações realizadas, antes da mencionada reforma, à forma de organização e aos conteúdos constantes do ensino médio, que não estariam alinhados ao mundo do trabalho:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e

Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

[...]

Isso [referindo-se ao mau desempenho escolar] é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016, p. 1-3, grifos nossos).

A reforma do sistema educativo em curso, seguindo a fundamentação da exposição de motivos da legislação mencionada, cortou do currículo escolar as disciplinas (dentre elas, filosofia e sociologia) que não desenvolvem diretamente competências práticas de interesse do mercado de trabalho (além de estar, referida reforma, explicitamente direcionada para uma maior aproximação do ensino escolar ao mercado, a partir de uma série de medidas que não serão analisadas por fugirem da questão central do presente texto). Conquanto se trate de uma questão legislativa pontualmente relacionada à realidade brasileira, ela é apenas parte de um movimento internacional de estreitamento íntimo da relação entre educação escolar e mercado. Nesse sentido, é possível afirmar a pertinência e a atualidade da análise de Adorno para a educação brasileira e para a educação contemporânea.

Considerações finais

O poeta Grabbe tem uma sentença: “Pois nada senão o desespero pode salvar-nos”. Isto é provocador, mas nada tem de tolo. Não vejo como condenar que se seja desesperançado, pessimista, negativo no mundo em que vivemos. Mais limitados serão aqueles que se

aferram compulsivamente ao otimismo do oba-oba da ação direta, para obter alívio psicológico (ADORNO, 2003, p. 134).

Uma vez devidamente esclarecida a relação que se estabelece entre teoria e prática é possível compreender o tipo de autonomia da teoria defendida por Adorno, porquanto “[p]ensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto” (ADORNO, 1995b, p. 204-205). Nessa medida, a qualificação de Adorno como pessimista parece apenas parcialmente defensável. Como o próprio filósofo afirma, uma análise crítica da prática do mundo inevitavelmente redundava em uma análise teoricamente pessimista. Uma vez que a intenção fundamental de sua obra é de justamente promover a referida crítica, há um inafastável relacionamento do autor com o pessimismo.

Contudo é possível realizar uma leitura nas entrelinhas da obra adorniana que aponta no sentido de uma esperança na transformação do mundo, a qual não seria compatível com um sujeito pessimista em sentido pleno. Nesse sentido, inclusive o pessimismo na Teoria Crítica é dialético (mas não contraditório!): tensiona o pessimismo teórico com uma prática otimista. Segundo Horkheimer (apud DE CAUX; MAZZOCCHINI, 2019, p. 241): “Em que consiste, no entanto, o otimismo que compartilho com Adorno, meu amigo falecido? Em que é preciso, apesar de tudo isso, tentar fazer e levar a cabo o que se toma pelo verdadeiro e pelo bom. E essa foi nossa máxima: ser pessimista teórico e otimista prático!”.

Tal leitura é reforçada por manifestações mais espontâneas de Adorno, dentre as quais se destaca um debate sociológico com Arnold Gehlen sobre a relação entre liberdade e instituição, transmitido pela televisão alemã em 1965, na qual o autor afirma que o ser humano, ao longo de toda sua história, jamais teve a oportunidade de mostrar efetivamente quem é e do que é capaz. Essa afirmação é bastante representativa e fiel ao projeto da Teoria Crítica da Sociedade de pensar (criticar) de forma intransigente o mundo que é sempre tendo em conta um mundo que poderia ser, e se deve ao entendimento do autor de que a

liberdade dos seres humanos sempre esteve, de uma maneira ou de outra, reduzida ao longo da história; condicionada à necessidade de luta pela autopreservação.

Relacionado a isso, quando Adorno afirma que “nada no mundo administrado funciona sem rupturas” (ADORNO, 1995b, p. 217), pode-se compreender que as rupturas do mundo administrado permitem que, em alguns momentos, apareça a verdadeira humanidade e, por consequência, a possibilidade de transformação. Nesse sentido, houve ao longo da história, apesar da barbárie constante e do movimento de dominação sufocante, momentos cheios de esperança e otimismo protagonizados por seres humanos (muitos deles professores e, todos, educadores) que justificam a confiança por parte do sujeito na humanidade. Ao reconhecer isso, Adorno, dialético que é, apesar de todo peso de sua crítica, não pode ser considerado simplesmente um pessimista, sem a devida compreensão do seu pensamento.

Fazer teoria num mundo como o atual é, por si só, um exercício de esperança. Nessa medida, a educação deveria ser o espaço privilegiado da teoria, aquela capaz de pensar caminhos diferentes daqueles contaminados pela lógica do capital. Assim, entende-se que a simplificação da educação com a conseqüente redução (perda) da capacidade teórica tem como resultado mais grave, de todos os resultados graves já apontados ao longo do texto, a perda da esperança. De acordo com Adorno, referindo-se à dominação da teoria pela prática: “[o] horror é que, pela primeira vez, vivemos em um mundo em que não podemos mais imaginar um mundo melhor” (ADORNO; HORKHEIMER, 2011, p. 40). Quem não é capaz de teorizar não é capaz de imaginar um mundo diferente. Como resposta prévia às críticas, a esperança pode prescindir da teoria, contudo ela será solitária; assim, ingênua e facilmente superável. A possibilidade de transformação do mundo em um lugar livre da barbárie se refugia na teoria que resiste à prática redutora do ser humano e da natureza a meros instrumentos a serviço do capital⁴.

⁴ Texto dedicado aos nossos queridos estudantes que relatam um suposto pessimismo em nossas aulas.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Gesammelte Schriften, Band 8*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Educação e Sociedade*, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.
- ADORNO, Theodor W. A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. *Lua Nova*, São Paulo, n. 60, p.131-139, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452003000300008> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/LPLGS3h9jyf7sRrsrDBfYyM/?lang=pt> . Acesso em: 26 jan. 2023.
- ADORNO, Theodor W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, Theodor W. *Lectures on Negative Dialectics*. Cambridge: Polity Press, 2008.
- ADORNO, Theodor W. *Minima moralia*. Madrid: Taurus, 2001.
- ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). *Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 6-40.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Towards a new manifesto? Conversations between Adorno & Horkheimer*. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: https://libcom.org/files/Adorno_Horkheimer_NM-read.pdf . Acesso em: 23 mar. 2019.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, A. C.; DALBOSCO, C. A., MÜHL, E. H. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- BRASIL. *Exposição de motivos da Lei 13.415*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf . Acesso em: 6 jun. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 15 maio 2020.

DE CAUX, Luiz Philippe; MAZZOCCHINI, Graziano. Entre Pollock e Benjamin: Teoria e práxis no “Estado autoritário” de Horkheimer. *Princípios: Revista de Filosofia*, Natal, v. 26, n. 50, p. 239-262, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.21680/1983-2109.2019v26n50ID16150> . Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/16150> . Acesso em: 15 jul. 2020.

FRANCO, Renato. A relação entre teoria e práxis segundo Adorno. *Perspectivas*, São Paulo, v. 23, p. 85-99, 2000. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2104> . Acesso em: 26 jan. 2023.

GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 437-451, 2017. DOI:

<https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7758> . Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7758> . Acesso em: 26 jan. 2023.

GRUSCHKA, Andreas. *Frieza burguesa e educação*: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014a. GRUSCHKA, Andreas. Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula. *Constelaciones*, Madri, n. 6, p. 3-31, 2014b. Disponível em:

<https://constelaciones-rtc.net/article/view/851> . Acesso em: 26 jan. 2023.

HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. (Col. Os Pensadores, Vo. XLVIII). São Paulo, Abril Cultural, 1983. P 117-161.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (*Aufklärung*)? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Karl Marx, Friedrich Engels. Tradução de Rubens Enderle, Nélis Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLLMANN, Andrea D. Stephan. *Bildung* na contemporaneidade: Qual o sentido? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS, 2010. p. 29.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. *O conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6047> . Acesso em: 26 jan. 2023.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2014.

NOBRE, Marcos. Teoria Crítica hoje. In: PERES, Daniel Tourinho *et al.* (Orgs.). *Tensões e passagens: crítica e modernidade - Uma homenagem a Ricardo Terra*. São Paulo: Singular, 2008. p. 265-283.

SAVI NETO, Pedro. A atualidade da crítica de Adorno para as pesquisas qualitativas com bases empíricas em educação. *Veritas*, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 744-764, 2018. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/30792> . Acesso em: 26 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2018.2.30792>.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 223-248, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/9PMf8RLhhRVMrdD9SjVkmkg> . Acesso em: 26 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100012>.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel e tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 54, p. 9-18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5265.pdf> . Acesso em: 23 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002>.

Data de registro: 08/09/2021

Data de aceite: 19/01/2022



A duração em Henri Bergson: fundamento da educação com as diferenças¹

*Luka Carvalho Gusmão***

*Luciana Pacheco Marques****

Resumo: Tendo como contexto as mudanças paradigmáticas da Atualidade, o objetivo deste artigo é refletir sobre os fundamentos filosóficos de uma educação com as diferenças a partir do conceito de duração desenvolvido por Henri Bergson. A teoria bergsoniana da duração instaura uma visão radical das diferenças humanas, baseada nos seguintes aspectos: a dimensão viva e pulsante das temporalidades dos diversos sujeitos; a irredutibilidade das diferentes temporalidades humanas a signos matemáticos; a totalização da temporalidade no âmbito da memória; e, enfim, seu potencial de liberdade e criação. Partindo dos referidos fundamentos filosóficos, o artigo defende que uma educação com as diferenças precisa repensar a noção de sujeito ideal, as práticas de ensino e avaliação baseadas em quantificações e classificações, as lógicas fragmentadas e impessoais de produção de conhecimento e, finalmente, a ideia de formação para a liberdade e a responsabilidade ética.

Palavras-chave: Duração; Henri Bergson; Educação; Diferenças.

¹ Uma versão preliminar do texto foi publicada nos anais do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ocorrido em novembro de 2020.

** Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: lukagusmao87@yahoo.com.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0276132560528531> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8006-9697>

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: luciana.marques65@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5969492483399686> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2430-831X>

The *duration* in Henri Bergson: foundation of education with the differences

Abstract: Taking the current paradigmatic changes as a context, the aim of this article is to reflect on the philosophical foundations of an education with the differences based on the concept of duration developed by Henri Bergson. The bergsonian theory of duration establishes a radical view of human differences, based on the following aspects: the living and pulsating dimension of the temporalities of the different subjects; the irreducibility of different human temporalities to mathematical signs; the totalization of temporality within the scope of memory; and, finally, its potential for freedom and creation. Based on these philosophical foundations, the article argues that education with the differences needs to rethink the notion of ideal subject, teaching and evaluation practices based on quantifications and classifications, fragmented and impersonal logics of knowledge production and, finally, the idea of formation for freedom and ethical responsibility.

Key-words: Duration; Henri Bergson; Education; Differences.

La *duración* en Henri Bergson: fundamento de la educación con las diferencias

Resumen: Tomando como contexto los cambios paradigmáticos actuales, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre los fundamentos filosóficos de una educación con las diferencias basada en el concepto de duración desarrollado por Henri Bergson. La teoría bergsoniana de la duración establece una visión radical de las diferencias humanas, basada en los siguientes aspectos: la dimensión viva y pulsante de las temporalidades de los diferentes sujetos; la irreductibilidad de diferentes temporalidades humanas a signos matemáticos; la totalización de la temporalidad en el ámbito de la memoria; y, finalmente, su potencial de libertad y creación. Con base en estos fundamentos filosóficos, el artículo sostiene que la educación con las diferencias necesita repensar la noción de sujeto ideal, prácticas de enseñanza y evaluación basadas en cuantificaciones y clasificaciones, lógicas fragmentadas e impersonales de producción de conocimiento y, finalmente, la idea de formación para la libertad y la responsabilidad ética.

Palabras clave: Duración; Henri Bergson; Educación; Diferencias.

Introdução

De um modo geral, nota-se que as ideias veiculadas pelo senso comum relacionam a concepção de educação inovadora à crença de que o termo inovação indica sobretudo modernização tecnológica. Com base nessa crença, entende-se que uma educação inovadora é necessariamente aquela que lança mão de novas tecnologias nas práticas de ensino.

Sem nos opormos ao valioso aporte que as tecnologias da informação e da comunicação oferecem ao campo educacional, entendemos que elas, por si sós, não bastam para engendrar mudanças pedagógicas mais significativas. Tais mudanças dependem, antes de tudo, de deslocamentos paradigmáticos em relação a conceitos como os de sujeito, conhecimento, tempo e espaço. De acordo com esse entendimento, para que o processo educacional seja considerado inovador não é essencial que ele faça uso de novas tecnologias, mas sim que consiga ressignificar as concepções nas quais se fundamenta e, a partir disso, engendrar experiências pedagógicas que afetem os modos pelos quais os sujeitos da educação pensam, sentem e agem no mundo.

Conforme assinala Carlos Marques (2001), o deslocamento que parece ser o mais desafiador para a renovação das lógicas e práticas sociais e educacionais de nossa época é o do paradigma do Universal para o do Múltiplo. De acordo com Carlos Marques (2001), uma característica marcante do período histórico da Modernidade foi a instauração de concepções Universais de conhecimento, sujeito, mundo e sociedade. No campo filosófico e científico as concepções cartesianas de ser humano e de racionalidade tornaram-se hegemônicas e sobrepuseram-se a outras formas de existir e construir conhecimento de diferentes grupos culturais; no âmbito da cosmologia a física newtoniana consolidou as ideias de espaço homogêneo e de tempo universal, levando a ciência a desviar sua atenção das diversas formas pelas quais os seres humanos se relacionam com o binômio espaço-tempo; no campo social o projeto Iluminista procurou disseminar os saberes filosóficos, científicos e artísticos acumulados pela cultura europeia, considerada, então, o ápice do progresso humano e,

portanto, aquela que deveria ser a meta da evolução de todos os outros povos; por fim, baseada na concepção universal de ser humano, a sociedade Moderna estabeleceu a separação entre normalidade e anormalidade e criou uma série de dispositivos que promoveram a segregação de todos os grupos e sujeitos considerados anormais.

Sendo a escola uma das instituições remodeladas pelo pensamento Moderno a fim de servir à sua própria manutenção, é possível perceber nela, ainda hoje, diversos mecanismos excludentes decorrentes do paradigma do Universal. Segundo Veiga-Neto (2002), um dos dispositivos centrais nos processos de exclusão promovidos pela maquinaria escolar foi o tempo disciplinar. Entendido enquanto uma das dimensões de formação e representação do sujeito Moderno, o dispositivo tempo – essencialmente de caráter espacial e matemático – passou a ser um dos elementos de distinção entre os traços de normalidade e anormalidade atribuídos aos indivíduos, porquanto determinou um ritmo único de ensino e aprendizagem, no interior do qual os comportamentos socialmente desejáveis estavam prescritos de antemão.

Na Atualidade¹, o horizonte epistemológico, ético, político e educacional que nos desafia é o da superação das lógicas e práticas de exclusão Modernas em favor da construção do paradigma do Múltiplo, isto é, do princípio segundo o qual a multiplicidade dos modos de pensar, sentir e agir do seres humanos são inerentes à existência, ou seja, dimensão imanente à vida e constituinte da sociedade. Sustentamos que a construção do referido paradigma é desafiadora na exata proporção em que exige de nós a reinvenção de modos de existir que foram historicamente naturalizados. As concepções instauradas nos últimos séculos pelo paradigma do Universal passaram a fazer parte não só de nossas ideias, mas também de nossa identidade, de tal maneira que ser de outra forma pode nos parecer impensável. Portanto, a construção do paradigma do Múltiplo exige um esforço constante de inflexão no qual nossas próprias

¹ Carlos Marques (2001) denomina de Atualidade o momento histórico que vivemos, o qual se caracteriza pelo questionamento das grandes verdades acabadas que nos foram legadas pela Modernidade.

concepções e práticas se tornam objeto de indagação e desnaturalização. De acordo com Luciana Marques (2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b, 2020), no cenário do cotidiano escolar a transição do paradigma do Universal para o do Múltiplo se manifesta na passagem da negação e da marcação das diferenças para a comunhão com as diferenças.

Na medida em que o tempo se tornou um dispositivo de exclusão nas lógicas e práticas educacionais, consideramos que a passagem da negação e da marcação das diferenças para a comunhão com as diferenças implica fundamentalmente em repensar e ressignificar esse dispositivo, tendo em vista as múltiplas temporalidades dos sujeitos. Para tanto, o diálogo com pensadores que consideram o Múltiplo como a mais legítima expressão da vida e da sociedade – entre eles podemos destacar Michel Foucault, Gilles Deleuze, Boaventura de Souza Santos, Edgar Morin e Paulo Freire – oferece elementos importantes para a instauração de novas ideias e práticas educacionais. Neste artigo, tomando como pano de fundo as mudanças paradigmáticas às quais aludimos nos parágrafos anteriores, assumimos como objetivo refletir sobre os fundamentos filosóficos de uma educação com as diferenças a partir do diálogo com a teoria do filósofo Henri Bergson, focando especificamente o conceito de tempo desenvolvido em sua obra, o qual é denominado por ele de duração.

Entendemos como *educação com as diferenças* aquela que considera a convivência equânime e a efetiva participação nos processos formativos na/da escola de educandos pertencentes a diferentes grupos que se identificam de acordo com as gerações, classes socioeconômicas, etnias, pertencas regionais, condições físicas e mentais, gênero e orientação sexual, bem como, enfim, todas as singularidades por meio das quais a existência humana se manifeste e que escapem de qualquer forma de categorização.

Para alcançar o objetivo do artigo, primeiramente apresentaremos e discutiremos a teoria bergsoniana da duração, buscando evidenciar sob quais aspectos ela pode fornecer as bases filosóficas para a compreensão ontológica das diferenças humanas. Em seguida, problematizaremos algumas dimensões do paradigma do Universal presentes na própria base

da dinâmica escolar e procuraremos apontar em que medida o conceito bergsoniano de duração contribui para superá-las. Por fim, embora não indiquemos técnicas pedagógicas universais, supostamente aplicáveis a qualquer contexto de ensino e aprendizagem, defendemos o que acreditamos serem os fundamentos filosóficos de uma prática educativa que tenha como horizonte a comunhão com as diferenças.

A duração como fundamento das diferenças humanas

Henri-Louis Bergson foi um filósofo francês que viveu entre os anos de 1859 e 1941. Sua obra influenciou de maneira singular a produção intelectual de importantes filósofos contemporâneos, como Maurice Merleau-Ponty e Gilles Deleuze. Morato Pinto, Borba e Kohan (2007) informam que até a primeira metade do século XX o livro *A evolução criadora* – aquele que garantiu a Bergson o prêmio Nobel de Literatura de 1927 – foi a obra de língua francesa mais traduzida no mundo. Contraditoriamente, não obstante a relevante contribuição de Bergson para nossa época, em termos mais gerais seu pensamento encontrou ressonância problemática na segunda metade do século XX. Neste período, diz Renaud Barbaras citado por Morato Pinto, Borba e Kohan (2007, p. 10), a germanofilia do meio filosófico francês “só viu em Heidegger, o autor crucial para o século XX, aquele que soube infletir a metafísica e dela fazer a crítica mais decisiva [...] e esqueceram-se assim da importância de Bergson”. Graças à obra *Presença e campo transcendental: consciência e negatividade na filosofia de Bergson*, escrita pelo filósofo brasileiro Bento Prado Júnior, o pensamento bergsoniano fora ressignificado no horizonte da filosofia francesa contemporânea e inserido no cenário acadêmico de nosso país. Chauí (1988), comentando o livro de Bento Prado Júnior, esclarece que a referida obra nos leva a entender que:

a filosofia de Bergson cria um campo de pensamento em que se moverá a filosofia francesa posterior, tanto em modos de pensar – as discussões sobre as relações

entre filosofia e ciência, entre a epistemologia e a metafísica, entre a ontologia e a psicologia –, como em temas – as relações entre consciência e corpo próprio, consciência e mundo, práxis e especulação, filosofia e religião, representação e não representação (p. 12).

Ainda na década de 90, outro destacado filósofo brasileiro chamado Franklin Leopoldo e Silva publica sua tese de livre-docência, intitulada *Bergson – intuição e discurso filosófico*. A partir de então se iniciou no Brasil uma rede crescente de investigadores da filosofia bergsoniana, orientada em sua maioria por Bento Prado Júnior e Franklin Leopoldo e Silva.

Mais recentemente alguns pesquisadores vêm se dedicando a refletir sobre as contribuições de Bergson para o campo da educação. Isso fica explícito em algumas situações que elencaremos adiante. A primeira delas foi o *Colóquio Internacional Henri Bergson: 100 anos de A Evolução Criadora*, organizado no ano de 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A segunda consiste no número de trabalhos de mestrado e doutorado em Educação que dialogam diretamente com a teoria bergsoniana. Poderíamos destacar, a título de exemplo, a tese de doutorado de Rita Célia Magalhães Torreão, intitulada *Nas asas da borboleta: filosofia de Bergson e Educação*, defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia; a dissertação de mestrado de Alexandro dos Santos Machado, cujo título é *Intuições para uma Pedagogia da Intuição: a Amizade enquanto uma Experiência Integral pela Dinâmica das Cartas*, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; a tese de doutorado de Sandrelena Monteiro da Silva, chamada *Experiências temporais constitutivas do ser professora: uma leitura bergsoniana*, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora; a dissertação de mestrado de Gabriel Torelly Fraga Correa da Cunha, denominada *Memória e fabulação em Henri Bergson: notas para uma estética do ensino de história*, defendida

em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e, por fim, a dissertação de mestrado de Luka de Carvalho Gusmão, intitulada *As diferenças e o currículo: reflexões à luz da filosofia bergsoniana*, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É neste cenário histórico que se insere nosso estudo da obra bergsoniana e suas possíveis contribuições para a educação em geral e para a reflexão sobre a comunhão com as diferenças especificamente.

A filosofia bergsoniana, embora rica em ideias originais, tem no conceito de duração seu objeto central. No contexto de sua juventude, quando procurava encontrar um ponto de apoio com base no qual pudesse desenvolver seu trabalho filosófico, Bergson se aproximou da obra de Herbert Spencer. Apesar de identificar na obra spenceriana um conjunto de generalidades vagas, as quais denotavam fragilidade quanto ao aprofundamento das ideias últimas da mecânica, Bergson considerou que poderia retomar esta parte da obra, completando-a e consolidando-a. Ao iniciar tal empreendimento, Bergson (2006) diz ter se surpreendido, pois notou que a concepção de tempo na qual se apoiava o evolucionismo de Spencer era a mesma que a física mecânica utilizava para calcular o movimento de objetos no espaço. Tal concepção, concluía Bergson (2006), negligenciava o tempo real – denominado por ele de duração – para representá-lo em função de símbolos matemáticos extraídos de nossa visão do espaço.

O modelo mecanicista de apreensão do conhecimento e representação da natureza, inaugurado no século XVII por René Descartes, defendia que o movimento e a mudança eram nada mais do que o deslocamento mecânico de partículas materiais no espaço. Ora, se o movimento era a soma das unidades de espaço percorrido por uma partícula ou um corpo, o tempo era uma sucessão de instantâneos justapostos, unidade homogênea cuja finalidade era servir de convenção para calcular a velocidade de uma trajetória. O que não se viu, salienta Bergson (2006), é que, assim representado, o tempo não passa de simples projeção do espaço: “Estuda-se então o espaço, determina-se sua natureza

e função, e depois se transportam para o tempo as conclusões obtidas” (p. 7). Desse modo, passa-se pelo tempo sem nele tocar, pois expresso segundo a representação do espaço, ele perde sua característica fundamental, que, de acordo com Bergson, consiste em durar.

Para penetrar no estudo da duração, Bergson (2005) faz da experiência psicológica humana seu primeiro campo de investigações. Mergulhando, então, em nossa própria vida interior, o que vemos? O que caracteriza nosso existir? Em um primeiro momento, poderíamos dizer que é a mudança, pois passamos constantemente de um estado de consciência a outro. Todavia, se repararmos com mais cuidado no modo de representação da mudança dos nossos estados de consciência, veremos que falamos de nossas sensações, sentimentos e volições como se constituíssem blocos homogêneos que se substituem mutuamente. Ora, de fato mudamos incessantemente, entretanto, em um fluxo no qual cada um dos referidos estados não cessa ele mesmo de alterar-se a cada novo instante. Ao caminhar pela estrada do tempo, inflamos continuamente com a duração que vamos reunindo; nosso ser, “[...] por assim dizer, faz bola de neve consigo mesmo” (BERGSON, 2005, p. 2). No entanto, é mais cômodo e útil à nossa ação sobre as coisas não nos aplicarmos com atenção a essa mudança ininterrupta e só repará-la quando se torna considerável o suficiente para comunicar uma nova reação ao corpo ou um outro impulso à consciência. Exatamente porque cerramos os olhos à contínua transformação de cada estado da consciência, vemo-nos forçados, quando a modificação tornou-se significativa a ponto de se impor à nossa atenção, a dizer que um outro estado se sobrepôs ao anterior. Nosso olhar se fixa na passagem da duração da consciência por uma série de atos descontínuos, e por isso percebe estados separados uns dos outros. Se, todavia, por um esforço de atenção contínua, abarcássemos nossa duração psicológica em sua verdadeira natureza, veríamos o movimento de nossa consciência como uma melodia na qual as notas musicais se misturam, produzindo um efeito dinâmico.

A duração ultrapassa a concepção de tempo espacializado que, conforme dito antes, consiste num encadeamento linear de instantes

interligados em uma cadeia matemática de causa e efeito. Ela se apresenta como fluxo ininterrupto de criação que incorpora uma pluralidade de elementos que se fundem dinamicamente. Bergson (2006) considera que a duração conjuga o uno – pois é uma única corrente de movimento – e o múltiplo – pois essa corrente é composta por uma multiplicidade qualitativa de elementos subjetivos que se interpenetram. Todavia, justamente porque não se deve nunca substituir a vivência efetiva de uma consciência por sua tradução em conceitos gerais, é que não podemos resumir a experiência psicológica humana ao puro jogo especulativo entre uno e múltiplo. Certamente Bergson não pretende contradizer suas primeiras considerações sobre a duração da consciência. O tempo de nossa experiência psicológica, de fato, apresenta-se como um movimento uno tingido por uma multiplicidade qualitativa que se interpenetra dinamicamente. No entanto, essa noção não deve nos manter no campo da abstração pura, mas sim preparar-nos para entrar nos domínios da mobilidade interior em sua coloração própria. Assim, o que Bergson (2006) procura indicar é que o conceito não substitui a percepção simples que se pode obter quando se entra em contato com a consciência que, agindo, sentindo e desejando, se diferencia, isto é, se torna única.

Ao avançar na estrada da duração, cada um de nós se singulariza, nosso passado se conserva por inteiro, segue-nos a cada momento, evidenciando-se no conjunto dos hábitos que adquirimos ou nas lembranças de certos fatos particulares de nossa vida. Graças à conservação da memória, nossa consciência se vê impossibilitada de reproduzir integralmente uma mesma vivência. Ainda que as condições materiais nas quais realizamos um ato sejam aparentemente similares às anteriores, ainda que também nos esforcemos para evocar o que sentíamos na ação original que procuramos imitar, ao executá-lo nós próprios nos encontramos em um momento diferenciado de nossa duração psicológica: já não somos hoje a pessoa que éramos ontem. Por esse motivo, nossa duração é irreversível.

Ao mesmo passo em que vamos nos constituindo pelos eventos que já nos ocorreram, deparamo-nos também com acontecimentos novos,

os quais podemos verdadeiramente considerar que são imprevisíveis. Ora, diz Bergson (2005), se de um lado não nos é possível passar duas vezes pelo mesmo estado, de outro vamos nos formando na relação com os eventos que emergem na própria caminhada do tempo. Toda vez que procuramos antever determinado acontecimento de nossa vida, lançamos no futuro uma projeção que, em última análise, é composta por imagens de fatos que havíamos percebido no passado, ou por um novo arranjo que elaboramos a partir dessas mesmas imagens. Porém, se no porvir nossa consciência experimentará sensações e sentimentos que nunca antes tinha percebido, podemos concluir que o passado não poderia abranger o futuro e que este, conseqüentemente, será imprevisível. Enfim, cada uma de nossas vivências é “[...] um momento original de uma história não menos original” (BERGSON, 2005, p. 7).

A estrada da duração que percorremos não é indeterminada só porque nosso futuro não está dado, mas também porque a pessoa que seremos mais adiante depende, pelo menos em parte, das escolhas que formos realizando no fluxo do devir. A esse respeito, Bergson (2005) faz a seguinte consideração:

Cada um de nós, deitando um lance de olhos retrospectivo sobre sua história, constatará que sua personalidade de criança, ainda que indivisível, reunia nela pessoas diversas que podiam permanecer fundidas entre si porque estavam em estado nascente: essa indecisão cheia de promessas é mesmo um dos maiores charmes da infância. Mas as personalidades que se interpenetram tornam-se incompatíveis ao crescer e, como cada um de nós só vive uma única vida, por força tem de fazer uma escolha. Na verdade, escolhemos incessantemente e incessantemente também abandonamos muitas coisas. A estrada que percorremos no tempo é juncada pelos destroços de tudo o que começávamos a ser, de tudo o que poderíamos ter-nos tornado (p. 109).

Mas não são exclusivamente nossas escolhas que se diferenciam, porquanto as razões que encontramos para realizá-las também são distintas. Bergson (2005) diz que:

Essa criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto melhor raciocinamos sobre o que fazemos. Pois a razão não procede aqui como na geometria, onde as premissas são dadas de uma vez por todas, impessoais, e onde uma conclusão impessoal se impõe. Aqui, pelo contrário, as mesmas razões poderão ditar a pessoas diferentes, ou a uma mesma pessoa em diferentes momentos, atos profundamente diferentes, ainda que igualmente racionais. A bem dizer, não são exatamente as mesmas razões, uma vez que não são as razões da mesma pessoa, nem do mesmo momento. É por isso que não se pode operar sobre elas in abstracto, de fora, como na geometria, nem resolver para outrem os problemas que a vida lhe coloca. Cada um deve resolvê-los de dentro, por sua conta (p. 7-8).

Em síntese, no fluxo da duração cada consciência torna-se singular graças à constante mudança de estados no conjunto de sua vida psicológica, ao contínuo crescimento da memória, à vivência de novas e imprevisíveis experiências a cada momento, ao que escolhe fazer das coisas e de si mesma e, por fim, às razões que toma como referência para dar sentido às suas vivências.

A duração como fundamento para a educação com as diferenças

Buscando entender as maneiras pelas quais o pensamento Moderno foi engendrando discursos e práticas educacionais em relação à diversidade humana, Luciana Marques (2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b, 2020) destaca que uma de suas características mais significativas foi a negação das diferenças. Tal negação caracterizou-se por tomar como base o binômio normal *versus* anormal, por fazer a apologia da normalidade e, conseqüentemente, por não trabalhar ou mencionar explicitamente as diferenças, entendidas como elementos perturbadores e indesejáveis. A lógica da negação das diferenças teve como pano de fundo

implícito a compreensão de uma suposta essência universal do ser humano. Conforme destaca Veiga-Neto (2003), assumindo seu papel de instituição difusora das lógicas de uma nova sociedade, a escola Moderna apoiou-se no pressuposto Iluminista de um sujeito ideal, imagem abstrata de um pretense tipo humano universal, detentor de toda a bagagem dos saberes acumulados pela cultura europeia, socialmente funcional e economicamente produtivo.

É válido destacar que importantes pensadores contemporâneos, como Georges Canguilhem e Michel Foucault, problematizaram os conceitos de normalidade e anormalidade. De acordo com Canguilhem (2000), “[...] um ser vivo é normal num determinado meio, na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências deste meio” (p.113). Já para Foucault (2002), a construção discursiva da anormalidade obedece a princípios epistemológicos contestáveis:

É, pois, um discurso do medo e um discurso da moralização, é um discurso infantil, é um discurso cuja organização epistemológica, toda ela comandada pelo medo e pela moralização, não pode deixar de ser ridícula (p. 44).

O currículo, entendido como um artefato pedagógico fundamental na estruturação da escola Moderna, teve na concepção de tempo um forte dispositivo disciplinar que reforçou ainda mais a concepção de sujeito ideal. A ideia de tempo ligada à lógica da negação das diferenças vinculou-se ao intento de padronização dos sujeitos. Entendendo que o projeto Iluminista de sociedade trazia como ideal a marcha da humanidade aos supostos cumes da evolução cultural representada pelas aquisições do pensamento europeu, fazia-se necessário universalizar não só os conhecimentos acumulados, mas também, como salienta Veiga-Neto (2002), disseminar a visão de mundo Moderna em sua totalidade, inclusive com sua concepção de tempo. Como esse conceito era entendido enquanto uma linha matemática entrecortada por segmentos fixos, foi necessário que a própria temporalidade do currículo se vinculasse a essa ideia. Assim, o

quadriculamento do tempo e a homogeneização do ritmo de progressão dos sujeitos na temporalidade do currículo se tornaram fortes mecanismos de controle.

As atividades escolares foram divididas em horários predeterminados, devendo em cada compartimento de tempo ser seguido rigorosa e exclusivamente aquilo que fora previsto, com exclusão de todo elemento perturbador. Estes horários eram, além de predeterminados, repetidos cíclica e regularmente, em dias, horas, minutos, períodos letivos, anos letivos, bimestres, trimestres, semana de prova etc. Os sujeitos deveriam se adaptar ao processo educacional proposto de antemão, de tal maneira que qualquer outra possibilidade de experiência temporal que não fosse vinculada ao ritmo pré-estabelecido era sequer cogitada. Com base nesse aparato disciplinar estabeleceu-se a crença de que há uma temporalidade típica, normal e desejável, e outras temporalidades atípicas, das quais fazem parte todos os indivíduos considerados disfuncionais e desajustados. Desse modo, a escola passou a ser concebida como o espaço de universalização do tempo próprio dos ditos normais e, por conseguinte, de exclusão de qualquer vivência temporal relacionada aos sujeitos entendidos como anormais.

Historicamente, porém, observou-se um deslocamento de sentido na direção da superação desse modelo excludente de sociedade e escola por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças. Nesse contexto, situou-se o confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos nomeados como os diferentes e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta por reconhecimento. Tal deslocamento de sentido tem seus pilares na organização e na ascensão dos movimentos sociais, cujas vozes procuraram – ou pela denúncia das práticas discriminatórias ou pela reivindicação de igualdade social – dar visibilidade às diferenças e ocupar os espaços deixados pela lógica dominante, o que se dá tanto em relação ao espaço físico quanto em relação ao espaço discursivo.

Nessa formação discursiva, que Luciana Marques (2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b, 2020) denomina de marcação das diferenças, parte-

se do princípio de que a diversidade é inerente à vida. Porém, a explicitação das diferenças, nesse caso, é utilizada para marcá-las, estratificando a existência, loteando a vida com a edificação de sólidas barreiras de identificação da diferença que está em mim e/ou no grupo do qual faço parte *versus* a diferença que está no outro. No movimento de deslocamento da perspectiva que nega a existência da diversidade para a que a marca, mantemos, ainda que implicitamente e com outras nomenclaturas, a dicotomia entre normalidade e anormalidade, pois não se avança até uma concepção mais radical e abrangente da multiplicidade humana. Para Veiga-Neto (2011), esse processo é denominado de incluir, para excluir, pois a integração dos ditos diferentes nos processos sociais e educacionais ocorre ainda sob o signo do binômio normal-anormal.

Em relação à forma como o tempo escolar se vincula ao discurso da marcação das diferenças, observa-se que, a rigor, não houve rupturas significativas em comparação com o discurso da negação. Com o surgimento dos movimentos em defesa dos direitos dos grupos historicamente excluídos, bem como com seu acesso ao espaço escolar que estava preparado apenas para receber os ditos normais, processos de desencaixes no tempo escolar se fizeram evidentes. A sensação de que os excluídos que foram integrados no processo educacional tinham um tempo atípico de desenvolvimento e aprendizagem, não conseguindo, por isso, acompanhar o suposto tempo normal proposto pelo currículo escolar manteve-se como pano de fundo das práticas escolares. Essa sensação, longe de levar o discurso da marcação a uma problematização mais profunda sobre a própria crença de que existe um tempo normal e outro anormal, engendrou outras nomenclaturas para identificar e enformar os diferentes tempos dos sujeitos. Instaurou-se aquilo que Bergson (2020) identificou nos estudos da psicologia como sendo diferenças de grau entre as experiências subjetivas, isto é, a tradução imprecisa de vivências qualitativas e, portanto, absolutamente singulares, em signos matemáticos que as expressam em termos de mais e de menos. Tais diferenças de grau vinculam a duração de cada sujeito à concepção abstrata do tempo matematizado, que, sendo considerada a padrão, determina quem são

aqueles que estão atrasados em relação ao tempo, acompanhando o tempo ou adiantados em relação ao tempo. Estabelece-se ainda as comparações entre os tempos de aprendizado dos sujeitos em termos quantitativos, como quando se diz que alguém aprende *mais* devagar ou *mais* depressa. Nessa concepção, trabalha-se ainda com uma lógica que não problematiza a relação normalidade *versus* anormalidade, mas sim a reforça na medida em que sustenta a concepção do tempo universal e matematizado.

Na Atualidade o ser humano vem realizando profundas reflexões no sentido de repensar a sua própria existência. De acordo com Carlos Marques (2001), parece que a humanidade está chegando à conclusão de que o desejo ressentido da normalidade somente acirrou ainda mais os mecanismos de segregação. Dessas considerações, vem emergindo uma terceira formação discursiva, identificada por Luciana Marques (2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b, 2020) como a comunhão com as diferenças. Nessa perspectiva, o legítimo reconhecimento de todas as formas de existência como protagonistas do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. Conviver com as/nas diferenças é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível (MARQUES; MARQUES, 2003). Rompe-se, assim, com a dicotomia paradigmática da normalidade *versus* anormalidade, do capaz de ajudar *versus* o necessitado de ajuda etc. Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos mesmos tempos e espaços, sem qualquer discriminação. Estamos nos deslocando do lugar imutável que herdamos da Modernidade para um outro *lócus*: o da comunhão com as diferenças.

Partindo das considerações expostas acima, entendemos que a construção de lógicas e práticas pedagógicas que avancem de modo mais radical na compreensão das diferenças humanas não depende da simples adoção de novas metodologias de ensino. Em última análise, é justamente a redução da ação docente à aplicação de técnicas pedagógicas que elimina do fenômeno educacional seus aspectos mais essenciais. Urge entender

que toda metodologia de ensino está amalgamada a um conjunto de princípios ontológicos e epistemológicos, mesmo que nem sempre eles estejam claros. Desse modo, a reinvenção da escola no sentido de uma comunhão efetiva com as diferenças depende, antes de tudo, da adoção de novos modos de se entender o próprio ser humano para além da concepção de sujeito ideal indicada acima. Trata-se, portanto, de realizar primeiramente deslocamentos conceituais, para que, então, se possa habitar o cotidiano escolar com outras disposições educacionais.

Para fomentar algumas reflexões que podem auxiliar nesses deslocamentos, trazemos a seguinte questão: na medida em que desenvolve uma teoria do tempo baseada no conceito de duração, de que modo a filosofia bergsoniana possibilita uma ressignificação das concepções e práticas educacionais no sentido da comunhão com as diferenças humanas?

O que Bergson (2006) denuncia no conceito de tempo espacializado é sobretudo sua incapacidade de explicar a experiência efetiva que o ser humano tem do tempo. Em outras palavras, o tempo espacializado é uma abstração cuja finalidade é contribuir na compreensão de determinados fenômenos físicos ou na organização de certos eventos da vida em sociedade; todavia, essa imagem conceitual em nada se assemelha ao tempo de nossa subjetividade. A duração da consciência humana é viva, pulsante, colorida pela multiplicidade de desejos, sentimentos, sensações e tudo mais que a subjetividade comporte. Qualquer tentativa de representar o ser humano como ente universal e abstrato sempre deixará escapar os sujeitos reais, os viventes em suas durações concretas. Esse princípio basilar da filosofia bergsoniana revela as diferenças humanas em seu aspecto mais profundo, pois já não se pode dizer, em hipótese nenhuma, que um grupo de indivíduos considerados normais possui uma mesma temporalidade de desenvolvimento, ou que outros tidos como anormais tenham um tempo de desenvolvimento atípico. Do ponto de vista educacional, isso significa dizer que cada sujeito, estudante ou professor, é um ser com duração própria, substancial e viva, que nada têm de abstrata ou generalizável. A rigor, cada vivente do cotidiano escolar experimenta o

tempo de modo singular; compreensão que funda uma significativa abertura para o conceito de multiplicidade em seu sentido pedagógico, isto é, como elemento fundamental da formação do ser humano.

Para Bergson (2005), um desdobramento importante do princípio anunciado no parágrafo anterior é aquele segundo o qual as experiências da consciência humana não podem ser expressas por signos quantitativos. Porém, se entendermos o tempo como uma sucessão linear de instantes justapostos, os fenômenos da subjetividade como fatos que crescem ou diminuem de intensidade e as operações cognitivas como eventos que revelam maior ou menor nível de inteligência, de fato nos parecerá possível representar os dados da consciência em termos numéricos. Ao estabelecermos a tradução de uma experiência psicológica por meio de signos matemáticos, logo nos parecerá possível também comparar os números obtidos por diferentes sujeitos e estabelecer juízos de valor entre eles, como melhor e pior, bom e ruim, desejável e indesejável, superior e inferior etc. Ora, se a duração é, antes de tudo, uma experiência subjetiva singular, ela só pode ser efetivamente percebida enquanto um fluxo qualitativo. Esse princípio filosófico, na medida em que revela a impossibilidade de traduzir a temporalidade humana em signos matemáticos, mostra também a inviabilidade de traçar mensurações e posteriores comparações entre diferentes sujeitos. No campo educacional isso implica em afirmar que as lógicas de ensino e avaliação que se sustentam em processos de quantificação, classificação e comparação entre diferentes indivíduos se afastam muito de qualquer possibilidade de apreender efetivamente os processos de transformação e desenvolvimento de cada consciência. Tendo em vista que cada ser humano tem uma duração singular, é crucial que haja um esforço de atenção para práticas de ensino e avaliação que considerem cada sujeito em seu percurso próprio. Os instrumentos de ensino e avaliação desenvolvidos nas escolas geralmente buscam abordar e mensurar um aspecto específico da aprendizagem – o cognitivo –, para depois representá-lo matematicamente. Essa representação matemática se faz acompanhar de um juízo de valor que acaba por se tornar uma marca indelével sobre o sujeito. Com base no

conceito de duração postula-se, porém, que a experiência humana é multifacetada, não podendo ser reduzida a apenas um dos seus aspectos, como o cognitivo. Entende-se também que as características apresentadas por um sujeito em determinada etapa de sua duração não permanecem como marcas fixas, pois o tempo da subjetividade é movente. Portanto, é essencial que os processos avaliativos e as práticas de ensino que dele podem advir, além de qualitativos e individuais, sejam também multidimensionais e contínuos, permitindo a compreensão dos sujeitos em seu amplo desenvolvimento em diversos momentos de suas trajetórias de vida.

Outra dimensão importante do conceito de duração desenvolvido por Bergson (2005) diz respeito à compreensão de que as experiências da subjetividade são vividas como totalidade, isto é, em profundidade a subjetividade não vive fatos ou acontecimentos fragmentados e isolados. Se a duração representa a temporalidade viva da consciência, o âmbito no qual essa temporalidade vibra em sua integralidade é justamente o da memória. Ela, a memória, não é um departamento no qual a subjetividade armazena e busca recordações de acontecimentos passados; é sobretudo o substrato que vai se avolumando e transformando qualitativamente a partir de nossas experiências e que permanece sempre presente em nosso modo de pensar, sentir e agir. A memória é, por assim dizer, o fio invisível que costura numa tapeçaria única as imagens das múltiplas experiências de uma consciência: ela, enfim, indica mais propriamente a singularidade pulsante de cada ser humano e a indissociabilidade das experiências subjetivas. Do ponto de vista das práticas escolares, de modo mais geral a memória é entendida como um instrumento de registro e reprodução mecânica dos saberes curriculares. Ela acaba assumindo a feição de impessoalidade, universalidade e fragmentação que é própria da epistemologia Moderna, a qual hipersegmentou os saberes científicos e os depositou em compartimentos isolados para o ensino escolar. Assim, o modo como as práticas pedagógicas entendem a organização dos conhecimentos curriculares e o uso da memória desconfiguram a vivacidade e a totalidade das temporalidades dos diferentes sujeitos. Dessa

forma, a defesa de modos mais transversais de organização do currículo e a busca por tornar significativa para os diversos estudantes a produção de conhecimentos não são apenas princípios didáticos relevantes; são as condições mesmas de uma educação que se esforça para ser coerente com o princípio segundo o qual as diferentes temporalidades humanas são vivas e integrais.

Por fim, Bergson (2005) entende que nos tornamos sujeitos singulares não só em decorrência dos princípios citados acima, mas também por realizarmos nossas próprias escolhas no curso do devir, bem como por atribuímos razões pessoais a essas escolhas, dando-lhes sentidos únicos. A rigor, na medida em que avançamos na estrada do tempo nossas escolhas e produções de sentido determinam o modo como nos inserimos no mundo e, retroativamente, criam a singularidade de nossa consciência: somos, pelo menos em parte, artífices de nós mesmos. Certamente, o potencial criador de nossa liberdade por si só não é portador dos princípios éticos que cabem ao ser humano na medida em que esse se faz responsável por suas ações. Para que tais princípios se incorporem às reflexões com base nas quais a consciência decide e dá sentido a seus atos, é fundamental que haja um processo educacional. Agir no mundo, conviver com os outros e recriar a si com a compreensão cada vez mais ampla de sua liberdade e consequente responsabilidade ética é um aprendizado. A concepção Iluminista de sujeito que está na raiz da escola Moderna entende que a liberdade do ser humano é uma conquista mediante a aquisição do conhecimento científico, isto é, o auge de um longo processo de ilustração da inteligência pelo qual passa o estudante. Assim entendida, ela, a liberdade, não está dada como um potencial que se manifesta no ser humano em qualquer etapa de sua vida e, portanto, como fenômeno que precisa se tornar objeto de reflexões e aprendizado dos próprios estudantes em todas suas vivências. Por consequência, o desenvolvimento de uma compreensão ética que permita a cada estudante assumir gradualmente as responsabilidades por sua ação no mundo e por seu próprio processo de formação, condição indispensável para uma educação com as diferenças, não é pedagogicamente estimulado. Todavia, se entendemos que a duração

de cada consciência é inseparável de seu potencial de escolha e criação e que esse mesmo potencial determina em grande parte a construção de nossas singularidades, assumimos de modo incontornável que uma educação com as diferenças é necessariamente uma educação com as liberdades. Em suma, as condições para que os estudantes reflitam sobre seu potencial de liberdade e criação, bem como sobre uma determinada dimensão de responsabilidade ética que lhes cabe em cada momento de seu desenvolvimento, é um aspecto indispensável do processo educacional desde o início da escolarização.

Conclusões

No início do texto procuramos situar o problema mais geral da transição paradigmática da Modernidade para a Atualidade, colocando no centro desse problema o deslocamento da concepção universal de ser humano para aquela que pensa os múltiplos modos de sentir, pensar e agir dos sujeitos. Indicamos que na base do referido problema está uma mudança profunda no conceito de tempo, entendido na Modernidade como um dispositivo disciplinar a serviço da apologia da normalidade e da exclusão da anormalidade. Anunciamos, então, que iríamos repensar o conceito de tempo à luz da filosofia bergsoniana, trazendo para a discussão o conceito de duração.

Após mostrar os sentidos do conceito bergsoniano de tempo, indicando-o como experiência subjetiva qualitativa, como realidade viva e substancial, como memória que totaliza as vivências da consciência e, por fim, como fluxo de onde emana um potencial de liberdade e criação, cremos ter evidenciado em que medida o conceito de duração instaura uma compreensão radical das diferenças humanas.

Concluimos o texto buscando explorar as noções de negação, marcação e comunhão com as diferenças a fim de evidenciar em que direção o conceito bergsoniano de duração poderia contribuir para o debate educacional em questão. Então, desdobramos tal conceito em relação ao

campo da educação com as diferenças, apontando como princípios importantes a realidade temporal dos sujeitos em sua concretude, a multidimensionalidade e processualidade dos processos de ensino e avaliação, a organização de lógicas mais integradas e significativas de produção de conhecimento e, finalmente, a liberdade e suas consequências éticas como objetos de reflexão e aprendizagem.

Finalizamos reafirmando que o pensamento filosófico, em diálogo com o campo da educação, não tem como compromisso central a proposição de técnicas pedagógicas que possam ser generalizáveis e que acabem, por isso mesmo, se tornando receituários de uma suposta prática pedagógica ideal. Nossa pretensão foi tão somente indicar e, talvez, reafirmar princípios que estão na base mesma de qualquer prática educativa que tenha como horizonte a comunhão com as diferenças humanas.

Referências

- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. São Paulo, Edipro, 2020.
- BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente*. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Apresentação. In: PRADO JÚNIOR, Bento. *Presença e campo transcendental: consciência e negatividade na filosofia de Bergson*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1988. pp. 11-23.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARQUES, Carlos Alberto. *A imagem da alteridade na mídia*. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. A escola nas diferenças. *Dialogia* (UNINOVE. Impresso), n.15, São Paulo, 2012a, pp.41-48.
<https://doi.org/10.5585/dialogia.N15.3753>

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças no currículo do curso de Pedagogia da UFJF. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9., COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, 5., 2010, Porto/Portugal. *Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro...* Porto/Portugal: CIIE, 2010a, pp. 1-18.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). In: FERREIRA, Amauri Carlos; DICKMAN, Adriana Gomes; DINIZ, Margareth (Orgs.) *Repercussões das políticas de inclusão na formação docente*. Jundiaí, Paco Editorial, 2020. pp. 111-130.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e diferenças. *Educação em Foco*, v.17, Juiz de Fora, 2012b, pp.101-117.

MARQUES, Luciana Pacheco. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. *Educação em Foco*, v. 13, n. 1, Juiz de Fora, 2008, pp. 175-184.

MARQUES, Luciana Pacheco. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010b, v. 1. pp. 251-268.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro, DP & A, 2003. pp. 223-239.

MORATO PINTO, Débora; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. Atualidade de Bergson. In: LECERF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. *Imagens da imanência: escritos em memória de Henri Bergson*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. pp. 7-25.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003, pp. 5-15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. *Educação & Sociedade*, n. 79, 2002, pp. 163-186. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009>

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. pp. 105-118.

Data de registro: 27/10/2021

Data de aceite: 19/01/2022



O uso dos jogos nas aulas de Matemática: problematizando verdades do discurso pedagógico contemporâneo

*Fernanda Wanderer**

*Daiane Martins Bocasanta***

Resumo: O artigo tem por objetivo problematizar o enunciado que diz da importância de ensinar matemática usando jogos. O material de pesquisa abrange todos os exemplares da Educação em Revista (ER), periódico do Sindicato do Ensino Privado do RS. Servindo-se de ferramentas teóricas oriundas do pensamento de Foucault, o artigo examina entrelaçamentos do enunciado estudado com outros do campo educacional, que geram efeitos de verdade no discurso da educação matemática contemporânea. O trabalho investigativo permitiu identificar: a) os vetores de sustentação do referido enunciado encontram-se nas produções acadêmicas da área da Educação Matemática e em documentos oficiais; b) uma reatualização do enunciado evidenciando fortes aproximações entre os jogos escolares para ensinar matemática e as tecnologias digitais. As considerações finais apontam para a constituição de uma narrativa vitoriosa sobre o uso de jogos nas aulas de matemática, capturando professores e alunos.

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do PPG Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: fernandawanderer@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8198-7104>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9250845249062534>.

** Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: professoradaianecap@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4430-4236>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8447518676938440>.

Palavras-chave: Educação matemática. Escolas privadas. Jogos. Enunciado. Michel Foucault.

The use of games in mathematics classes: problematizing the truths of contemporary pedagogical discourse

Abstract: The article aims to problematize the statement about the importance of teaching mathematics using games. The research material covers all the copies of *Educação em Revista (ER)*, a periodical of the Private Teaching Union of RS. Using theoretical tools derived from Foucault's thought, the article examines the intertwining of the studied utterance with others in the educational field, which generate real effects in the discourse of contemporary mathematics education. The investigative work allowed us to identify: a) the support vectors of that statement are found in academic productions in the area of Mathematics Education and in official documents; b) a re-updating of the statement showing strong similarities between school games to teach mathematics and digital technologies. The final considerations point to the constitution of a victorious narrative about the use of games in math classes, capturing teachers and students.

Keywords: Mathematics education. Private schools. Games. Statement. Michel Foucault.

El uso de juegos en las clases de matemáticas: problematizando las verdades del discurso pedagógico contemporáneo

Resumen: El artículo tiene como objetivo problematizar la afirmación que dice sobre la importancia de enseñar matemáticas mediante juegos. El material de investigación cubre todos los ejemplares de *Educação em Revista (ER)*, publicación periódica de la Unión de Docentes Privados de RS. Utilizando herramientas teóricas derivadas del pensamiento de Foucault, el artículo examina el entrelazamiento del enunciado estudiado con otros en el ámbito educativo, que generan efectos reales en el discurso de la educación matemática contemporánea. El trabajo investigativo permitió identificar: a) los vectores de apoyo de ese enunciado se encuentran en producciones académicas en el área de Educación Matemática y en documentos oficiales; b) una actualización de la declaración que

muestra fuertes similitudes entre los juegos escolares para enseñar matemáticas y tecnologías digitales. Las consideraciones finales apuntan a la constitución de una narrativa victoriosa sobre el uso de juegos en las clases de matemáticas, capturando a profesores y alumnos.

Palabras-clave: Educación matemática. Escuelas privadas. Juegos. Enunciado. Michel Foucault.

Introdução

O artigo tem o propósito de problematizar enunciados que constituem o discurso da educação matemática¹ contemporânea, em especial aquele que diz: “é relevante ensinar matemática utilizando jogos”. Os aportes teóricos encontram-se no pensamento foucaultiano. O material empírico consiste nos exemplares da Educação em Revista (*ER*), um periódico endereçado aos docentes da rede privada do Rio Grande do Sul (RS). De acordo com o artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), às escolas privadas estão as instituições particulares (mantidas por pessoas físicas ou jurídicas), comunitárias (que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade), confessionais (instituídas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas que atendem a orientação confessional) e as filantrópicas.

Circunscrever a investigação à rede privada de ensino do RS justifica-se por, pelo menos, duas razões: em primeiro lugar, pelo grande número de alunos e docentes que frequentam escolas privadas no Estado. Segundo o último Censo Escolar divulgado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018a), no ano de 2017, tínhamos 2559 estabelecimentos de ensino da rede privada, equivalente a 25% do total. Na capital, existiam, naquele ano, 694 instituições particulares, 258 estaduais, 5 federais e 98 municipais. Observando apenas os dados de Porto Alegre, em 2017, estavam matriculados 43.880 discentes

¹ Quando estivermos nos referindo à educação matemática como um discurso, tal como utilizado por Foucault, escreveremos a expressão “o discurso da educação matemática” com letras minúsculas. Ao nos reportarmos ao campo de conhecimento ou área denominada como Educação Matemática usaremos letras maiúsculas no início de cada palavra.

no Ensino Fundamental da rede privada, ou seja, 27,2% dos estudantes dessa etapa da Educação Básica eram atendidos por essa rede. Assim, os dados demonstram que as instituições privadas, tanto no RS, quanto em Porto Alegre, são responsáveis pela educação de um considerável número de sujeitos, potencializando a realização desta pesquisa.

A segunda razão ancora-se no reduzido número de estudos envolvendo a rede privada de ensino no RS, usando como referencial teórico o pensamento de Foucault. Um exame na produção acadêmica dos últimos cinco anos mostrou que a maior parte das investigações envolvendo essa rede caracteriza-se por trabalhos que abarcam sujeitos de instituições públicas e privadas, como mostram Machado et al. (2020), Mocelin (2021), Roland e Clesar (2021) e Pasinato e Trentin (2021). Pesquisas envolvendo apenas professores ou alunos de escolas privadas conformam um grupo bem menor, geralmente envolvendo uma área específica do conhecimento, como expressam Dorigatti e Luchese (2021), Kersch e Schabarum (2021) e Longo (2019). Não foram encontrados estudos examinando materiais pedagógicos endereçados a professores da rede privada do RS, como a *ER*, que constitui a empiria examinada no artigo.

Referencial teórico

Em termos teóricos, a pesquisa ampara-se nos estudos foucaultianos, principalmente nos conceitos de discurso e enunciado, discutidos pelo filósofo no período de sua obra denominado como arqueologia (FISCHER, 2001; VEIGA-NETO, 2003). Tais conceitos, assim como o pensamento foucaultiano, de um modo geral, têm sustentado muitas pesquisas da área da Educação e, também, da Educação Matemática, auxiliando-nos a refletir e problematizar práticas, saberes e modos de ser professores e alunos na contemporaneidade. Como afirma Veiga-Neto (2003), ao adotarmos uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos estáveis ou categorias já determinadas. Ao invés disso, é mais produtivo “perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO,

2003, p. 22). Seguindo esses entendimentos, o propósito do artigo não é apresentar soluções ou alternativas para o ensino de matemática, mas simplesmente lançar algumas provocações sobre práticas naturalizadas no currículo escolar, como os jogos.

Desse modo, as ferramentas centrais para a investigação que originou este texto são as noções de discurso e enunciado, abordadas por Foucault, de forma mais emblemática, nas obras *A Arqueologia do Saber* (2002) e *A ordem do discurso* (2001). Para o filósofo, os discursos, constituídos por um conjunto de enunciados, podem ser compreendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, deslocando-se da ideia de que seriam “um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras”. (FOUCAULT, 2002, p. 56)

Em *A Arqueologia do Saber*, o filósofo afirma: “o discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência” (FOUCAULT, 2002, p. 124). Expressa que os discursos são tomados como uma série de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, às quais emergem em função de determinadas condições de existência. Assim, podemos mencionar que em nossa sociedade há uma multiplicidade de discursos (como o clínico, o econômico, o político, o educacional e, em particular, o da educação matemática) formados por conjuntos de enunciados que ganham força e surgem em determinadas épocas.

Ao mencionar o discurso, Foucault (2001, 2002) relaciona-o ao enunciado, outra ferramenta teórica usada neste artigo. O filósofo destaca que o exame dos enunciados foca naquilo que foi dito, ou seja, “a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados” (FOUCAULT, 2002, p. 126). Desta forma, não interessa pensar naquilo que os enunciados supostamente ocultariam, mas “o que significa para elas [coisas ditas] o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar”. (FOUCAULT, 2002, p. 126)

A reflexão foucaultiana sobre a produção dos discursos e enunciados evidencia seus vínculos com as relações de poder e com os

regimes de verdade. Para o filósofo, a possibilidade de os discursos instituírem significados para as coisas, objetos, conhecimentos e pessoas está associada com a produção da verdade, com aquilo que cada grupo ou sociedade toma como verdadeiro em uma determinada época. Em efeito, a verdade, para Foucault, não estaria desvinculada das relações de poder que a incitam e a apoiam, estando também atada à positividade do discurso.

A verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado. (FOUCAULT, 2001, p. 15)

Comentadora da obra foucaultiana, Díaz (2010, p. 8) explica que os discursos não são produzidos aleatoriamente, mas seguem regularidades, as quais “estabelecem o que cada época histórica considera verdadeiro e formam parte do arquivo estudado pela arqueologia filosófica”. E, mais adiante, evidencia a relação entre a verdade e as práticas: “a produção da verdade é descoberta nas práticas. Os objetos são produto das práticas. Portanto, não há coisas, não há objetos; melhor dito, existem as coisas ou os objetos que as práticas produzem”. (DÍAZ, 2010, p. 12-13)

Seguindo as reflexões teóricas que emergem do pensamento foucaultiano, autoras como Knijnik (2010, 2016) e Valero (2009) discutem o discurso da educação matemática e seus efeitos na constituição de sentidos sobre essa área do conhecimento, sobre o seu ensino e sobre os sujeitos escolares. Knijnik (2010, 2016) compreende o discurso da educação matemática como um conjunto de enunciados que emergem em determinadas épocas e passam a ser considerados como verdadeiros, demarcando diferenças e identidades; inclusões e exclusões.

Inspirada no pensamento foucaultiano, Valero (2009) nos ajuda a pensar sobre as verdades produzidas pelo discurso da educação matemática que regula as ações de professores e alunos. Valero e Garcia (2014) consideram o currículo de matemática como uma forma de governo que conduz condutas de docentes e discentes, constituindo o sujeito racional e cosmopolita moderno. Para elas, a noção de que a aprendizagem da

matemática escolar garante a inclusão dos sujeitos na sociedade com a promessa de um “futuro melhor” acaba por classificar e excluir os sujeitos cujas formas de vida não se conectam com a norma instituída na modernidade. Examinando documentos oficiais da área da Educação (Matemática) da Colômbia, principalmente aqueles oriundos das reformas curriculares, as autoras destacam que seguem presentes as crenças de que as aulas de matemática fabricarão a criança racional, efetiva, global, empreendedora e cosmopolita do século XXI.

Como dito anteriormente, as teorizações foucaultianas têm sustentado um conjunto de investigações centradas no exame de verdades naturalizadas na Educação Matemática, as quais regulam práticas escolares e fabricam modos de ser professores e alunos. Nessa direção, estudos desenvolvidos com estudantes do Ensino Médio, educadores e pesquisadores nos ajudam a pensar sobre algumas dessas verdades, como: “aprender matemática é difícil” (KNIJNIK; SILVA, 2008), “é importante trazer a ‘realidade’ do aluno para as aulas de matemática” (KNIJNIK; DUARTE, 2010) e “é preciso usar materiais concretos nas aulas de matemática” (KNIJNIK; WANDERER, 2007). Partindo dessas investigações, outros trabalhos emergiram interessados em escrutinar enunciados que circulam no discurso da educação matemática contemporânea.

A pesquisa de Sartori (2015) problematizou o enunciado que diz respeito à importância do uso de atividades lúdicas nas aulas de matemática, como jogos e brincadeiras. Examinando os anais do XI ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática), a autora mostra uma interlocução entre as práticas lúdicas e a constituição dos sujeitos consumidores. Servindo-se de Bauman e estudiosos da infância, a investigação evidencia que as práticas lúdicas podem ser tomadas como uma forma de governo posta a operar nas aulas, produzindo efeitos na constituição do sujeito infantil, especificamente o consumidor. Na mesma esteira, Sartori e Duarte (2017), também escrutinando os anais do XI ENEM, analisam o uso de atividades lúdicas propostas para o ensino de matemática. As enunciações selecionadas no material ajudam a mostrar os entrelaçamentos entre as práticas lúdicas e a racionalidade neoliberal, como a capacidade de construir as próprias ideias, pensar de forma

independente, ser ativo, ter autoconfiança, competir e ser um sujeito consumidor.

Grilo e Barbosa (2021), inspirados em Foucault, problematizam como os discursos contemporâneos sobre ensino e aprendizagem, como o discurso da Matemática específica para ensinar, conduzem as ações de professores, ou seja, geram práticas de controle, seja no âmbito da vida individual ou coletiva, que visam constituir um campo de ações. Esse campo a ser governado refere-se às práticas escolares ensinadas nos cursos de formação docente e por outros meios, como em cursos de formação continuada, literatura pedagógica e até mesmo em revistas para os docentes, como a *ER*, que constitui o material empírico examinado neste artigo.

Metodologia

Em termos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa pós-crítica (GASTALDO, 2014; MEYER; PARAÍSO, 2014). Inspiradas no pensamento de Foucault e Deleuze, as autoras compreendem a metodologia de uma investigação como um certo modo de perguntar articulado a um conjunto de procedimentos de produção de informações e estratégias de descrição e análise. Para Gastaldo (2014, p. 12), a pesquisa qualitativa pós-crítica pode ser significada como uma abordagem flexível, “inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade”, exercitando uma atitude rigorosa e mergulhada por relações de poder. Assim, “o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e que não pode ser ‘replicado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar”. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 22)

A metodologia qualitativa pós-crítica, de acordo com Paraíso (2014, p. 30), atribui centralidade à linguagem, uma vez que “o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz”. Afirma que, na compreensão de discurso como analisado por Foucault, buscamos estratégias de

descrição e análise que permitam examinar o próprio discurso, para evidenciar os enunciados e as relações que coloca em funcionamento.

Ao focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. Mostramos o que um discurso torna visível e hierarquiza. (PARAÍSO, 2014, p. 31)

Seguindo os argumentos das autoras, pode-se dizer ainda que nesta concepção metodológica, ao assumir as fortes relações entre linguagem, verdade e poder, há uma contestação das teorias totalizantes, das verdades absolutas e das grandes conclusões sobre os materiais empíricos examinados. Decorre disto que as investigações não buscam por respostas conclusivas a respeito dos fenômenos estudados, preocupando-se muito mais em “descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados grupos e/ou indivíduos”. (MEYER, 2014, p. 53)

Desta forma, não faz sentido analisar, por exemplo, os exemplares da *ER* por um viés explicativo e/ou interpretativo, tentando encontrar um sentido único ou as causas das enunciações, mas examiná-los simplesmente por aquilo que dizem, por aquilo que expressam e por aquilo que instituem. “Precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”, de forma a dar conta “de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos”. (FISCHER, 2001, p. 198)

Considerando as reflexões metodológicas expressas até aqui, iniciamos o processo de exame da *ER*, que consiste em um artefato de divulgação do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul com circulação bimestral. É um periódico endereçado aos educadores gaúchos, contemplando reportagens sobre tendências na educação, gestão, práticas pedagógicas, educação internacional, dicas de materiais didáticos, recursos pedagógicos, entrevistas com professores ou profissionais relacionados ao tema em questão e as denominadas “experiências de sucesso”. Essas experiências são apresentadas em todas as edições com o intuito de relatar

práticas bem-sucedidas nas escolas, as quais abarcam o ensino de conteúdos e os resultados da participação de alunos em gincanas e olimpíadas.

Todos os exemplares da *ER* podem ser acessados gratuitamente pelo site: <https://issuu.com/educacaoemrevista>. A primeira edição foi lançada nos meses de agosto e setembro de 1996, sendo publicados, até meados de 2021, 141 exemplares. Nesta pesquisa foram examinados todos os exemplares disponibilizados no referido site. Inicialmente, procedeu-se à leitura das revistas, separando as reportagens, entrevistas ou comunicações referentes à Educação Matemática. Essa operação gerou um conjunto com 44 materiais. Em um segundo momento, buscamos pelas recorrências, ou seja, pelos tópicos mais abordados. Conseguimos visualizar três assuntos, sendo que muitas vezes em uma única reportagem dois ou três deles se manifestam. Os tópicos mais citados, na área da Educação Matemática na *ER*, foram: uso de tecnologias (14 reportagens), Olimpíadas ou competições (8 reportagens) e uso de jogos (18 reportagens).

Neste artigo, será apresentado um dos resultados obtidos quando do escrutínio do último grupo, o qual abarca práticas pedagógicas da área da matemática fazendo uso de jogos. Cabe destacar que no texto as enunciações extraídas da *ER* estarão referenciadas com a abreviação *ER*, referente à Educação em Revista, seguida do número da Revista, do ano de sua publicação e da página onde consta a enunciação. Além disso, optamos por não identificar escolas e professores que aparecem nas reportagens, sendo substituídos por nomes fictícios.

No campo da Educação, um conjunto de estudos como os de Costa (2004), Oliveira e Fischer (2012) e Sartori e Duarte (2020) examinaram revistas endereçadas aos professores, como a Revista *Nova Escola*, servindo-se das ferramentas foucaultianas. Os autores tomam as revistas como artefatos pedagógicos que instituem verdades sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre o lugar que ocupam as diferentes áreas do conhecimento e as posições ocupadas pelos sujeitos escolares. Ou seja, as revistas não apenas comunicam ou traduzem algo para seus leitores, mas estão diretamente implicadas em um processo de produção e reprodução de enunciados que, em determinados tempos e espaços, ganham força e visibilidade para se manifestarem. Nesta direção, Costa (2004, p. 78)

destaca que: “não se trata de palavras e imagens apenas, mas de um conjunto de perspectivas, métodos e ‘verdades’, organizados e colocados à disposição, constituindo práticas com propriedades prescritivas, moldadoras e fixadoras”. Para a autora, a Revista *Nova Escola*, ao validar e divulgar certas práticas pedagógicas como “boas”, define o que é certo ou errado e estabelece padrões que acabam por definir o “normal” e o “anormal” na área da Educação.

Seguindo os autores, pode-se dizer que a *ER* também atua na produção de verdades sobre a educação da rede privada do Rio Grande do Sul. Tais verdades expressam-se na seleção de assuntos a serem abordados, no privilégio de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras (as reportagens sobre a Educação Matemática tem destaque sobre outras, como Artes, Educação Física ou Geografia) e até mesmo nos modos de ser aluno e professor que passam a ser instituídos. A *ER* não apenas reproduz o que ocorre nas escolas, mas também é um vetor de produção de algumas práticas que assumem caráter de “normal” na área da Educação.

Considerando esses entendimentos, ao selecionar, organizar e constituir as relações entre as enunciações presentes na *ER*, estivemos atentas às tarefas do pesquisador que se utiliza da metodologia pós-crítica em seu trabalho. Essa tarefa, após a seleção inicial do material a ser examinado, passa a ser “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (FISCHER, 2012, p. 74). O resultado da operação sobre os exemplares da *ER* nos permitiu identificar um forte enunciado circulando nas páginas da Revista, o qual diz: “é relevante ensinar matemática usando jogos”. A próxima seção irá discutir esse enunciado, buscando visualizar seus pontos de apoio, regularidades e dispersões no campo da Educação Matemática.

Resultados do estudo

A análise efetivada sobre o material de pesquisa examinado nos permitiu identificar um enunciado circulando na *ER*: “é relevante ensinar

matemática usando jogos”. Várias enunciações nos ajudam a visualizar sua presença, como mostram os fragmentos abaixo:

Jogos facilitam o aprendizado da matemática no Colégio Rosa

Os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental do Colégio Rosa descobriram uma maneira lúdica e pedagógica de aprender e fixar as regras de divisibilidade, por meio do “Projeto Construindo Jogos”, proposto pela disciplina de matemática e pelo laboratório de informática. [...] Os jogos foram criados de forma concreta, por meio dos diversos e variados recursos multimeios, e as imagens necessárias para os jogos foram desenvolvidas com o recurso do computador. Com essa proposta os alunos fixam as regras de divisibilidade, de forma lúdica e pedagógica, utilizando os recursos multimeios e as tecnologias educacionais, percebendo que as aulas no laboratório de informática não precisam ser apenas ministradas no computador, mas também trabalhando com as diversas tecnologias educacionais. (*ER*, n. 62, 2007, p. 21)

Matemática pelo Tangram

Trabalhar identificação, comparação e classificação das formas geométricas planas é o objetivo do projeto desenvolvido pela professora de matemática do ensino fundamental do Colégio Margarida. Para integrar jogos educativos ao aprendizado foi utilizado o Tangram, quebra cabeça chinês de origem milenar. (*ER*, n. 76, 2009, p. 39)

Novas atitudes no ensino da Matemática

A Matemática tem se apresentado como uma das disciplinas mais temidas pelos alunos, principalmente nas séries/anos finais do Ensino Fundamental. Ela está presente na vida de todas as pessoas e é indispensável para entendermos o que acontece no nosso cotidiano. [...] Um dos trabalhos realizados por mim, com os alunos do 7º ano e da 8ª série do Colégio Violeta, foi a criação e confecção de Jogos de Matemática, onde procurei incentivar os alunos a encontrarem respostas aos desafios e às dificuldades

da Matemática, fazendo com que sejam protagonistas do processo. [...] Entre as criações, surgiram jogos de tabuleiro, cartas, twister, tabuleiro humano e até jogos desenvolvidos em software, no formato RPG, todos desenvolvidos em sala de aula. (*ER*, n. 107, 2014, p. 18)

Os excertos selecionados evidenciam a forte presença dos jogos nas aulas de Matemática da rede privada do RS. De todas as reportagens que abordam esse tema, apenas uma menciona o uso de jogos no Ensino Médio e duas nos Anos Iniciais, tendo uma forte concentração nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os jogos mais utilizados pelos professores envolvem Tangram, baralho de cartas, tabuleiro e, mais recentemente, softwares ou aplicativos. Alguns foram confeccionados pelos docentes, outros pelos próprios discentes em sala de aula ou no Laboratório de Informática. Seguindo a discussão teórica apresentada anteriormente, ao nos dedicarmos a trabalhar com enunciados, é preciso evidenciar, pelo menos, dois elementos: sua presença e pontos de apoio, assim como suas continuidades e rupturas, os quais serão discutidos ao longo desta seção.

Em efeito, no exame das matérias que abordam o ensino de Matemática na Revista, destaca-se a forte presença de enunciações referentes ao uso de jogos. São recorrentes expressões como: “Jogos facilitam o aprendizado da matemática” (*ER*, n. 62, 2007, p. 21); “Jogos matemáticos como Lego e Tangram são usados para explorar o raciocínio dos participantes” (*ER*, n. 76, 2009, p. 37); “Jogos matemáticos destacam criatividade no ensino” (*ER*, n. 88, 2011, p. 43); “A professora Maria busca desenvolver o pensamento lógico-matemático por meio de jogos, desenhos e outras atividades lúdicas” (*ER*, n. 118, 2016, p. 37) e “Jogos matemáticos divertem e ensinam” (*ER*, n. 133, 2019, p. 32). A primeira menção ao uso de jogos ocorreu na edição de número 62, publicada em 2007. Posteriormente, essa referência está presente em praticamente todos os exemplares publicados até o ano de 2020, perfazendo um conjunto com 18 matérias (das 44 que mencionam a Educação Matemática).

A recorrência de enunciações envolvendo o ensino de matemática por meio de jogos se faz presente na literatura da área da Educação Matemática. Pesquisas internacionais como as de Jaggernauth et al. (2018), Lach (2001) e Smith (2020), realizadas em diferentes tempos e

espaços e apoiando-se em perspectivas teóricas que não as que aqui utilizamos, destacam a relevância do uso dos jogos no ensino de matemática. Já o trabalho de Moyer (2001), mesmo examinando materiais manipuláveis (e não especificamente os jogos, como nosso estudo), aborda outra faceta que consideramos pertinente apresentar. Em seu estudo foram investigados como e por que os professores usam materiais manipuláveis em sala de aula. Realizando entrevistas com 10 professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a pesquisa mostra que os materiais manipuláveis eram significados como uma diversão nas salas de aula, mas os docentes não eram capazes de representar os próprios conceitos matemáticos neles imbricados. Moyer (2001) conclui que os educadores comunicaram que os objetos manipuláveis eram divertidos, mas não necessários para o ensino e aprendizagem da matemática.

No Brasil, investigações realizadas por Smole, Diniz e Milani (2007), Grando (2000, 2005, 2015), Cardoso (2021), Almeida e Alves (2021) abordam o uso dos jogos nas aulas de matemática. Mesmo realizadas com diferentes sujeitos em tempos e espaços diversos, a literatura apresenta alguns pontos de convergência. Um deles é a forte sustentação teórica no campo da Psicologia, sendo Piaget, Vygotsky e Kishimoto os autores mais referenciados. Além disso, os estudos expressam, de forma recorrente, enunciações como: “o jogo é um facilitador da aprendizagem”, “o jogo pode diminuir bloqueios de aprendizagem”, “o jogo, quando bem trabalhado, auxilia no desenvolvimento de habilidades como observação, reflexão e organização”, “o jogo faz com que o aluno explore o seu potencial”, “o jogo faz com que as aulas se tornem mais dinâmicas, atrativas e envolventes”.

Além da literatura nacional e internacional, documentos oficiais da área da Educação no Brasil e no RS sustentam o uso de jogos nas aulas como potencializadores da aprendizagem. Aqui citaremos dois documentos que, mesmo publicados em tempos distintos, reafirmam o ensino por meio de jogos, evidenciando como essa ideia se mantém e passa a ser disseminada na educação gaúcha. Um dos documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que foram produzidos em 1997 (praticamente ao mesmo tempo que as primeiras edições da *ER*) e geraram efeitos nas organizações de currículos escolares, elaboração de

materiais pedagógicos e nos processos de formação de professores. No texto dos PCN's (BRASIL, 1997), na área da Matemática do Ensino Fundamental, assume-se que os jogos representam conquistas nos aspectos cognitivos, morais e sociais para as crianças, sendo ainda vetores importantes no desenvolvimento do chamado raciocínio lógico. E, mais adiante, afirmam: “é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver” (BRASIL, 1997, p. 49). Cabe evidenciar também que o texto dos PCN's (BRASIL, 1997) caracteriza a própria Matemática como um jogo. Desse modo, dentre os objetivos do seu ensino para o Ensino Fundamental, consta: “identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática [...]”. (BRASIL, 1997, p. 37)

Políticas curriculares mais recentes, como o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018b), ainda seguem mencionando o uso de jogos nas aulas de Matemática. Este Referencial, elaborado com vistas à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado, apresenta algumas diretrizes para a educação pública e privada no RS. No Caderno da Matemática, estão presentes algumas reflexões e orientações aos professores, capazes de potencializar os processos educativos da área. Uma das recomendações é que os docentes assumam a postura de mediadores em suas práticas pedagógicas, fazendo uso de diversas estratégias de ensino, como os jogos. “É fundamental diversificar as estratégias, os recursos didáticos, entre eles os tecnológicos, os jogos, os desafios, considerando que as escolhas metodológicas devem proporcionar um contexto significativo para os estudantes”. (RIO GRANDE DO SUL, 2018b, p. 56)

A discussão empreendida até aqui teve o intuito de mostrar a presença de enunciações na *ER* que fazem alusão à presença de jogos nas aulas de matemática, sendo estes apresentados como facilitadores do processo de ensino, em especial, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa recorrência nos fez visualizar a constituição de um enunciado: “é relevante usar jogos nas aulas de matemática”. Na sequência do estudo, buscamos os vetores de sua sustentação no discurso pedagógico. Encontramos fortes entrelaçamentos entre as enunciações da *ER* sobre os

jogos com as produções acadêmicas (nacionais e internacionais) da área da Educação Matemática e com alguns documentos oficiais publicados em paralelo às edições da *ER*.

No exame de um enunciado, como aprendemos com Foucault, é preciso evidenciar também suas continuidades e rupturas, aqueles aspectos e dimensões que seguem constituindo suas facetas e aqueles que se reatualizam ou se modificam. Essa dimensão foi possível visualizar nas enunciações da *ER* sobre o uso de jogos: seguem sendo relevantes no processo de ensino, mas ganham outras configurações vinculadas às tecnologias. Os fragmentos abaixo nos ajudam a mostrar essa questão:

Jogos facilitam o aprendizado da matemática no Colégio Pedro

Os jogos foram criados de forma concreta, por meio dos diversos e variados recursos multimeios, e as imagens necessárias para os jogos foram desenvolvidas com o recurso do computador. (*ER*, n. 62, 2007, p. 18)

Games para aprender Matemática

O Colégio Lucas desenvolve o projeto “Matemática por meio de Games e Desafios”, no qual os alunos aprendem os conteúdos em uma plataforma digital que oferece quizzes e jogos educativos. A ferramenta permite que o desempenho do aluno seja avaliado em tempo real pela interface do professor, e a própria plataforma lança novos desafios para superar as dificuldades apresentadas durante a resolução. Na interface do aluno, os estudantes acompanham seu desempenho, que é expresso por meio de medalhas e troféus virtuais. (*ER*, n. 125, 2017, p. 41)

Colégio Maria é destaque em competição de Matemática

Pelo segundo ano, os estudantes do Colégio Maria conquistaram boas colocações nas Olimpíadas Matific, desafio nacional promovido pela plataforma Matific. O ambiente virtual é utilizado por estudantes do Ensino Fundamental de todo o país e reúne conteúdos matemáticos em um conjunto de desafios e jogos personalizados. (*ER*, n. 135, 2019, p. 35)

Jogos matemáticos divertem e ensinam no Colégio Paula

Em comemoração ao Dia Nacional da Matemática, em 06 de maio, os alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Paula, participaram da atividade “Matemática em todos os cantos”. Nas salas de aula e em ambientes externos, os estudantes foram desafiados a estimular o raciocínio lógico por meio de jogos como Tangram, 4Ts, desafio das argolas, pulando corda com a tabuada, entre outros. (*ER*, n. 133, 2019, p. 32)

Os excertos mostram que, mesmo em diferentes momentos, os jogos se fazem presentes nas práticas pedagógicas mencionadas na *ER*. Os mais citados envolvem tabuleiro, cartas, twister, Tangram e, nos anos recentes, aqueles que envolvem tecnologias. Na primeira reportagem da *ER* sobre jogos, é dito que estes foram construídos pelos alunos, “no concreto”, usando apenas imagens do computador. Isto é, na matéria de 2007, a tecnologia digital aparece como um aporte para a construção de material concreto, não como o meio por onde o jogo seria jogado. Nas matérias mais recentes, observa-se que o uso de tecnologias digitais possibilita a realização de outras formas de jogos, em ambientes virtuais.

Esse deslocamento de ênfase nos leva a visibilizar a reatualização de um enunciado que, além de apontar para a relevância dos jogos no ensino de matemática, posiciona as tecnologias digitais como meios privilegiados para a sua realização. A emergência desse enunciado reatualizado encontra pontos de apoio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Ao longo da BNCC, indica-se, de forma recorrente, o emprego de jogos no ensino de matemática, atribuindo ênfase na exploração de tecnologias digitais. “Recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, *jogos*, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas”. (BRASIL, 2018, p. 276, grifos nossos). Essa ênfase atribuída ao uso de tecnologias digitais,

junto à recomendação da utilização de jogos, resulta num entrecruzamento cujos efeitos observamos nas reportagens examinadas.

Nos excertos que separamos, podemos, no entanto, perceber diferenças entre o que significava falar do entrecruzamento de jogos e tecnologias digitais para o ensino de matemática no final da década de 1990 – algo que já aparecia nos PCN's – e ao final da segunda década dos anos 2000. Destarte, como antes apontamos, encontramos apenas em 2007 uma reportagem que expõe uma conexão entre jogos e o uso do computador, ainda que sua utilização se restrinja à produção de material visual para o jogo. Já os excertos selecionados a partir de 2014 revelam outro uso da tecnologia digital: um ambiente onde o jogo acontece.

Na época em que os PCN's foram lançados, o uso de tecnologias digitais na Educação no Brasil era incipiente - o que não significa, em um país desigual como o nosso, que hoje ele já tenha atingido todas as nossas escolas. Porém, já havia indícios que apontavam para o seu uso no ensino da matemática escolar: “embora os computadores ainda não estejam amplamente disponíveis para a maioria das escolas, eles já começam a integrar muitas experiências educacionais, prevendo-se sua utilização em maior escala a curto prazo” (BRASIL, 1997, p. 35). Naquele documento indicava-se que, ao final do século passado, surgia o conhecimento por simulação, típico da cultura informática, o que faria o computador ser visto como um recurso didático cada vez mais imprescindível (BRASIL, 1997). Com isso, o computador era “apontado como um instrumento que traz versáteis possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática, seja pela sua destacada presença na sociedade moderna, seja pelas possibilidades de sua aplicação nesse processo” (BRASIL, 1997, p. 35). É interessante observar que as tecnologias citadas ao longo dos PCN's eram computadores e softwares educacionais, pois eram o que começavam a despontar naquele momento. Já na BNCC (BRASIL, 2018), o computador é um artefato dentre uma gama de tantos outros que podem ser usados também com finalidade educativa.

Ao escrever sobre as formulações foucaultianas acerca do enunciado, Deleuze (2006) explica que uma de suas características é que

ele pode ser repetido. Alerta, no entanto, que as condições para a repetição são muito estritas. “É preciso que haja o mesmo espaço de distribuição, a mesma repartição de singularidades, a mesma ordem de locais e de posições, a mesma relação com um meio instituído: tudo isso forma para o enunciado uma ‘materialidade’ que o faz repetível” (DELEUZE, 2006, p. 22). Deleuze (2006) exemplifica essa questão a partir do enunciado “as espécies evoluem”. Segundo o filósofo, tal enunciado não é o mesmo “quando formulado na história natural do século XVIII e na biologia do século XIX” (DELEUZE, 2006, p. 22). Isso porque, de “Darwin a Simpson não é certo que o enunciado permaneça o mesmo, pois a descrição poderá enfatizar unidades de medida, de distância e distribuição, e até instituições completamente diferentes”. (DELEUZE, 2006, p. 22)

Seguindo na esteira do filósofo, podemos dizer que o contexto que vivenciávamos em relação a tecnologias digitais e acesso à internet no final do século XX e o que experienciamos atualmente é muito diferente. Apesar de representar um curto período histórico, em termos de avanços nas tecnologias digitais, tivemos nesses últimos anos uma verdadeira revolução. Como demarca Sibilia (2015):

agora, a economia global é impulsionada pelos computadores e pela internet, pela telefonia móvel com suas diversas redes de comunicação e informação, pelos satélites e por toda a miríade de *gadgets* teleinformáticos que abarrotam os mercados. (SIBILIA, 2015, p. 27)

Toda essa complexa rede contribui para “a produção dos corpos e das subjetividades do século XXI”. (SIBILIA, 2015, p. 27)

Nessa direção, é possível identificar algumas tentativas de fundir os universos escolares e tecnológicos nos materiais da *ER* que selecionamos. Como uma das reportagens destaca:

vivendo na era do conhecimento e da tecnologia, nós, professores, precisamos nos adaptar a esse contexto. [...] Os jovens estão cada vez mais dinâmicos,

questionadores, inquietos. Não há mais como fazer aulas em que o professor fala, passa matéria no quadro. (*ER*, n. 106, 2014, p. 20)

Buscando atender a esse sujeito “dinâmico”, “questionador” e “inquieto”, os professores entendem que “aulas em que o professor fala, passa matéria no quadro, e o aluno fica quieto em sua classe ouvindo e copiando” (*ER*, n. 106, 2014, p. 20) já não são suficientes. Disso resulta a elaboração de “métodos mais dinâmicos de ensinar, incluindo a tecnologia, os jogos matemáticos, interação entre o grupo, entre outras formas” (*ER*, n. 106, 2014, p. 20). O que podemos observar é a procura por dar conta de uma urgência: adaptar a forma como se ensina matemática na escola aos corpos e subjetividades forjadas na contemporaneidade, marcadas pelo uso de tecnologias digitais.

A partir desse contexto, observamos, nas reportagens da *ER*, que, para ensinar matemática, não apenas os jogos, as tecnologias digitais ou o entrecruzamento de ambos são relevantes. Dar conta de corpos e subjetividades contemporâneas demanda um tanto a mais: as aulas ganham novos contornos, sendo constituídas elas mesmas como um jogo, com suas sistemáticas e mecanismos:

Estratégias para o aprendizado de Matemática

[...] Uma das atividades desenvolvidas é o “One Luis”, uma nota fictícia de dólar, reduzida e adaptada por mim, com a foto do professor. A turma é dividida em duas equipes para a realização de um jogo, no qual cada aluno da equipe vencedora ganha um “One Luis”, desde que tenha todos os temas feitos. A nota vale uma questão da prova, que pode ser utilizada durante o ano inteiro em qualquer prova, desde que não seja de recuperação. O aluno só poderá utilizar uma nota por prova. Também faço uso de um jogo criado por mim, o qual denomino a “Batalha do Milhão”, desenvolvido com o auxílio da lousa interativa. Conforme uma Batalha Naval, há uma tela com letras e números, onde constam 30 alvos para o jogador escolher. Atrás de cada alvo, o jogador pode

encontrar perguntas envolvendo questões da disciplina ou bombas. [...] Ao desenvolver essas atividades em sala de aula, pude concluir que os jogos e uma aula mais dinâmica são um recurso pedagógico persuasivo para a construção do conhecimento matemático, tornando-se um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Aplicar os jogos foi para mim a maior fonte de aprendizagem, assim como a maior recompensa. Ouvir o sinal tocar, anunciando o fim de mais um dia de aula, e os alunos continuarem ali sem querer ir embora, faz você perceber o quanto sua aula foi boa, o quanto eles estavam tendo prazer em aprender brincando. Presenciar o encantamento nos olhos dos alunos com a atividade que você planejou com tanta dedicação e carinho é muito gratificante e faz você gostar ainda mais do que faz. (*ER*, n. 106, 2014, p. 20)

Professor de Matemática utiliza “game” nos moldes de banco imobiliário

Visando estimular a participação dos estudantes durante as aulas, o professor de Matemática do Colégio Rosa, de Porto Alegre, criou o Roberto's Money. Ao participar da aula, cada estudante recebe uma cédula do “dinheiro” que ajuda a compor a nota final do trimestre. Segundo o educador, a prática surgiu pela dificuldade em fazer com que os alunos interagissem mais. São definidos dias de pagamento, normalmente em dias de testes, e cada cédula vale 0,1 ponto de acréscimo na nota. O aluno pode trocar o seu “dinheiro” no teste ou na prova principal. Chegar atrasado ou não entregar um trabalho implica devolver uma cédula. A prática é aplicada pelo professor há 17 anos, já beneficiou mais de 5 mil alunos, garantindo 95% de participação em sala de aula. (*ER*, n. 100, 2013, p. 34)

Tomando os excertos aqui transcritos, podemos observar que tornar a aula de matemática um jogo visa conferir outra essência a essa atividade. No primeiro excerto, indica-se que “os jogos [...] são um recurso pedagógico persuasivo para a construção do conhecimento matemático,

tornando-se um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem” (ER, n. 106, 2014, p. 20). Além disso, fazer a aula de matemática um jogo recompensaria o trabalho do professor ao ver “o quanto eles (alunos) estavam tendo prazer em aprender brincando”. (ER, n. 106, 2014, p. 20) No segundo excerto, ressalta-se que as estratégias adotadas possibilitaram maior interação dos estudantes, bem como maior autorregulação, afinal, “são definidos dias de pagamento, normalmente em dias de testes, e cada cédula vale 0,1 ponto de acréscimo na nota. O aluno pode trocar seu ‘dinheiro’ no teste ou na prova principal”. (ER, n. 100, 2013, p. 34)

Podemos identificar nessas reportagens traços da gamificação na educação. Santos e Freitas (2017, p. 1) argumentam que a gamificação teria surgido junto à “[...] influência, popularidade e popularização dos jogos e também da cultura digital, mas não necessita obrigatoriamente das tecnologias digitais para ser aplicada”. Destarte, “a gamificação, em conceito geral, consiste na utilização de elementos e características dos jogos fora do contexto do mesmo, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema” (SANTOS; FREITAS, 2017, p. 1). No caso aqui abordado, o problema seria incrementar o interesse e o engajamento dos estudantes pelo aprendizado da matemática.

Em sua discussão, os autores (SANTOS; FREITAS, 2017) elencam que os principais elementos advindos dos jogos utilizados no processo de gamificação aplicada à educação são: desafios/missões, *feedback*, recompensas/medalhas, pontos, níveis ou *rankings*/placar. Podemos identificar alguns desses elementos nas reportagens até aqui selecionadas, as quais mencionam que os jogos nas aulas de Matemática podem ser constituídos por “conjunto de desafios personalizados” (ER, n. 135, 2019, p. 35), permitindo aos estudantes acompanharem “seu desempenho, que é expresso por meio de medalhas e troféus virtuais”. (ER, n. 125, 2017, p. 41) Em especial, destacamos uma matéria publicada em 2020 que expressa: “No Colégio Marta, a gamificação tem sido presente nas aulas remotas da disciplina de matemática”. (ER, n. 138, 2020, p. 43)

Assim, seguindo nossa linha argumentativa, percebemos que a *ER* apresenta uma mudança nos jogos utilizados nas aulas de matemática. Ainda que estejam presentes aqueles produzidos com os chamados “materiais concretos”, evidencia-se uma forte presença do uso das tecnologias que transformam, até mesmo, a própria aula em um jogo (um processo de gamificação). Isso nos leva a pensar em outra questão: que tipo de jogo a escola tem propiciado aos estudantes? Os jogos “livres”, provenientes das atividades lúdicas e recreativas, que circulam nos espaços fora da escola, ou aqueles marcados por regras e relatórios que permeiam o meio escolar?

No clássico publicado originalmente em 1938, *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*, Huizinga (2007) pontua como primeira característica do jogo o fato de ser uma prática livre. Ou seja, o jogo, em si, seria liberdade, uma atividade voluntária: “sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”. (HUIZINGA, 2007, p. 10) Os excertos apresentados até aqui nos dão pistas da produção de “imitações forçadas” de jogos circulando nas escolas privadas, uma vez que o seu uso é justificado pela possibilidade não de brincar “livremente”, mas de ensinar matemática. Como expresse em algumas reportagens: “Um dos trabalhos realizados por mim foi a criação e confecção de Jogos de Matemática, onde procurei incentivar os alunos a encontrarem respostas aos desafios e às dificuldades da Matemática” (*ER*, n. 107, 2014, p. 18, grifos nossos); “O Colégio Henrique desenvolve o projeto ‘Matemática por meio de Games e Desafios’, no qual os alunos aprendem os conteúdos em uma plataforma digital que oferece quizzes e jogos educativos” (*ER*, n. 125, 2017, p. 41, grifos nossos) e “Conforme uma Batalha Naval, há uma tela com letras e números, onde constam 30 alvos para o jogador escolher. Após de cada alvo, o jogador pode encontrar perguntas envolvendo questões da disciplina ou bombas”. (*ER*, n. 106, 2014, p. 20, grifos nossos)

Seguindo uma reflexão foucaultiana, diríamos que utilizar os jogos apresentados na *ER* vai além de uma “imitação forçada” daqueles que circulam nos espaços não escolares. Trata-se de uma forma de conduzir a conduta dos estudantes visando capturar seus interesses para o aprendizado

da disciplina. Para Foucault (2010), ao mesmo tempo em que se conduz a si mesmo, sempre há a necessidade de ser conduzido. Nesse sentido, é possível argumentar que a condução das condutas só é possível com a aceitação de ambas as partes. Afinal, essa condução envolve relações de poder, mas não violência, isto é,

não se trata propriamente de um modo de ação que é exercido diretamente ou imediatamente sobre as pessoas, mas de um modo de ação que é exercido sobre um ou mais agentes na medida em que eles agem ou podem agir, isto é, uma ação sobre ações. (MAGALHÃES, 2008, p. 37)

Aqui nos aproximamos dos resultados da pesquisa de Sartori (2015), que investigou as práticas lúdicas nas aulas de matemática. Para ela, o uso dessas atividades pode ser tomado como uma forma de governmentação da infância, que constitui modos de ser professor e aluno na contemporaneidade, atuando por meio da captura do interesse e da criação de desejos. “Deste modo, as atividades lúdicas propostas produzem efeitos na constituição de um aluno que precisa desejar constantemente, sempre em busca de prazer e satisfação”. (SARTORI, 2015, p. 133)

Assim, finalizando a análise efetuada sobre o enunciado: “é relevante ensinar matemática utilizando jogos”, diríamos que ele circula com força nas escolas privadas do RS, conduzindo as condutas dos sujeitos escolares. Os estudantes são capturados pela promessa de aulas com diversão e competição, ganhando recompensas a cada acerto ou comportamento satisfatório manifestado na realização de temas, na pontualidade nas aulas, na entrega de trabalhos e ao responder corretamente às questões e aos desafios formulados pelo docente. Já os educadores parecem não ter dúvidas sobre a importância de usar jogos para ensinar matemática, os quais passam a ser vistos como fontes de prazer que podem, até mesmo, amenizar o emprego de estratégias disciplinares mais rígidas, uma vez que atuam pelo desejo. Os docentes são unânimes ao afirmar que os jogos possibilitam ludicidade, diversão, dinamismo e

recompensa ao seu trabalho. Como é possível ler nos excertos, um dos professores consegue, até mesmo, quantificar os resultados da aplicação dos jogos, afirmando que em “17 anos já beneficiou mais de 5000 estudantes, garantindo 95% de participação nas aulas”. (*ER*, n. 100, 2013, p. 34)

Considerações finais

Nesta seção, temos o propósito de apresentar algumas considerações do estudo para o campo da Educação. Com o intuito de problematizar o discurso da educação matemática na contemporaneidade, seguindo a perspectiva foucaultiana, o artigo evidenciou alguns pontos de apoio e reatualizações de um dos enunciados que circula muito na área: “é relevante ensinar matemática utilizando jogos”. Dentre as várias implicações possíveis de discutirmos sobre a pesquisa realizada, destacaremos dois elementos.

O primeiro deles refere-se à constituição de uma narrativa vitoriosa sobre o uso de jogos nas aulas de matemática, capturando os professores e impossibilitando-os, algumas vezes, de ver e pensar em outras práticas possíveis. Isso não ocorre apenas com os jogos. Como evidenciamos no artigo, há um conjunto de estudos situando-se no pensamento de Michel Foucault, que problematizam alguns enunciados do discurso da educação matemática, como: “é relevante trazer a realidade do aluno para as aulas”, “é importante ensinar matemática com materiais concretos” ou “aprender matemática é difícil”. Assim, nossa pesquisa insere-se nesse conjunto, abordando uma faceta ainda não explorada e que pode ajudar a pensar e refletir sobre essas verdades que marcam o campo e deixam de ser problematizadas.

Esperamos ter mostrado ao longo do texto que os educadores parecem não ter dúvidas quanto ao emprego dos jogos nas aulas de matemática, que possibilitariam um ambiente mais divertido, prazeroso e dinâmico. No limite, a própria aula passa a ser um jogo, mas mantendo as

regras que conformam a forma de vida escolar: temas, notas, provas e recuperação. Assim, questões que permeiam nosso estudo dizem respeito aos propósitos do uso de jogos: seria apenas uma espécie de motivação para o ensino dos mesmos conteúdos do currículo escolar (a chamada “imitação forçada”) ou poderíamos pensar no uso de jogos “livres” como aqueles que marcam a cultura dos alunos que frequentam as escolas privadas em suas atividades fora da escola (muitos realizados em ambientes e plataformas digitais)? Usar os jogos simplesmente como apoio para o ensino dos saberes matemáticos institucionalizados ou produzir novos conhecimentos e outras racionalidades mobilizadas pelos artefatos tecnológicos?

O segundo elemento a ser pontuado nessa seção diz respeito à reatualização dos jogos que começam a abandonar, mesmo que timidamente, os chamados “materiais concretos” e passam a utilizar-se mais de tecnologias. Consideramos que essa aproximação (jogos e tecnologias), presente nas reportagens da *ER*, pode estar vinculada a dois fatores: por um lado, trata-se de escolas privadas, usualmente marcadas pelo acesso às tecnologias e seu uso nas práticas pedagógicas escolares. Além disso, os efeitos da pandemia de COVID, que vivemos desde março de 2020, podem ter impulsionado o acesso e o uso de diferentes recursos tecnológicos nas aulas.

Seguindo uma reflexão foucaultiana, não se trata de validar ou não o uso de jogos, mas de chamar a atenção para os efeitos desse uso, principalmente sobre as subjetividades de alunos e professores. Como expresso na *ER*, as atividades envolvendo jogos produzem modos de ser professor e aluno. O educador torna-se realizado, feliz e gratificado ao elaborar aulas e efetivá-las na escola; já o estudante aprende algumas das características que marcam o sujeito neoliberal: protagonismo, competição, vitória, superar limites e desafios, estando sempre motivado e alegre no ambiente escolar. Nesse processo, torna-se muito sedutor trabalhar com jogos nas aulas de matemática, reforçando e sustentando esse enunciado que constitui o discurso da educação matemática.

Referências

- ALMEIDA, Vítor Sérgio de; ALVES, Paloma Silva. A contribuição dos jogos para o desenvolvimento infantil sob o prisma teórico de Piaget e Kishimoto. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, n. 46, p. 95-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2451>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.
- CARDOSO, Maria de Nazaré. Jogos Matemáticos aplicados às quatro operações dos números inteiros. *Revista CC&T/UECE*, Fortaleza, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/CCiT>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 73-92.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DÍAZ, Esther. *Entre la tecnociencia y el deseo: la construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires: Biblos, 2010. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2010.284>.
- DORIGATTI, Maicon; LUCHESE, Terciane Ângela. Um estudo sobre o ensino de Música na Educação Básica pela visão da gestão escolar. *Revista Ciranda*, Montes Claros, v. 6, n. 2, p. 2-21, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4164>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.46551/259498102021012>.
- EDUCAÇÃO EM REVISTA. Jogos facilitam o aprendizado da matemática no Colégio Rosário. *Educação em Revista*, Porto Alegre, n. 62, 2007, p.21. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> . Acesso em: 12 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n01.01.p5>.
- EDUCAÇÃO EM REVISTA, Matemática pelo Tangram. *Educação em Revista*, Porto Alegre, n.76, 2009, p.39. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> .Acesso em: 12 jan. 2020.
- EDUCAÇÃO EM REVISTA, Jogos matemáticos destacam criatividade no ensino. *Educação em Revista*, Porto Alegre, n.88, 2011, p.43. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> .Acesso em: 12 jan. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, Professor de Matemática utiliza ‘game’ nos moldes de banco imobiliário. *Educação em Revista*, Porto Alegre, n.100, 2013, p.34.

Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> .

Acesso em: 12 jan. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, Novas atitudes no ensino de Matemática. *Educação em Revista*, Porto Alegre, n.107, 2014, p.18. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> . Acesso em: 12 jan. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, Atividades lúdicas. *Educação em Revista*, Porto Alegre, n.118, 2016, p.37. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> . Acesso em: 12 jan. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, Games para aprender matemática. *Educação em Revista*, Porto Alegre, n.125, 2017, p.14. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> . Acesso em: 12 jan. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, Colégio é destaque em competição nacional.

Educação em Revista, Porto Alegre, n.135, 2019, p.35. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> . Acesso em: 12 jan. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA, Gamificação nas aulas de matemática. *Educação em Revista*, Porto Alegre, n.138, 2020, p.43. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista> . Acesso em: 12 jan. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GRANDO, Regina. *O Jogo e a Matemática no Contexto da Sala de Aula*. São Paulo: Paulus, 2005.

GRANDO, Regina Célia. *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

- GRANDO, Regina Célia. *O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- GRANDO, Regina Célia. Recursos didáticos na Educação Matemática: jogos e materiais manipulativos. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Vila Velha, v. 5, n. 2, p. 393-416, 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/117>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.36524/dect.v5i02.117>.
- GRILO, Jaqueline de Souza Pereira; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Discurso da Matemática Específica para Ensinar: a arte de governar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e98349, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z969ycKdmx8csGKGFwxZ3dz/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623698349>.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JAGGERNAUTH, Sharon Jacqueline et al. Exploring gamification for reinforcing geometrical concepts and skills at the primary level in Trinidad: A Mixed Methods pilot Study. *Caribbean Curriculum*, Trinidad and Tobago, v. 26, n. 26, p. 65-98, 2018. Disponível em: <https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cc/article/view/6895>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- KERSCH, Dorotea Frank; SCHABARUM, Jaqueline. Ensino de alemão em tempos remotos: o trabalho com criação de vídeos. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 157-169, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15678>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15678>.
- KNIJNIK, Gelsa. Educação (matemática) do campo e movimentos sociais. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 489-506.
- KNIJNIK, Gelsa. Pesquisar em educação matemática na contemporaneidade: perspectivas e desafios. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, Londrina, v. 9, n. 3, p. 1-14, 2016. DOI: <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2016v9n3p1-14>. Disponível em: <https://seer.pgskroton.com/index.php/jieem/article/view/4589>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- KNIJNIK, Gelsa; DUARTE, Cláudia Glavam. Entrelaçamentos e dispersões de enunciados no discurso da Educação Matemática Escolar: um estudo sobre a importância de trazer a realidade dos alunos para as aulas de matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 863-886, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/4269>. Acesso em: 12 jan. 2023.

KNIJNIK, Gelsa; SILVA, Fabiana Boff de Souza da. “O problema são as fórmulas”: um estudo sobre os sentidos atribuídos à dificuldade em aprender matemática. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 30, n. 1, p. 63-78, 2008.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1758>. Acesso em: 12 jan. 2023.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Da importância do uso de materiais concretos nas aulas de matemática: um estudo sobre os regimes de verdade sobre a educação matemática camponesa. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: ENEM, 2007.

LACH, Tisa. *Using Math Games to Improve Spatial Sense and Algebraic Reasoning*. 2001. Tese (Doutorado em Education and Human Development) - Education and Human Development, 2001.

LONGO, Fernanda. *A Docência em Matemática nos Anos Iniciais: enunciados que a constitui*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MACHADO, Roseli Belmonte et al. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: Panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. In: *Revista Movimento*, [s. l.], v. 26, n. 1, p. e26081, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/106233>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. Violência e/ou política. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 23-40.

MEYER, Dagmar E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-64.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p.17-24.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. *Revista Latitude*, Maceió, v. 15, n. 62, p. 62-89, 2021. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11307>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.28998/lte.2021.n.Esp.11307>.

MOYER, Patricia S. Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 175-197, 2001. Disponível em:

https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=teal_facpub. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1014596316942>.

OLIVEIRA, Cláudio José de; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Formação de professores de matemática: um estudo a partir da revista Nova Escola. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 34, n. 2, p. 259-273, 2012. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/104>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

PASINATO, Larissa Brandão; TRENTIN, Marco Antônio Sandini. Operacionalizando uma Olimpíada de Robótica educativa livre na Região de Passo Fundo/RS. In: MESQUITA, Brehme D'Napoli Reis de (Org.). *Robótica educacional no Brasil*. Pará: Editora Itacaiúnas, 2021. p. 65-80. DOI: <https://doi.org/10.36599/qped-reb.0006>.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. *Censo Escolar*. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2018a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referencial Curricular Gaúcho: Matemática*. Porto Alegre: Secretaria do Estado da Educação, 2018b.

ROLAND, Laura Benevides; CLESAR, Caroline Tavares de Souza. O uso de tecnologias digitais no ensino de matemática nos anos iniciais. *ReBECCEM*, Cascavel, v. 5, n. 1, p. 194-208, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/26618>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.33238/ReBECCEM.2021.v.5.n.1.26618>.

SANTOS, Júlia de Ávila dos; FREITAS, André Luis Castro de. Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. *Renote*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/75127>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.75127>.

SARTORI, Alice Stephanie Tapia. *O lúdico na Educação Matemática escolar: efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SARTORI, Alice Stephanie Tapia; DUARTE, Cláudia Glavam. O corpo mobilizado nas práticas em educação matemática e as relações de poder em Foucault. *Cadernos Zygmunt Bauman*, São Luís, v. 10, n. 24, p. 51-72, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15485>. Acesso em: 12 jan. 2023.

- SARTORI, Alice Stephanie Tapia; DUARTE, Cláudia Glavam. O sujeito lúdico produzido pela/na Educação Matemática: interlocuções como neoliberalismo. *Bolema*, Rio Claro, v. 31, n. 57, p. 53-69, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/VYp4ttySPHbbmjJfSRMTBvk/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a03>.
- SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.
- SMITH, Hannah. *Learning Through Games: How Math Games Can Enhance Education*. 2020. Dissertação (Master of Science in Learning Sciences & Technologies) - Faculty Worcester Polytechnic Institute, Worcester, 2020.
- SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. *Jogos de matemática de 6º a 9º ano*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VALERO, Paola. Mathematics education as a network of social practices. In: CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 6., 2009, Lyon. *Anais [...]*. Lyon: [s. n.], 2009. Disponível em: <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/cerme6/plenary-2>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- VALERO, Paola; GARCIA, Gloria. El Currículo de las Matemáticas Escolares y el Gobierno del Sujeto Moderno. *Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 491-515, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/wMsxckxPPTMRvRmckCZrtsJ/?lang=es>. Acesso em: 12 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a02>.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Data de registro: 05/09/2021

Data de aceite: 16/02/2022



Fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente

*Francisco Antonio Machado Araujo**

*Maria Vilani Cosme de Carvalho***

Resumo: Este texto objetiva desenvolver discussão sobre os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente. Estrutura-se na revisão de literatura com base em ideias de autores que abordam estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e no conceito de desenvolvimento fundamentado nas leis gerais do Materialismo Histórico Dialético. Dentre os resultados constatados com o estudo, destaca-se a compreensão de que os autores analisados realizam discussão do desenvolvimento profissional docente como processo de constituição do ser professor relacionado a aquisição de saberes e competências necessárias à profissão. A partir da discussão dos fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente, concluiu-se que o mesmo é o movimento histórico e dialético de constituição das maneiras de pensar, sentir e agir do professor e se manifesta nas suas relações pessoais, profissionais e institucionais.

Palavras-chave: Pesquisa; Educação; Desenvolvimento Profissional; Processo Dialético.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Adjunto na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar). E-mail: chiquinhophb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8443-6853> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901115696539402>

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1675-1808>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5468244900105501>

Dialectical Foundations of Professional Teaching Development

Abstract: This text aims to develop discussions on the dialectical foundations of professional teaching development. It is structured in the literature review based on ideas of authors that address studies about the professional teaching development and in the concept of the development grounded on the general laws of Dialectical Historical Materialism. Among the results found due the study, we highlight the comprehension that the analyzed authors hold discussion on the professional teaching development as a constitution process of being a teacher related to the knowledge acquisition and the necessary competences in the profession. From the discussion on dialectical foundations of professional teaching development, it was concluded that it is the historical and dialectical movement of constitution of ways of thinking, feeling, and acting as a teacher and it is manifested in its personal, professional, and institutional relations.

Keywords: Research And Education; Professional Development; Dialectical Process.

Fondements dialectiques du développement professionnel des enseignants

Résumé: Ce texte vise à développer discussion sur les fondements dialectiques du développement professionnel des enseignants. On structure dans la révision de littérature basée sur les idées d'auteurs qui abordent études sur le développement professionnel des enseignants et dans le concept de développement fondé dans les lois générales du Matérialisme Historique Dialectique. Parmi les résultats constatés avec l'étude, on met en évidence la compréhension que les auteurs analysés réalisent discussion du développement professionnel des enseignants comme processus de constitution d'être professeur lié à l'acquisition de connaissances et compétences nécessaires à la profession. À partir de la discussion des fondements dialectiques du développement professionnel des enseignants, on a été conclu le même est le mouvement historique et dialectique de constitution des façons de penser, de sentir et d'agir du professeur et se manifeste dans ses relations personnelles, professionnelles et institutionnelles.

Mots-clés: Recherche Et Education; Développement Professionnel; Processus Dialectique.

Introdução

O movimento da matéria está presente tanto nos fenômenos naturais quanto sociais. Embora estes sejam mais complexos, são explicados pelas mesmas leis daqueles. O desenvolvimento profissional docente é um tipo de fenômeno social cujo movimento pode ser explicado pelas leis gerais do desenvolvimento, as quais são mediadas pelos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético neste texto.

Para Engels (1979), quanto mais complexo o fenômeno, mais difícil é a apreensão de seu movimento. Nesse sentido, para apreensão do desenvolvimento profissional docente, é necessário compreender as determinações de seu movimento para além da manifestação fenomênica, isto é, sua aparência. Dessa forma, compreender o desenvolvimento profissional docente para além da ideia de resultados que são manifestados nas relações do professor significa apreender suas determinações. Nesse movimento, a aparência é apenas o ponto de partida, não a explicação!

Objetivando fundamentar o conceito mediado pelas leis gerais do materialismo histórico dialético, no sentido de que o desenvolvimento profissional docente é o movimento histórico e dialético de constituição das maneiras de pensar, de sentir e de agir do professor, e manifesta-se em suas relações pessoais, profissionais e institucionais, desenvolvemos neste texto a discussão sobre os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente.

Este texto é produto dos estudos realizados na tese doutoral de Araujo (2019) e promove uma discussão teórica que se estrutura da seguinte forma: revisão de literatura, com base em ideias relevantes de alguns autores para a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente; discussão teórico-metodológica, que fundamenta o conceito de desenvolvimento sob uma perspectiva dialética; apresentação e discussão dos três fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional construídos na pesquisa realizada: 1) O desenvolvimento profissional como unidade da continuidade e dos saltos; 2) O desenvolvimento

profissional como unidade e luta de contrários; 3) O desenvolvimento profissional como espiral de negações dialéticas.

O que dizem os autores clássicos sobre o desenvolvimento profissional docente?

Na base das discussões sobre desenvolvimento profissional docente é frequente a referência aos termos *profissionalismo*, *profissionalização*, *profissionalidade* e *professoralidade* (NÓVOA, 1991; DAY, 2001; MOROSINI, 2006; CONTRERAS, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Para Morosini (2006), tais termos estão ligados à relação que envolve o desenvolvimento da profissão e o trabalho docente, daí porque se concebe a necessidade de compreensão sobre eles, antes de prosseguirmos com a discussão das ideias de alguns autores clássicos sobre o desenvolvimento profissional docente.

Acerca da compreensão do termo *profissionalismo*, Contreras (2012, p. 45) destaca que a sua constituição se deu como forma de resistência dos professores à precarização da profissão docente na contemporaneidade, e relaciona-se ao movimento ideológico que buscava determinado *status* profissional por meio da definição de atributos necessários à profissão docente.

Conforme o referido autor, “[...] a ideia do profissionalismo como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social” (CONTRERAS, 2012, p. 45).

Aliás, Contreras (2012) menciona que o profissionalismo se converteu de movimento de resistência dos docentes à forma de controle do estado na definição daquilo que deveria ser necessário à profissão docente. Já o termo *profissionalização* resultou da ação dos professores, do estado e das instituições educacionais para a “qualificação” docente nas condições definidas pelo profissionalismo.

Para o supracitado autor, o processo de profissionalização foi utilizado como forma de estabelecer sistemas de

[...] racionalização no ensino, de tal modo, que o fruto foi a homogeneização da prática dos docentes, a consequente burocratização e perda da autonomia dos professores e o banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito dos profissionais e da administração. (CONTRERAS, 2012, p. 68).

De acordo com o que foi definido por Contreras (2012), os termos *profissionalismo* e *profissionalização* relacionam-se ao controle sobre o conhecimento e a profissão docente.

Em substituição ao profissionalismo e à profissionalização docente, Contreras (2012, p. 82) sobreleva outra forma de resistência à precarização do trabalho docente. Em consonância com ele, essa nova forma de resistência não está presa às ideias definidoras do ‘professor ideal’, do ‘ensino de qualidade’, mas nas ideias relacionadas à prática do professor. Assim, o termo *profissionalidade* “[...] se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Entendemos com isso que a profissionalidade se relaciona à epistemologia da prática ou *performance* do professor no desenvolvimento de sua atividade docente.

Sobre o termo *professoralidade*, Morosini (2006, p. 400) afirma que ele se relaciona à subjetividade do professor:

[...] construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um

modelo padrão. Por isso, professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito.

Pela apreensão dos termos apresentados e produção de relações com a discussão de Morosini (2006) sobre o conceito de desenvolvimento profissional, constatamos que eles não podem ser utilizados como sinônimos para a definição do conceito de desenvolvimento profissional docente, porquanto aludem apenas às relações profissionais do professor, e o desenvolvimento profissional não está relacionado somente à profissão.

Na gênese das discussões mais atualizadas sobre o desenvolvimento profissional docente estão os estudos de Oliveira (1997), Garcia (1999), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2009), Pimenta e Anastasiou (2014).

Objetivando apreender as discussões de cada autor e identificar no que um supera o outro, constatamos que eles se complementam, pois partem da ideia de desenvolvimento profissional como processo de aprendizagem permanente para o exercício da profissão, isto é, o desenvolvimento profissional vinculado às ideias de profissionalização ou profissionalidade. Portanto, não deixam de ser significados somente como produto, resultado, conduzidos por visão de causa e efeito. Essa visão é carregada pela ideia de que a formação contínua promove o desenvolvimento profissional e este, por sua vez, representa um processo de aprendizagem permanente dos professores para a profissão.

Para Oliveira (1997, p. 93), a prática profissional “[...] constitui um fórum próprio enquanto fonte de construção do conhecimento, valorizando, assim, as experiências dos profissionais e a reflexão sobre as suas práticas”.

Assim, o desenvolvimento profissional é apenas um produto da formação orientada para a reflexão e investigação sobre a prática. Nessa lógica, Oliveira (1997, p. 95) afirma que o desenvolvimento profissional

[...] reporta-se de uma forma mais específica ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao ato educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências

envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Na afirmação apresentada pela autora, o desenvolvimento profissional é um processo de apropriação de saberes e competências para o desenvolvimento da prática docente. Conforme Oliveira (1997), o desenvolvimento profissional também está relacionado à ideia de profissionalidade e, com isso, a autora partilha da ideia de que os saberes e as competências não são exteriores aos professores, mas constituídas com base em suas experiências profissionais nas instituições. Nesse sentido, a autora significa desenvolvimento profissional à aquisição de saberes e competências.

Garcia (1999) apresenta avanços em relação às ideias de Oliveira (1997). Para ele, o desenvolvimento profissional dos professores é elemento de integração das práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais. Coadunando o autor, as transformações dos professores implicam em suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Nessa compreensão, o pessoal, o institucional e o profissional são apresentados como dimensões indissociáveis do desenvolvimento profissional.

Ademais, Garcia (1999) compreende a formação contínua como qualquer atividade que produza aperfeiçoamento pessoal e profissional. Isto é, a formação contínua é compreendida pelo autor como processo que contribui para o desenvolvimento profissional, mas não é sinônimo de desenvolvimento profissional.

Garcia (1999, p. 253) concorda que o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior, por exemplo, precisa ser compreendido como teoria e prática, o que, nas palavras do autor, “[...] facilita o aperfeiçoamento na ação do professor numa variedade de domínios”. Conforme o autor, esses domínios direcionam-se para o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico. E acrescenta que essa ideia de desenvolvimento profissional “[...] se aproxima mais da proposta que temos defendido no sentido de inter-relacionar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento da instituição”. Ou seja, para ele, o desenvolvimento profissional do professor do ensino

superior concretiza-se em articulação com o desenvolvimento da instituição.

Embora apresente contribuições relevantes à discussão do conceito de desenvolvimento profissional, Garcia (1999) propõe modelos pragmáticos a serem desenvolvidos pelas instituições com vistas à promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa lógica, as ideias do autor continuam relacionadas ao desenvolvimento profissional como profissionalidade:

As relações que acabamos de referir entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e do professor devem, necessariamente, ser concretizadas em propostas que permitam estruturar e dar *uma configuração conceptual e pragmática ao desenvolvimento profissional dos professores*. [...] Talvez a classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional seja a que assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: em primeiro lugar, aquelas cujo objetivo consiste em que *os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planeadas, e desenvolvidas por especialistas*, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira *implicação dos docentes no planeamento e desenvolvimento do processo de formação*. (GARCIA, 1999, p. 146, grifo nosso).

As ideias de Garcia (1999) apresentam avanços, mas não trazem a compreensão do caráter histórico do desenvolvimento profissional, de suas determinações e mediações para além de modelos produzidos pelos especialistas da educação.

O avanço nas discussões de Day (2001) deu-se justamente na proposição de determinações ao desenvolvimento profissional. Em suas ideias, os modelos, os processos de formação contínua, as mais variadas

relações desenvolvidas pelos professores, suas condições objetivas e subjetivas são determinações ao desenvolvimento profissional.

No entanto, o susodito autor considera o desenvolvimento profissional como processo de aprendizagem permanente, e salienta que o sentido do desenvolvimento profissional docente:

[...] depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente. [...] abordamos os contextos, os propósitos e as vidas dos professores, bem como sua capacidade investigativa, o desenvolvimento das suas competências e do seu saber-fazer profissional, as suas condições de trabalho – a sala de aula, as culturas de ensino e a liderança -, a avaliação, o planejamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento. (DAY, 2001, p. 15).

Com base nessa afirmação, o desenvolvimento profissional docente ficou determinado às experiências de vida e à formação dos professores. Em sua conceituação de desenvolvimento profissional, o supracitado autor afirma que

o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientes planificadas realizadas para benefício direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola, e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 21).

Com esse conceito, o referido autor reforça que o desenvolvimento profissional se constitui por meio do movimento que envolve a reflexão, a investigação e o pensamento crítico sobre a prática profissional. E, com isso, desenvolve a ideia de desenvolvimento profissional contínuo como sendo todo ou qualquer tipo de aprendizagem profissional dos professores.

Ao estabelecer a ideia de desenvolvimento profissional contínuo, Day (2001) tentou dissociar desenvolvimento profissional de formação contínua, mas só aproximou esses conceitos. E afirma que a formação contínua é “[...] definida como um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional” (DAY, 2001, p. 203).

Para caracterizar esse tipo de formação, o susodito autor reforça que

[...] tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma activa. Sendo concebida para “encaixar” nas necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência, à etapa de desenvolvimento da sua carreira, às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema, é provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores). (DAY, 2001, p. 204).

Pelo que constatamos, as diferenças entre desenvolvimento profissional e formação contínua, propostas pelo autor em apreço, são mínimas, e as semelhanças, amplas. No que se refere às diferenças, ele apenas afirma que formação contínua é um processo de aprendizado isolado, voltado para a aprendizagem de determinada competência ou

saber pelos professores no processo de profissionalização, enquanto o desenvolvimento profissional relaciona-se à ideia de profissionalidade.

Entretanto, ao definir que o desenvolvimento profissional é um processo mais alargado de aprendizagem profissional (aqui já em aproximação com a formação contínua), e destacar que isso se dá pela experiência – tanto pelas oportunidades informais, dadas na instituição, quanto formais, por meio de atividade de treinos ou formação contínua, isto é, os modelos de desenvolvimento profissional –, o supracitado autor não dissociou o conceito de desenvolvimento profissional em relação à formação contínua. Isso foi prejudicial para as discussões envidadas por ele, uma vez que continuou relacionando o desenvolvimento profissional somente à ideia de resultado, semelhante ao que acontece em práticas de formação contínua.

Na revisão de literatura sobre o desenvolvimento profissional docente, Oliveira-Formosinho (2009) explicou as diferenças entre desenvolvimento profissional e formação contínua da seguinte forma:

a nossa conceptualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes. O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225, grifo da autora).

O que ficou compreendido nas ideias da autora em epígrafe é que ambos os processos são direcionados para a aprendizagem docente. Na formação contínua, o professor ‘recebe’ uma formação externa para o

desenvolvimento da atividade docente. Já no desenvolvimento profissional, a formação dá-se em determinado contexto em que o professor desenvolve suas relações profissionais. Mesmo que não tivesse sido afirmado pela autora, sua discussão não se distanciou da ideia de formação pelos saberes da experiência.

Em nossa compreensão, a formação contínua não pode ser colocada em uma relação lado a lado ao desenvolvimento profissional, tendo em vista que os processos de formação contínua estão relacionados ao contexto que engloba as várias determinações constitutivas do desenvolvimento profissional docente, enquanto que o desenvolvimento profissional é a totalidade constitutiva do ser professor. Não é resultado, mas movimento, como explicaremos no tópico seguinte.

Fazendo relações com as discussões de Day (2001), compreendemos que a autora se associa ao mesmo conceito de desenvolvimento profissional, que aparentemente se apresenta como sinônimo de formação docente:

[...] o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é somente o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor com aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Não muito diferente dos demais autores apresentados, Pimenta e Anastasiou (2014) discutem o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. No entanto, as susoditas autoras afirmam que a ideia de desenvolvimento profissional supera a aquisição de saberes ou mudanças

de atitudes à atividade docente, e definem a ideia de processo de profissionalização continuada como meio de desenvolvimento profissional. Para elas, o desenvolvimento profissional é objetivo de propostas de formação docente, o que aproxima seu conceito somente à ideia de resultado:

[...] tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhecem sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e reproduzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 88-89).

As autoras em apreço apresentam em suas discussões uma particularidade que constatamos nos demais autores citados: a concepção ecológica de desenvolvimento profissional. Ao propor vários pontos de partida para o desenvolvimento profissional do professor, mediado pela perspectiva ecológica, Oliveira-Formosinho (2009, p. 262) apresenta a seguinte síntese:

- o reconhecimento dos contextos profissionalizantes significativos;
- o reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da recordação e da

renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis;

- o reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes;
- o reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores;
- o reconhecimento da importância para o processo de desenvolvimento profissional do apoio aos professores nos momentos de transição ecológica.

Aparentemente, a ideia de que o professor se desenvolve pelas relações produzidas nos contextos em que realizam a atividade docente pode parecer que se refere à concepção ontológica de desenvolvimento humano. Entretanto, o distanciamento ocorre quando se insere no processo desenvolvimental uma concepção sistêmica de desenvolvimento como parte de processo de interação e adaptação do indivíduo a determinado contexto.

Nossa primeira crítica em relação à concepção ecológica que fundamenta os autores discutidos é que ela fragmenta e reduz a realidade social à ideia de contextos. A realidade social do professor é mais ampla que o contexto da instituição, pois abrange a dimensão de suas relações pessoais, profissionais e institucionais, e sua própria história.

Outra crítica é o fato de essa concepção ecológica fundamentar a ideia de desenvolvimento profissional como efeito de relações comportamentais e adaptação do professor aos ambientes formativos ou de atuação profissional. Isso justifica o fato de esses autores relacionarem o desenvolvimento profissional aos termos *evolução* e *continuidade*, e significarem um certo pragmatismo do professor diante da transformação de suas maneiras de pensar, de sentir e de agir. Nesse movimento, essa concepção ecológica não considera a relevância das necessidades, dos motivos, das significações, da realidade e das possibilidades como determinações ao desenvolvimento profissional do professor.

Embora considerem que o desenvolvimento profissional docente não é sinônimo de formação contínua, os autores citados desenvolveram a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo mais amplo que a formação contínua, já que seu movimento é permanente, enquanto a formação contínua é temporária.

Em nossa compreensão, o conceito de desenvolvimento profissional utilizado pelos autores apenas transforma a ideia de formação contínua em formação ‘permanente’, atribuindo-lhe a denominação de *desenvolvimento profissional*. Isso só reforçou a ideia de que mesmo estendendo a dimensão da formação contínua e dando a ela nova denominação, o desenvolvimento profissional docente não deixou de ser significado apenas como processo que produz resultados ao desenvolvimento da atividade docente.

Consideramos que o desenvolvimento profissional está ligado ao movimento histórico do professor, movimento esse que não pode ser compreendido com a ideia de finalidade, tampouco como produto de modelos direcionados para o aprendizado docente. Em nossa compreensão, todo o processo formativo de desenvolvimento do professor pode ser vislumbrado como atividade.

A formação contínua, por exemplo, pode ser compreendida como processo formativo que representa uma atividade ou um conjunto delas. Se constituída em atividade, seu fim é a satisfação das necessidades formativas do professor, e quando elas são satisfeitas, o que se tem é o movimento nas maneiras de pensar, de sentir e de agir do professor – o que não representa o fim na formação do professor, apenas um novo momento de sua vida, evidenciado pelas transformações em suas relações pessoais, profissionais e institucionais. Mas também representa a constituição das bases para o aparecimento de novas necessidades formativas.

Isso que acabamos de apresentar é movimento, é dialético, é histórico! O que não constatamos nas discussões produzidas pelos autores apresentados. No entanto, essa afirmação só é possível mediante a compreensão dialética da ideia de desenvolvimento, discussão desenvolvida no tópico a seguir.

Compreensão dialética de desenvolvimento para a compreensão dialética de desenvolvimento profissional docente

Conforme as ideias de Krapívine (1986, p. 140), os objetos e fenômenos da realidade estão em constante mutação, não são acabados. Com isso, o autor afirma que o desenvolvimento é identificado como “[...] um tipo de movimento no qual muda a estrutura interna do objeto ou processo”.

Seguindo essa compreensão, o desenvolvimento profissional docente é um movimento histórico, dialético e permanente. Portanto, para a produção do conceito de desenvolvimento profissional docente, é necessária uma discussão mais complexa sobre o conceito de desenvolvimento como processo dialético, em que “[...] toda mudança é uma transformação de quantidade em qualidade, consequência de mudanças quantitativas da quantidade de movimento, sob uma forma qualquer, própria do corpo” (ENGELS, 1979, p. 36).

Como parte dessa discussão mais complexa, Konstantinov (1974, p. 174) afirma que o desenvolvimento

[...] é uma cadeia de negações dialéticas, cada uma das quais não só rejeita as fases precedentes, como também conserva o que eles continham de positivo, concentrando cada vez mais nas fases superiores a riqueza do desenvolvimento no seu todo. O caráter infinito do desenvolvimento não se pode, portanto, compreender como uma cadeia a perder de vista, na qual aos objectos existentes se vêm simplesmente juntar outros objectos, e isso interminavelmente. O desenvolvimento não consiste na adição aritmética à unidade existente de outra unidade, mas sim no aparecimento de formas novas e superiores, que criam as condições para o desenvolvimento ulterior. Daí a necessária tendência geral do desenvolvimento que vai do simples para o complexo, do inferior para o superior, a tendência do movimento do progresso ascendente.

Partindo dessa compreensão mais complexa de desenvolvimento, assimila-se que o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido somente pela ideia de finalidade, evolução e continuidade de processos de aprendizagem. Mas é movimento, porque é continuidade e ruptura.

A cada momento de sua história, o professor constitui-se como síntese de múltiplas determinações. Sua qualidade anterior é superada por outra qualidade mais rica e complexa, e isso é o que caracteriza o seu desenvolvimento, e não somente a aquisição de saberes, competências como fragmentos adicionados a supostas ideias de ‘repertório profissional’.

Nesse movimento, transforma-se a pessoa e o profissional. Em face disso que afirmamos, propomos que o desenvolvimento profissional docente é o movimento histórico e dialético de constituição das maneiras de pensar, de sentir e de agir do professor, e manifesta-se em suas relações pessoais, profissionais e institucionais.

O desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido apenas como resultado, pois é o movimento, a história do professor em movimento. A transformação não é o desenvolvimento profissional em si, é a sua manifestação, a forma de sua expressão no movimento histórico do professor. Sendo movimento histórico e dialético, o desenvolvimento profissional relaciona-se à vida de cada professor, às suas experiências e vivências.

Essas transformações não são o desenvolvimento profissional docente pronto e acabado, mas a sua expressão em determinado momento histórico do professor. Elas representam, nesse contexto, uma síntese do professor diante de seus processos constitutivos, envolvendo, com isso, a pessoa e o profissional.

Como forma de aprofundar essas discussões, nos tópicos seguintes, apresentamos a nossa produção teórica sobre os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente.

Fundamento 1: o desenvolvimento profissional como unidade da continuidade e dos saltos

Este fundamento baseia-se na lei da passagem das mudanças quantitativas em qualitativas, a qual define o desenvolvimento como movimento de continuidades e rupturas. Como processo, as transformações que caracterizam o desenvolvimento se realizam por meio da passagem das mudanças quantitativas às qualitativas. Para compreender esse fundamento, é necessário apropriação dos conceitos de qualidade, quantidade, medida e salto.

A qualidade é o que determina o objeto ou fenômeno como eles são, ligando-se à sua estrutura. As qualidades de determinado fenômeno ou objeto também constituem modificações de sua substância material.

Sobre isso, Lefebvre (1991, p. 124) destaca que as modificações qualitativas apresentam “características bruscas, tumultuosas; expressam uma crise interna da coisa, uma metamorfose em profundidade, mas brusca, através de uma intensificação de todas as contradições”.

O conteúdo da qualidade é representado por várias propriedades, aspectos particulares dos objetos e fenômenos da materialidade. Conforme Podossetnik e Yakhot (1967, p. 54), “[...] uma propriedade é uma feição de uma coisa, uma faculdade para caracterizar a coisa, uma peculiaridade. A soma total dessas peculiaridades interiores da coisa é a sua qualidade. Isto quer dizer que a qualidade se revela através das propriedades”.

Esse conteúdo é o que define as relações de semelhança e diferença entre os objetos e fenômenos, ou seja, suas particularidades. Nessa compreensão, uma qualidade possui várias propriedades ou aspectos que a determinam.

No desenvolvimento profissional docente, a qualidade representa as sínteses do professor em cada estágio desenvolvimental, ou seja, a qualidade do professor é aquilo que ele é em determinado momento histórico. Essas qualidades são constituídas das propriedades que envolvem suas relações com a formação, o ensino, a extensão, o desenvolvimento de suas práticas educativas, a instituição, entre muitas

outras que caracterizam o que nós identificamos como próprias ao professor no exercício da profissão.

Muitas vezes, de modo habitual, acabamos adjetivando essas propriedades para representar determinada qualidade no professor: o professor comprometido com a instituição; o professor crítico; o professor pesquisador; o professor politizado; o professor conservador; o professor intelectual etc.

Mas, para além dessa adjetivação, a qualidade do professor tem seus aspectos gerais, particulares e singulares. Os aspectos gerais dizem respeito às propriedades necessárias para que cada professor seja reconhecido como profissional da educação. As propriedades relacionadas aos processos formativos, por exemplo, são gerais à docência. Isso implica conhecimentos, habilidades e competências necessárias, e ações dos professores em relação à sua formação.

Os processos formativos também podem evidenciar aspectos particulares aos professores, pois esse tipo de aspecto se relaciona com aquelas propriedades consideradas específicas a determinado grupo de professores. Quando definimos, por exemplo, as propriedades necessárias ao professor do ensino superior, estamos particularizando determinado grupo de professores e inserindo o necessário para que eles sejam inclusos nesse grupo, afinal, a docência no ensino superior tem suas particularidades em relação a outro nível de ensino.

Os aspectos singulares são representados pelas propriedades exclusivas de cada professor: aquilo que diferencia ou iguala um professor em relação a outro. Essas propriedades são mediadas pelo modo como cada professor vivencia seus processos formativos e a docência. Nessa mediação, inserem-se: as significações produzidas sobre a docência; a formação e os contextos educativos; os motivos e as necessidades do professor.

Esses aspectos singulares da qualidade são essenciais para justificar a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo geral e, também, singular a cada professor. Assim, as sínteses gestadas constituem-se como um estágio desenvolvimental e estão

diretamente relacionadas com a história de cada um. Daí a necessidade de compreender o desenvolvimento profissional docente para além de seus aspectos gerais, produzindo uma investigação com base na vivência dos professores, de modo a analisar, na nova qualidade, seus aspectos gerais, particulares e singulares.

Além da qualidade, os objetos e fenômenos são representados também por suas propriedades quantitativas. Conforme Krapívine (1986, p. 168), a quantidade “[...] caracteriza o objeto sob o aspecto do grau, da intensidade, ou do nível de desenvolvimento de uma qualidade. Em regra, a quantidade se expressa em números”.

Assim, o desenvolvimento profissional docente não se caracteriza apenas pelas diversas sínteses da qualidade dos professores, mas também pelo quantitativo de ações que ele desenvolve em seus processos formativos e profissionais.

Tomando como exemplo o estudo realizado pelo professor do ensino superior na Pós-Graduação em Educação, a quantidade é representada pelo nível das relações acadêmicas que ele desenvolve nas ações do estudo. Logo, esse quantitativo de envolvimento pode ser representado, por exemplo, pelo desenvolvimento do professor em relação ao seu aprendizado; pela grandeza sobre a quantidade de livros lidos; pelos textos publicados; pelos eventos de que participa; da quantidade de aulas assistidas; do nível de compromisso com os estudos; do nível de reflexão sobre a atividade, entre outros.

Em Konstantinov (1974, p. 150), “a qualidade duma coisa está indissociavelmente ligada a uma determinada quantidade. Esta conexão e dependência entre qualidade e quantidade chama-se medida duma coisa”. A medida, portanto, é a unidade das transformações qualitativas e quantitativas.

Sobre isso, Cheptulin (2004, p. 212) considera que

[...] os limites nos quais as mudanças quantitativas não acarretam mudanças qualitativas exprimem a medida. Assim, as mudanças qualitativas aparecem apenas no momento em que as mudanças

quantitativas saem dos limites de uma medida dada. A destruição de uma medida, em decorrência da ultrapassagem, pela quantidade, dos limites rigorosamente determinados em cada caso preciso, não significa, entretanto, que uma coisa dada (ou fenômeno dado) tenha entrado em um estado incomensurável. A quantidade e a qualidade, fora dos limites de uma medida, não se comportam de forma caótica, mas, pelo contrário, mostram-se ligadas uma à outra, interdependentes, e constituem uma nova medida.

O conceito de medida reforça rigorosamente que toda qualidade possui determinada quantidade. A propósito, Podossetnik e Yakhot (1967) concluem que as mudanças quantitativas que ocorrem nos objetos ou fenômenos só produzem transformações na qualidade deles se elas atingirem sua medida determinada. Então,

dentro desses limites, os objetos parecem se comportar com indiferença às mudanças quantitativas, parece não levá-las em consideração. Logo, porém, que a medida é ultrapassada, as mudanças quantitativas começam a se refletir no estado qualitativo do objeto. A quantidade transforma-se em qualidade. (PODOSSETNIK; YAKHOT, 1967, p. 56).

Os autores destacam, ainda, que toda qualidade possui determinada medida quantitativa, e que no momento em que essa medida é superada, ocorre alteração na qualidade do objeto ou fenômeno. Essa compreensão sugere um questionamento: qual a medida a ser superada para que ocorra uma nova síntese de desenvolvimento profissional docente?

Sendo o desenvolvimento profissional docente um processo que é geral, pelas suas qualidades essenciais, e singular, pelo modo como cada professor se desenvolve, constata-se que é impossível o estabelecimento de padronização de uma medida geral para o desenvolvimento profissional docente.

Conforme destacamos no tópico anterior, o processo desenvolvimental de cada indivíduo é particular às suas vivências. Cada professor tem um percurso histórico próprio. Em relação ao exemplo dado sobre o estudo na Pós-Graduação em Educação, o professor do ensino superior relacionará e vivenciará esse estudo de maneira diferente.

Pensando dessa forma, a melhor alternativa para resolver essa problemática é a análise dos momentos que contribuíram para a superação de determinada medida, identificando, por exemplo, os momentos que foram significados pelos professores como transformadores para o estudo realizado e para as suas relações pessoais, profissionais e institucionais.

Os momentos em que as transformações ocorrem, por sua vez, são representados por saltos, que “[...] é uma forma geral obrigatória de passagem das mudanças quantitativas às qualitativas, sob determinadas condições” (AFANASIEV, 1985, p. 105).

Sobre isso, Lefebvre (1991, p. 239) considera que “[...] o salto dialético implica, simultaneamente, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (a aparecimento do novo, do fim do antigo)”. O salto caracteriza, assim, o momento em que a medida quantitativa é superada, ou seja, é o ponto de ruptura e de uma qualidade à outra.

Seguindo esse raciocínio, consideramos que o desenvolvimento profissional docente é continuidade, porque ele não cessa em um único processo de transformação do professor. Cada síntese estabelece uma nova quantidade, uma nova medida a ser superada, um novo salto a ser realizado e uma nova qualidade a ser desenvolvida. Isso evidencia o movimento contínuo e permanente do desenvolvimento profissional docente.

Ele também é ruptura pelos mesmos motivos apresentados em relação à sua continuidade. Sendo constituído de diversos estágios desenvolvimentais, o desenvolvimento profissional docente é sempre a ruptura de um antigo professor por um novo professor. Isto é, o desenvolvimento é sempre a substituição de uma qualidade superada por outra mais desenvolvida. Entretanto, esse movimento só é possível com a superação das contradições presentes no desenvolvimento do professor.

No tópicos seguinte, apresentamos o fundamento que define o desenvolvimento profissional como unidade e luta de contrários, destacando, com isso, a função das contradições no processo desenvolvimental.

Fundamento 2: o desenvolvimento profissional como unidade e luta de contrários

No tópico anterior, apresentamos a discussão que fundamentou a ideia do desenvolvimento profissional como unidade que contém, indissociavelmente, a quantidade e a qualidade, a continuidade e a ruptura que produzem saltos, transformações, o novo. Esse fundamento explicou como o desenvolvimento profissional docente ocorre como unidade da continuidade e dos saltos.

Neste tópico, nosso objetivo é explicar cientificamente a força motriz de todo desenvolvimento profissional docente, fazendo uso da lei da unidade e luta dos contrários. Ao destacar a essência da lei da unidade e luta dos contrários, Konstantinov (1974, p. 166) produziu a seguinte síntese:

segundo esta lei, a todas as coisas, fenômenos e processos são inerentes contradições internas, aspectos e tendências contrários, que se encontram em estado de interconexão e negação recíproca; a luta de contrários dá um impulso interno ao desenvolvimento e leva a maturação das contradições, que são superadas numa determinada etapa pelo desaparecimento do velho e surgimento do novo.

Essa lei é o núcleo da dialética e, por meio dela, identificamos o movimento que produz o desenvolvimento dos objetos e fenômenos. Para tanto, fundamentou-se na compreensão dos conceitos de ‘contrários’ e ‘contradição’.

Para compreender o que caracteriza a ideia de contrário e de unidade dos contrários, apropriamo-nos das contribuições de Afanasiev (1985, p. 82), ao definir que

[...] os contrários são precisamente os aspectos, tendências e forças internas do objeto que excluem e ao mesmo tempo pressupõe a existência uns dos outros. A relação mútua indissolúvel entre esses dois aspectos constitui a unidade dos contrários.

Essa unidade é temporária e relativa. Também é condição indispensável para que a luta exista, luta essa que é absoluta.

Quando tomamos como referência a ideia de professor em sua generalidade e diante de suas singularidades, identificamos que cada uma dessas ideias possui uma tendência oposta em relação a outra. Essa tendência diz respeito ao movimento de cada contrário.

O professor, no geral, é representado pelas propriedades fundamentais que constituem a essência do ser professor, o necessário a todo professor, cuja tendência é se manter estável e se repetir. Enquanto o professor no singular é representado pelas propriedades que são próprias a cada professor, distintamente, e a tendência desse caráter singular é estar em constante processo de transformação, pois o singular não se repete e disso resulta a constituição do ser professor.

Dessa compreensão, consideramos que enquanto contrários, os aspectos gerais e singulares do professor são divergentes, excluem-se, mas não se destroem mutuamente: um necessita do outro para garantir a sua existência. Sobre isso, Cheptulin (2004, p. 287) afirma que “[...] a unidade de contrários é, antes de tudo, seu estabelecimento recíproco, isto é, os aspectos ou tendências contrários não podem existir uns sem os outros”.

Isso significa que as propriedades singulares do professor não existem independentemente das gerais, e vice-versa. Ademais, que o processo constitutivo de cada professor sempre vai ter como referência a essência daquilo que significa ser professor. Do mesmo modo, o sentido de docência para cada professor não existe sem o seu significado.

Essa relação entre o geral e o singular como contrários também pode ser explicada da seguinte forma: a sociedade, em cada momento histórico, estabelece uma base conceitual sobre o significado de docência e o essencial a todo professor, entretanto, cada professor, diante de suas

experiências e vivências com a realidade social, produz novas significações com base nesse conceito.

Nessas novas significações, insere-se o sentido de docência, as novas necessidades que o professor identifica em sua constituição profissional. E diante desse processo de significação, estabelece-se uma relação de contrários identificada pelo professor. Por isso, o sentido e o significado de docência também representam uma unidade de contrários. Ao coexistirem, esses contrários representam uma unidade, constituem uma mesma formação material e possuem uma série de propriedades essenciais comuns.

Mas essa unidade é relativa, pois ao identificar uma nova necessidade formativa, o professor estabelece uma relação inédita diante da situação vivida. A conscientização de nova necessidade pelo professor produz novos motivos para o movimento de luta de contrários. Isto é, a nova necessidade estabelece um conflito entre os contrários, caracterizando um indicativo da contradição.

A contradição é a força motriz da unidade e luta dos contrários. Sobre isso, Cheptulin (2004, p. 301) afirma que as contradições são “[...] a luta dos aspectos e das tendências próprios da formação material como origem do movimento e do desenvolvimento”.

Afanasiev (1985) corrobora esse pensamento, porque considera a contradição como a fonte básica de desenvolvimento da matéria e da consciência. Burlatski (1987, p. 85) contribui ao mencionar que “a contradição dialética dá a expressão mais geral e abstrata da estrutura interna dos objetos”. Com isso, compreendemos que a contradição não é uma coisa em si, ela é sempre representada por uma relação em que ocorre uma luta de contrários.

Digamos que dado professor, no desenvolvimento de sua atividade docente, identifique a necessidade de formação sobre os fundamentos pedagógicos da docência no ensino superior. Essa nova necessidade, originada da relação entre o que o professor sabe (qualidade) e o que a realidade exige – portanto, da contradição –, movimenta o professor pela busca de uma nova propriedade que ele precisa dispor para atender a essa

necessidade. Esse movimento simboliza o indicativo de uma contradição porque produz um rompimento de satisfação do professor com a sua realidade profissional.

Enquanto o professor está satisfeito com a sua realidade profissional, tudo permanece estável em sua relação com a docência. Entretanto, a partir do momento em que ele identifica nova necessidade, desenvolve-se um movimento em que aquilo que era estável agora é conflito, e o conflito motivará a mudança.

A nova necessidade representa um conflito entre a realidade de um professor e a possibilidade de outro professor mais desenvolvido, e em condições de desenvolver sua atividade docente de modo diferente. Ao ter consciência dessa necessidade, e se estiver disposto a satisfazê-la, o professor realizará ações que lhe possibilitarão superar o conflito e, conseqüentemente, a contradição estabelecida.

Essas ações colocarão o professor em atividade de formação. Orientado pelo motivo de satisfazer uma necessidade formativa, ele significará essa atividade como meio para atingir seu objetivo. Ao atingir o objetivo, a contradição é superada e esse professor desenvolve uma nova qualidade.

Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, o indicativo para identificar a manifestação da contradição está no aparecimento de necessidades significadas pelo professor como formativas. A superação dessa contradição é o motor do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a transformação desse professor.

A transformação é caracterizada pelo aparecimento do novo, o que explica a inovação como uma das características fundamentais da contradição. A luta dos contrários ocorre no tempo, e as “[...] mudanças qualitativas põem, assim, em evidência, em dado momento do processo histórico, aspectos novos que são resultantes da vitória sobre o que é velho” (POLITZER; BESSE; LAVEING 1970, p. 74).

Com base nesse fundamento, e utilizando como exemplo as ações que o professor do ensino superior desenvolve no estudo realizado na Pós-Graduação em Educação, compreendemos que elas são possibilidades para

a mediação de sínteses ao seu desenvolvimento profissional. Essas sínteses representarão ao longo de todo o desenvolvimento profissional desse professor uma espiral de negações dialéticas, discussão que apresentamos no tópico seguinte.

Fundamento 3: o desenvolvimento profissional como espiral de negações dialéticas

Afirmamos que o desenvolvimento profissional docente se estrutura por meio de uma espiral de negações dialéticas, sendo cada uma dessas negações sínteses que caracterizam as propriedades do professor em seu processo constitutivo. Essas sínteses simbolizam a superação das contradições que foram essenciais ao desenvolvimento profissional do professor.

O fundamento que discutimos neste tópico está orientado pela lei da negação da negação. Essa lei reforça a ideia de que o desenvolvimento não cessa com a superação do antigo pelo novo, mas se caracteriza pela sequência infinita de negações e superação infinitas do antigo pelo novo, e a negação dialética é o elemento fundamental dessa lei.

Em Krapívine (1986), identificamos que a negação dialética é representada pelas seguintes características: a negação tem caráter universal e é interna ao processo de desenvolvimento; a negação é a substituição do elemento velho pelo novo, como resultado da superação das contradições; a negação não destrói a formação material antiga, ela conserva as suas propriedades positivas na nova formação material.

O caráter universal da negação dialética está no fato de que ela é inerente a todo tipo de desenvolvimento, seja na natureza ou na sociedade. Sua existência é interna ao desenvolvimento porque ela é determinada pelo movimento.

Vejamos, então, o professor do ensino superior que identificou necessidades formativas no desenvolvimento de sua atividade docente. Seguindo o movimento de seu desenvolvimento profissional, a sua transformação pode ocorrer por meio da superação das contradições que

produziram essa necessidade ou por influências externas (problemas de saúde, acidente etc.) esse professor poderá abandonar a docência e se dedicar a outra atividade profissional.

No primeiro caso, identificamos que a negação não só representou a nova qualidade no professor, como também possibilitou condições para novas transformações, enquanto no segundo caso, a nova qualidade estabelecida eliminou toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento profissional docente, pois essa negação não foi produzida no processo que originou suas necessidades formativas, então não houve superação das contradições que eram internas ao processo desenvolvimental.

Ao abandonar a docência, esse professor rompeu o movimento dialético de sua constituição como profissional da educação, e permanecerá desenvolvendo-se como pessoa e profissional em outra área de atuação. Por isso, essa segunda negação não é interna e, portanto, não é dialética. Ao destacar o caráter interno da negação dialética, Krapívine (1986, p. 176) reforça que a negação “[...] é uma característica interna, íntima de um processo ascendente e, portanto, não pode ser um elemento de fora, exterior”.

Sendo a substituição do velho pelo novo, a negação dialética resulta da superação das contradições que surgiram no processo desenvolvimental. Assim, o desenvolvimento expressa-se como síntese, por meio da nova qualidade produzida. Articulamos essa afirmação com o desenvolvimento profissional docente, explicando o seguinte questionamento: como um professor nega aquilo que é e, ao mesmo tempo, constitui-se nesse processo?

Em primeiro lugar, o ponto fundamental para esclarecer essa questão é a compreensão de que em uma perspectiva dialética, negar não significa simplesmente dizer não. Ao negar dialeticamente a sua realidade atual, o professor também estará pensando em possibilidades para o futuro. Nesse sentido, integram-se passado, presente e futuro em sua formação profissional. Por isso, negar dialeticamente não significa recomeço, mas ruptura e continuidade.

Considerando as experiências e vivências profissionais, objetivando transformar suas práticas e realizar melhor sua atividade docente, esse professor identifica a necessidade de mudança. Isso significa um momento de ruptura do professor consigo mesmo. Com isso, estabelece-se o conflito por meio do qual o professor coloca em xeque suas características ou propriedades que precisam ser modificadas, e reflete sobre novas possibilidades. É o prenúncio do novo professor como possibilidade.

Nesse pensamento, ao negar sua realidade, o professor estará manifestando a primeira negação dialética que produzirá uma contradição. Diante das condições determinantes, a contradição é superada: ele transforma-se e uma nova qualidade estabelece-se, representando uma síntese desenvolvimental. Essa síntese é a segunda negação, a negação da negação. Ela não só representa o novo professor, com suas novas qualidades profissionais, mas também ocupa o lugar do velho, criando condições para novos processos desenvolvimentais, o que caracteriza o movimento permanente do desenvolvimento profissional docente.

Quando identificamos a necessidade de mudar a forma como desenvolvemos nossa prática educativa, não estamos nos autodestruindo, nem rompendo com o nosso percurso histórico, mas tomando consciência da necessidade de nos transformarmos em benefício da melhoria do aprendizado dos alunos, da instituição e da profissão. Por isso, negar a si próprio é parte do processo em que o professor precisa superar para se desenvolver.

Outra característica da negação dialética é o seu caráter histórico. Ao desenvolver-se profissionalmente, cada professor estabelece vínculos com o seu percurso formativo, com aquilo que foi de mais positivo em sua história. Logo, traços e características essenciais para o desenvolvimento de sua atividade docente permanecerão preservados.

Quando afirmamos que o desenvolvimento profissional docente é constituído de um conjunto de negações dialéticas, essa afirmação não só reforça o caráter histórico desse desenvolvimento, como também contribui para compreendermos que estamos sempre nos desenvolvendo, e que o

desenvolvimento profissional não é o simples efeito estático de processos de formação docente: ele constitui-se da história do professor, mediado por suas vivências em processos formativos e profissionais.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente é o professor em movimento diante da realidade social em movimento. O novo professor não apenas se integra ao seu passado, como também se projeta no futuro. As experiências e vivências com a realidade social na qual ele se desenvolve são as mediações necessárias para o surgimento de novas necessidades e motivos que prepararão as bases e as condições determinantes para novas transformações.

O novo volta a ser velho e segue o movimento. E qual a direção e o formato desse movimento? Esse questionamento sugere compartilharmos da ideia de que o desenvolvimento é sempre um movimento para frente, seguindo um percurso espiralado.

Para Podossetnik e Yakhot (1967, p. 72), o desenvolvimento expressa-se em forma de uma espiral:

o desenvolvimento progressista da natureza e da sociedade faz lembrar uma espiral. Tem um grande número de anéis, mas eles não se encontram, não se repetem. O leitor já observou como sobe uma escada em espiral? Tem-se a impressão de que o homem está se movendo em círculos, está rodando em torno do mesmo ponto, mas, na realidade, ele está indo cada vez para mais alto, porque se move dentro de uma espiral. A lei da negação da negação é explicada nessa comparação. Assim, o desenvolvimento avança formando uma espiral e em cada novo anel, isto é, em cada nova negação da negação, surge algo qualitativo, que eleva o desenvolvimento a uma fase mais elevada.

Com base na afirmação dos referidos autores, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente também segue a forma em espiral, a partir da qual cada negação (estágios desenvolvimentais do professor) se nega dialeticamente uma após a outra, formando uma ampla e interminável cadeia espiralada. O professor do presente é a negação do professor no

passado, que será negado futuramente, e sucessivamente, essa cadeia de negações dialéticas vai se constituindo.

Tomando por base as explicações desse fundamento, refletimos sobre como o que somos hoje é um pouco de cada momento do nosso passado. Sempre nos renovando, avançamos em planos cada vez mais elevados, negando-nos e reconstruindo-nos ao mesmo tempo. Sem perder os elos que nos ligam ao passado, tornamo-nos artífices de nossa própria história.

Nossa história constitui-se desses momentos em que as experiências e vivências que desenvolvemos por meio de nossas relações com a realidade social se tornam mediadoras da transformação. Essas relações transformam a nossa maneira de pensar, desentir e de agir sobre as nossas práticas, resultando em transformações na própria realidade.

Considerações finais: notas em movimento

Os fundamentos dialéticos explicados de modo teórico não se esgotam nesta discussão, apenas produzem as bases de uma nova negação ao conceito de desenvolvimento profissional docente proposto pelos autores apresentados, cujas ideias são importantes para o estudo, mas carecem de aprofundamentos para explicar a complexidade e como o desenvolvimento profissional docente se realiza.

Ao realizarem a discussão sobre o desenvolvimento profissional somente como processo de constituição do ser professor relacionado à aquisição de saberes e competências necessárias ao desenvolvimento da profissão, os autores examinados desconsideram as determinações do geral, do particular e do singular nesse processo. E com isso, não evidenciam as particularidades do desenvolvimento profissional docente na constituição de cada professor, individualmente. O geral, o particular e o singular são demonstrados por esses autores como uma coisa só.

Determinações como as necessidades, os motivos, as significações e as vivências dos professores, embora sejam citadas de modo superficial em algumas discussões, não aparecem como mediações essenciais ao

desenvolvimento profissional de cada professor. É preciso compreender que essas determinações, aliadas aos processos de formação contínua, não só produzem as condições internas do desenvolvimento profissional docente, como também nos permitem analisar e desvelar a luta e unidade dos elementos contrários, o movimento, as novas qualidades e a história do professor.

Nas discussões que produzimos neste texto, explicamos nossas contribuições sobre os fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente para explicar os processos internos que constituem essa forma particular de desenvolvimento. Entretanto, é indispensável ter consciência de que os aspectos externos – aspectos externos materializam-se por meio do desenvolvimento de políticas públicas de valorização dos professores e dos incentivos das instituições à formação de seus docentes – são igualmente importantes para que as condições determinantes surjam e o processo desenvolvimental se realize.

Referências

AFANASIEV, V.G. *Fundamentos de filosofia*. 2. ed. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

ARAÚJO, F.A.M.; CARVALHO, M.V.C. (2020). As significações do professor do ensino superior sobre as ações constitutivas do estudo na Pós-graduação em Educação. *Movimento-Revista de Educação*, Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p.181-208, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.42698>

ARAÚJO, F. A. M. *Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação*. 2019. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/4324275>

ARAÚJO, F.A.M.; CARVALHO, M.V.C. (2021) A materialidade da prática educativa e as motivações do professor para a docência no ensino superior. *#Tear:*

Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n2.a5360 . Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n2>

BURLATSKI, F. *Fundamentos da filosofia marxista – leninista*. Tradução de K. Asryants. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

KONSTANTINOV, F. V. *Fundamentos da filosofia marxista-leninista*. 3. ed. Tradução de João Alves Falcato. Moscovo: Novo Curso Editores, 1974.

KRAPÍVINE, V. V. *O que é materialismo dialético?* Moscovo: Progresso, 1986. (Coleção ABC dos Conhecimentos Sociais e Políticos).

LEFEBVRE, H. *Lógica formal lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MOROSINI, M. C. *Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário*. Brasília: INEP: RIES, 2006. v. 2.

NÓVOA, A. formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *In: Inovação*, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

PODOSSETNIK, V.; YAKHOT, O. *Pequeno manual do materialismo dialético*. São Paulo: Argumentos, 1967. (Coleção Estudos Contemporâneos, v. 05).

POLITZER, G.; BESSE, G.; LAVEING, M. *Princípios fundamentais de filosofia*. São Paulo: Hemus, 1970.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009.

OLIVEIRA, L. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, I. (org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto, 1997.

Data de registo: 20/03/2021

Data de aceite: 15/03/2022



Solidariedade intelectual: Aproximando interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação

*Aldenora Conceição de Macedo**
*Catia Piccolo Viero Devechi***

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar um diálogo entre as abordagens da interseccionalidade e da hermenêutica reconstrutiva no contexto das pesquisas em educação. A universalização discursiva e a abertura ao “outro”, inerentes à hermenêutica reconstrutiva, aproximam-se do propósito de desmarginalizar o “outro”, próprio da interseccionalidade, partindo das margens para o centro. A hermenêutica reconstrutiva, articulada à interseccionalidade, pressupõe considerar que as relações são constituídas mutuamente a partir de acertos comunicativos. Trata-se de abordagens que reconfiguram o olhar individualista, característico dos métodos científicos tradicionais, oferecendo à pesquisa em educação possibilidades investigativas mais dialogadas, argumentadas e horizontalizadas. A compreensão é de que a abertura crítica diante do “outro”, de ambas as abordagens, pode viabilizar a construção e reconstrução continuada dos saberes da área diante das demandas da pluralidade e de seu mundo da vida.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Hermenêutica reconstrutiva. Pesquisa em educação.

* Doutoranda em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de educação básica no Governo do Distrito Federal. E-mail: aldenora.acm@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2346184860773342> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-3647>

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: catiaviero@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6590940954598232> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5147-1609>.

Intellectual solidarity: approaching intersectionality and reconstructive hermeneutics in education research

Abstract: The article aims to present a dialogue between the approaches of intersectionality and reconstructive hermeneutics in the context of research in education. The discursive universalization and openness to the “other”, inherent to reconstructive hermeneutics, approach the purpose of demarginalizing the “other”, characteristic of intersectionality, starting from the margins towards the center. Reconstructive hermeneutics, articulated with intersectionality, presupposes considering that relationships are mutually constituted from communicative successes. These are approaches that reconfigure the individualistic view, characteristic of traditional scientific methods, offering research in education possibilities that are more dialogued, argued and horizontalized. The understanding is that the critical opening towards the “other”, of both approaches, can enable the continued construction and reconstruction of knowledge in the area in light of the demands of plurality and its world of life.

Keywords: Intersectionality. Reconstructive hermeneutics. Education research.

Solidaridad intelectual: aproximación a la interseccionalidad y a la hermenéutica reconstructiva en la investigación en educación

Resumen: El artículo pretende presentar un diálogo entre los enfoques de la interseccionalidad y la hermenéutica reconstructiva en el contexto de la investigación en educación. La universalización discursiva y la apertura al “otro”, inherentes a la hermenéutica reconstructiva, se acercan al propósito de desmarginalizar al “otro”, propio de la interseccionalidad, partiendo de los márgenes hacia el centro. La hermenéutica reconstructiva, articulada con la interseccionalidad, presupone la consideración de que las relaciones se constituyen mutuamente a partir de acuerdos comunicativos. Se trata de enfoques que reconfiguran la mirada individualista, característica de los métodos científicos tradicionales, ofreciendo posibilidades de investigación en educación más dialogantes, argumentativas y horizontales. Se entiende que la apertura crítica ante el “otro”, desde ambos enfoques, puede permitir la construcción y reconstrucción continua del conocimiento en el área frente a las exigencias de la pluralidad y su mundo de vida.

Palabras clave: Interseccionalidad. Hermenéutica reconstructiva. Investigación en Educación.

Considerações iniciais

Hermenêutica reconstrutiva é um método não tradicional que compreende a busca, por meio da problematização da fala/texto, entre concordâncias e discordâncias, de uma universalização discursiva. Trata-se de uma abordagem que objetiva alcançar saberes que possam ser benéficos a todas/os. Por meio do enfoque na universalização discursiva, pretende trazer para a coletividade a reconstrução de saberes amplamente discutidos e pacificados entre diferentes sujeitas/os, em que os dissensos pressupõem o direito à participação no diálogo, à busca pela compreensão voltada ao bem comum, assim como diz respeito ao dever de quem fala, da apresentação de razões/argumentos, justificações; os diferentes pontos de vistas baseados no mundo da vida, ou na vida comum, interagindo com vistas a um entendimento mútuo. É contrária, portanto, à universalização hegemônica, verticalizada, tão criticada em pesquisas que tratam de políticas de identidade e/ou que tomam os marcadores sociais¹ como base para suas discussões. Assim, trata-se de uma ideia de universalização que não busca apagar identidades, mas construir vivências coletivas a partir de uma posição que tenha o mundo compartilhado como base e orientação.

Ao utilizar a abordagem da hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação, torna-se possível reconstruir o posicionamento de análises que se estabelecem a partir do centro, e voltar o olhar para as “margens”, um giro no qual pesquisadoras e pesquisadores assumem a postura de tomar o “outro” como princípio e como referência.

¹ Utilizamos o termo “marcadores sociais” para nos referirmos a gênero, raça, sexualidade, classe, religiosidade, nacionalização etc., ou seja, para nos referirmos tanto ao que é natural quanto ao que é cultural, construção social, que servem como características que posicionam as/os sujeitas/os na sociedade, e interferem nas diferentes experiências vividas e relações estabelecidas socialmente. O termo por nós utilizado remete ao clássico de Heleieth Saffioti, de 1969, “A mulher na sociedade de classes”, no qual ela identifica raça e “sexo” primeiro como caracteres naturais e depois como marcas sociais que, cada qual a seu tempo, marginalizam determinados grupos. Nas palavras da socióloga, os “caracteres raciais e de sexo” são selecionados “para operarem como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada” (SAFFIOTI, 2013, p. 60).

Posicionamento decolonial e horizontalizado que dialoga com a teoria interseccional em que, no intuito de desmarginalizar as pesquisas, examina-se de “baixo” para cima, sem que isso signifique restringir as análises às individualidades pré-determinadas, mas voltando o olhar para a busca de entendimentos mais complexos e estruturantes das desigualdades dentro de um contexto mais amplo, mais global. Assim, os estudos estão inseridos no horizonte interpretativo estabelecido a partir dos ideais de equidade.

O presente artigo fundamenta-se, portanto, no diálogo entre hermenêutica reconstrutiva e interseccionalidade, levando em conta que a hermenêutica reconstrutiva tem a interpretação, a compreensão, a vida prática, o real linguístico e o ser humano como características principais. Caracteriza-se como uma abordagem de produção de conhecimento ampliada que, articulando-se com a racionalidade comunicativa, configura-se como um importante instrumento teórico e interpretativo para as pesquisas em educação, por carregar a possibilidade de compreensão do agir pedagógico, de produção e reprodução de sentidos confiáveis, por meio de acordos coletivos voltados ao bem comum (DEVECHI; TREVISAN, 2010). Tal perspectiva auxilia na compreensão das diferentes nuances que a proposta interseccional pode desvelar, quando empregada em diferentes estudos educacionais.

A interseccionalidade teórico-metodologicamente surge sob o propósito da justiça social, propondo a realização de análises “de baixo pra cima”, ou horizontalizadas, contrárias às universalizações hegemônicas, verticais, que podem tensionar estruturalmente o *status quo* e tornar mais possível uma abordagem focada na equidade. Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 11) destacam que, como mostrou Kimberlè Crenshaw, “o objetivo dos estudos interseccionais é contribuir para iniciativas de justiça social”. A interseccionalidade é, portanto, vislumbrada como “um constructo da justiça social, não como uma teoria da verdade desconectada das preocupações com a justiça” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 112).

A interseccionalidade pode ser utilizada na análise de sistemas de poder² (patriarcalismo, racismo e capitalismo, etc.), e também dos marcadores sociais, como os de gênero, raça e classe, por exemplos; e ainda ser admitida como referencial interpretativo dos estudos, como o paradigma utilizado para explicar os fenômenos sociais pesquisados (COLLINS, 2019). Coloca-se como uma lente para auxiliar na compreensão das realidades supostas nas pesquisas.

Quando se propõe que as análises ocorram das margens para o centro, ou de “baixo” para cima, contudo, não se está criando um modelo estático para os estudos interseccionais, mas buscando demonstrar a possibilidade de um maior aprofundamento quando o interesse é examinar a estrutura, os sistemas, a produção de desigualdades e privilégios e a construção das identidades. Pensar desse modo, é fazer do “outro” — entendido como estrangeiro, diferente — a referência, o princípio. Tratam-se de características da interseccionalidade que se aproximam da hermenêutica reconstrutiva, pontos comuns que permitem um fecundo e favorável diálogo para a pesquisas em educação, tanto teórica e epistemológica, quanto empiricamente.

Para discutir essa aproximação, organizamos o artigo em três partes. A primeira caracteriza a abordagem hermenêutica reconstrutiva, com destaque para sua compreensão de universalização discursiva; a segunda apresenta a interseccionalidade como perspectiva voltada à desmarginalização das análises do mundo da vida e das desigualdades, reposicionando o “outro” agora como centro. Por último, fazemos uma

² Utilizamos a expressão “sistemas de poder” para nos referirmos a racismo, patriarcalismo, machismo, classismo, capacitismo, nacionalismo, preconceitos diversos, uma vez que são configurações sociais, culturais e políticas que estruturam e são estruturados nas e pelas relações de poder inerentes à sociedade. Assim, damos destaque a uma visão mais relacional na qual observa-se não apenas um lado das relações, mas tanto o de dominação quanto de opressão. Escolha também em concordância com Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 250, grifos nossos) para as quais “raça, classe, gênero, sexualidade, idade, deficiência, etnia, nação e religião, entre outros, constituem sistemas de poder interdependentes, interseccionais ou mutuamente construídos. Enquanto categorias de análise, raça, gênero, sexualidade, classe e nação adquirem significado a partir das relações de poder do racismo, do heterossexismo, da exploração de classe e do nacionalismo”.

discussão articulada, avizinhando as perspectivas a partir de seus pontos comuns e de seus compromissos com as investigações que colocam falantes e ouvintes em posições horizontais na legitimação dos saberes.

Hermenêutica reconstrutiva e universalização discursiva

A proposta, segundo Habermas (2003a), para se pensar a hermenêutica diz respeito à razão comunicativa em ação, com diálogo e questionamentos, em que as pessoas agem, colaborativamente, em busca de propósitos comuns, tendo como referência o suposto mundo objetivo, social e subjetivo. Assim, nas interações comuns, cotidianas, o mundo da vida das/os sujeitos de linguagem é reconstruído nas relações coletivas, com o “outro” e consigo. A racionalidade comunicativa parte do discurso do conhecimento proposicional nos atos de falas, sendo contrária à racionalidade instrumental, em que não há uso comunicativo. A proposta traz um conceito mais amplo de racionalidade com conotações que, em última análise,

remontam à experiência central da capacidade de unir, sem coações, e de gerar consenso, por um discurso argumentativo em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a uma comunidade de convicções racionalmente motivada, asseguram, ao mesmo tempo, a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas. (HABERMAS, 2003a, p. 27)

Habermas (1989) destaca que a/o intérprete deve atuar como agente comunicativa/o que precisa apresentar pretensões de validade a serem reconhecidas no discurso. Dando destaque ao papel ativo de quem interpreta, enxergando na/o intérprete a possibilidade de aprender nesse movimento de troca intersubjetiva. Para o autor, entendimento significa a obtenção de um acerto entre participantes de uma comunicação acerca da

validade de um proferimento, dizendo respeito ao reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade de falante que apresenta argumentos racionais diante das/os participantes da comunicação (HABERMAS, 2003b). Destaca-se o reconhecimento da capacidade e da autonomia de, e para, se interpretar, considerando conhecimentos prévios, a história e a capacidade interpretativa da/o ouvinte; no entanto com a necessidade de justificar as suas compreensões diante do “outro”.

Nesse sentido que, ao elaborar uma perspectiva baseada na racionalidade comunicativa, Habermas incorpora a historicidade da compreensão de Gadamer, estruturando-a com uma posição crítico-dialética em relação à hermenêutica, dando destaque ao entendimento de Gadamer quanto à interpretação, pois para ele essa tem a capacidade de tornar visível a compreensão do ser e, também, a estrutura do ser, ora invisível. A crítica de Habermas é realizada apontando, sobretudo, para a necessidade de se levar em conta a totalidade da vida social nas quais as relações são instituídas por meio de diálogos contextualizados que, por sua vez, são construídos sob relações de poder carregadas de movimentos e contradições refletidas nessas comunicações.

É partindo desse destaque interpretativo e intersubjetivo trazido, principalmente, por Habermas, e sua abordagem discursiva da hermenêutica que, no contexto das pesquisas qualitativas, se forja a hermenêutica reconstrutiva, desde o ponto de vista da racionalidade comunicativa, com a finalidade de

contribuir para explicitar os limites e possibilidade dos elementos que dão base aos fundamentos epistemológicos e ontológicos de cada abordagem. A partir de um horizonte comum, como lugar de fala ou possibilidade de aproximação das diversas abordagens teóricas, é possível superar as ambiguidades das discussões que acabam criando mais um clima de animosidade do que, convenientemente, de concertamento. Na medida em que compreendemos as abordagens qualitativas para além dos seus detalhamentos, portanto, a partir de enfoques fundamentadores, podemos fazer a sua associação

com o mundo da vida, ultrapassando desse modo a compreensão negativa que poderia provocar a sua relação equivocada com o senso comum. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150)

Desse modo, a hermenêutica reconstrutiva é aqui apresentada como recurso metodológico elaborado a partir da teoria reconstrutiva de Habermas, entendida como categoria estruturante do seu projeto de racionalidade comunicativa. Com foco na discussão da obra “Verdade e Justificação” (HABERMAS, 2004), sustenta-se na ideia de que a validade do saber exige a participação em um processo discursivo com o “outro”, sendo o objeto entendido não como algo a ser conhecido, nem apenas compreendido, mas como suposição de realidade situada como uma referência necessária ao entendimento.

A abertura e o reconhecimento do “outro”, na visão de Habermas, é a base para o agir comunicativo. A interação, mediada pela linguagem, só é possível pressupondo uma interação não coercitiva, em que toda aceitação e rejeição são bem-vindas na busca pelo entendimento. Porém, mesmo não havendo aceitação, o processo de aprendizagem prossegue, pois a não aceitação significa a necessidade de apresentação de melhores argumentos.

Essa capacidade e possibilidade interpretativa de práxis, de ação, abre espaço para que o texto possa, na verdade, ser reconstruído com base no “mundo da vida” das/os intérpretes, seus valores, conhecimentos. Trata-se de uma possibilidade de elaborar um outro texto que não invalida o primeiro, mas o torna mais “contemporâneo”, mais contextualizado e adequado. Um processo realizado por meio das relações intersubjetivas, na conversação que, não findo ou estanque, leva em conta todas/aos as/os sujeitas/os envolvidas/os e os contextos temporais e históricos. É uma ideia de reconstrução alicerçada nas relações que buscam intersubjetivamente a compreensão diante do mundo comum compartilhado.

Desse modo, o objetivo da abordagem hermenêutica reconstrutiva é permitir a resolução de problemas de maneira comunicativa, sem depender da determinação e dos limites dos sentidos, pois propõe que o

“outro” contemporâneo participe da validação do que está sendo apresentado.

De outra maneira, ela é fiel nesse ponto aos pressupostos da crítica por meios comunicativos, como consciência aguda de negação da alteridade, sejam minorias exploradas, movimentos sociais, povos que lutam pela sua independência e os diferentes. Sendo assim, enquanto a hermenêutica tradicional identifica a tradição com o conhecimento, limitando as possibilidades do compreender, ela propõe uma hermenêutica que se utiliza do processo de reflexão crítica. Compreende igualmente que a hermenêutica não deve ficar presa na substancialidade que o texto determina, e sim constatar e romper com as possíveis determinações por processos reflexivos. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 153)

A hermenêutica reconstrutiva surge nas pesquisas educacionais, portanto, conforme Catia Devechi e Trevisan (2010), para superar os problemas deixados por outras abordagens interpretativas. O caráter crítico nessa abordagem, encontra-se na comunicação interativa em busca de entendimento sobre algo problemático, pois esse só pode ser alcançado por meio de acertos construídos a partir de argumentações racionais, nas quais é intrínseco a competência de aceitação ou não das pretensões de validade apresentadas. As justificações ocorrem sempre de modo intersubjetivo, alicerçadas nas demandas do mundo compartilhado.

Para tanto, pensada como abordagem para pesquisas em educação, a hermenêutica reconstrutiva caracteriza-se por envolver a produção de dados pelo contato direto com a situação estudada, por enfatizar mais o processo do que o produto, preocupar-se em retratar a perspectiva das/os participantes da pesquisa e oferecer a abertura para a validação das interpretações diante do “outro”. Assim, segundo Repa (2008, p. 143), a produção de dados é proporcionada pela consciência de regra de falantes competentes “mediante procedimentos maiêuticos operacionalizados pelo

cientista, e não mediações de variáveis do comportamento linguístico, como na abordagem empírico-analítica”.

Essa abordagem permite uma análise mais contextualizada das situações com as quais pesquisadoras e pesquisadores se defrontam ao se abrirem para compreender diferentes realidades e (inter) subjetividades por meio da intersecção de marcadores sociais. Pesquisas com essa perspectiva, baseadas na “inclusão da subjetividade”, não podem, portanto, ser pensadas sem a participação da intersubjetividade (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

A hermenêutica reconstrutiva é, para além da questão metodológica, segundo Catia Devechi e Trevisan (2011), uma perspectiva teórica importante nos estudos acerca da formação de professoras e professores por possibilitar a interação comunicativa da multiplicidade interpretativa, na qual, as múltiplas vozes contribuem na busca por solução de problemas. Desse modo, “a proposta é produzida na contingência como expediente para a produção de novos proferimentos, não para ser mecanicamente aplicados às diferentes realidades, mas sobretudo para ser reconstruídos diante das necessidades das práticas vividas” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 414).

Ou seja, trata-se de um processo de reconstrução que não objetiva um fim em si mesmo, mas uma discursividade contínua a respeito da problemática. A pretensão repousa em, de acordo com a teoria discursiva de Habermas, empreender uma aprendizagem cíclica, uma vez que se entende, nessa perspectiva, “o discurso como possibilidade de uma aprendizagem sempre melhorada pelo embate crítico entre as múltiplas interpretações, fruto das diferentes experiências com o mundo” (DEVECHI; TAUCHEN, 2018, p. 10), por meio do qual se consegue superar os equívocos interpretativos que surgem no cotidiano. O conhecimento é assim, uma aprendizagem que acontece de maneira circular entre a experiência com o mundo e a experiência discursiva com o “outro”, o que pressupõem reconhecer a multiplicidade que compõe o ser humano em sua integralidade, logo, considerando as diferentes intersecções presentes na constituição das identidades das/os sujeitas/os.

A interseccionalidade reposicionando o “outro” das margens para o centro

Como conceito, a interseccionalidade surge no final dos anos 1980, quando a jurista negra norte-americana Kimberlê Williams Crenshaw sistematiza e dá nome a uma importante perspectiva do pensamento feminista negro estadunidense³. Essa construção, podemos dizer, surge de suas experiências pessoais, profissionais e, sobretudo, a partir das problematizações sociais e identitárias realizadas no interior dos estudos da teoria crítica da raça, tese que fundamenta grande parte de seus escritos.

O termo é registrado no artigo “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas”, de 1989. Nele, a interseccionalidade é apresentada como método, a lente, que Kimberlé utiliza para problematizar as limitações das doutrinas, legislações antidiscriminatórias de raça e gênero dos Estados Unidos da América — EUA. Utilizando-se de uma análise de três casos nos quais mulheres negras representaram contra suas empresas empregadoras argumentos de tratamento desigual e discriminatório direcionados a elas, a autora mostra que o “cruzamento”, “composição” e “sobreposições” dos marcadores sociais de gênero e raça não são reconhecidos em âmbito judicial.

³ Aqui falamos, em especial, das mulheres negras estadunidenses, mas não atribuímos apenas a elas o pensamento interseccional, mesmo que seja algo tentador, conforme alertam Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), dada a discriminação histórica sofrida pelas mulheres de ascendência africana. Contudo levamos em conta o fato de que, conforme as autoras, elas não eram únicas, ao contrário, “faziam parte de alianças heterogêneas com chicanas, latinas, indígenas e asiático-americanas”, e esses grupos foram os primeiros a reivindicar “a interconectividade de raça, classe, gênero e sexualidade em suas experiências cotidianas, bem como a importância dessa análise interseccional para suas aspirações políticas.” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 97).

O primeiro caso analisado pela jurista data de 1976 e diz respeito a Ema DeGraffenreid e mais quatro mulheres negras que entram com uma ação contra a *General Motors*, empresa na qual são funcionárias, alegando que o sistema de antiguidade e política de dispensa da empresa (última pessoa contratada primeira demitida) perpetuava os efeitos do passado histórico de discriminação contra mulheres negras. A decisão do tribunal afirmou que elas só poderiam reivindicar do ponto de vista da discriminação de gênero, ou de raça, mas não a partir de uma combinação de ambos, pois isso, segundo o entendimento, geraria a criação de um “super remédio” jurídico ainda não previsto nas legislações. No segundo caso — também de 1976, a funcionária Willie Mae Payne entra com uma ação demandada por ela e mais duas mulheres negras⁴ em que apresentam queixa de discriminação racial por parte da empresa em relação ao quadro de trabalhadoras e trabalhadores negros/os. O diferencial desse caso é que a ação é coletiva, levantada em nome de todas as pessoas negras empregadas da farmacêutica *Travenol Laboratories*. Como resultado, o tribunal recusou que as duas mulheres fossem representantes de todo o corpo de funcionárias e funcionários negros/os, pois não retratavam os homens negros, portanto, deveriam restringirem-se à categoria de mulheres. No terceiro caso, de 1980, a funcionária negra Tommie Moore alegou que a empresa *Hughes Helicopter* praticava discriminação racial e de gênero em promoções a cargos de nível superior e de supervisão. Para isso, apresentou estatísticas que demonstraram a grande disparidade entre homens e mulheres, e entre homens negros e brancos (essa com menos desigualdade) em trabalhos de supervisão. Tommie Moore teve sua alegação desautorizada juridicamente sob os mesmos argumentos usados para o caso da *General Motors*.

A partir da análise dos casos, Kimberlé Crenshaw evidencia que as especificidades das mulheres negras não são consideradas e reconhecidas nos tribunais, os quais optam por manter a prevalência de uma análise unidimensional (sob o viés da raça ou do gênero, separadamente). Nas palavras da autora:

⁴ Delilah Cherry e Birdie Griffin.

Com as mulheres negras como ponto de partida, torna-se mais aparente como as concepções dominantes de discriminação condicionam-nos a pensar na subordinação como desvantagem que ocorre ao longo de um único eixo categórico. Quero ainda sugerir que este quadro de eixo único apaga as mulheres negras na conceitualização, identificação e remediação da discriminação racial e sexual, limitando a investigação às experiências de pessoas privilegiados do grupo. (CRENSHAW, 1989, p. 140, tradução nossa)

Ou seja, em relação ao gênero, as mulheres brancas; e à raça, os homens negros, não tornando possível a admissão de que as mulheres negras sofrem sexismo e racismo de modo “conjugado” e, por isso, necessitam de uma atenção diferenciada que considere essa especificidade para que possam encontrar defesa na lei frente às discriminações e injustiças que sofreram no ambiente de trabalho (CRENSHAW, 1989). Nas decisões dos tribunais o entendimento é de que as mulheres negras reivindicavam um tratamento “preferencial” que, para eles, é incoerente com a ideia de igualdade universal. Elas, observadas pelo sistema de justiça como seres duplos, não conseguem reivindicar sob o viés do gênero, pois a discriminação alegada não atingia a todas as mulheres, nem sob o viés da raça, porque a discriminação não atingia os homens negros.

As limitações apresentadas pelos tribunais fazem com que Kimberlé Crenshaw, aplicando as ideias do feminismo negro, apresente críticas às leis de antidiscriminação e sua negação às especificidades das mulheres negras, sistematizando, de uma forma didática, com vistas a tornar mais perceptível, o lugar diferenciado dessas mulheres, seu pensamento interseccional.

Considere uma analogia ao tráfego num cruzamento (intersecção), indo e vindo nas quatro direções. A discriminação, tal como o tráfego de um cruzamento, pode fluir num sentido, e no outro. Se um acidente

acontecer num cruzamento, pode ser causado por carros que viajam de qualquer uma das direções, de mais de uma, e, por vezes, de todas elas. Da mesma forma, se uma mulher negra for prejudicada por estar no cruzamento, o seu ferimento pode resultar de discriminação sexual ou discriminação racial. (CRENSHAW, 1989, p. 139, tradução nossa)

As mulheres negras, entendidas como esse “outro”, vivenciam as discriminações experimentadas por mulheres brancas e as experimentadas por homens negros, ou melhor, elas, como mulheres negras, vivenciam a “combinação” de ambas, não como uma soma de raça e gênero, mas como uma “unidade”, uma “conjugação”. Não se trata de uma compreensão aditiva, mas de pensar em como as estruturas se relacionam e modificam umas às outras, não é estático. Por exemplo, mulheres brancas tem desvantagem de gênero e privilégio de raça, então é pensar como a junção tem se relacionado para produzir a experiência ou fenômeno. A situação de imigração pode ser passageira, e uma vez sendo modificada, a situação de vulnerabilização permanece, na maioria das vezes, mas a condição foi modificada pela dinâmica das estruturas de subordinação. E, muito embora as questões referentes à raça e gênero possam ter um aspecto mais determinístico devido ao patriarcado heterossexual e ao racismo estrutural, também esse cruzamento pode gerar configurações diferentes em culturas diversificadas, e ainda assim continua sendo uma análise interseccional.

Então, o que ela propõe é trazer o “outro” — no caso de seus estudos, a mulher negra, das margens para o centro, para assim se pensar como as pessoas estão posicionadas na sociedade em decorrência de questões culturais, como as dos marcadores sociais, e também como os sistemas de poder estruturam essa hierarquização, essa pirâmide social na qual a mulher negra está na base. Assim, no cruzamento, na intersecção, pensada pela autora, as avenidas são os vários eixos de poder (raça, etnia, gênero e classe) que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos, e as dinâmicas do (des)empoderamento se movem nessas avenidas. Assim, quando ela fala em mapear as margens, levanta a necessidade de que

sujeitas/os excluídas/os marginalizadas/os sejam também considerados dentro do “mapa” das políticas públicas, ou seja, identificadas/os.

Destacamos, contudo, o alerta de Kimberlé Crenshaw para se “entender a interseccionalidade como um trabalho em andamento” e que, por isso, é preciso se “imaginar outros tipos de trabalho em que se possa empregar a interseccionalidade para realizar” (CARBADO et al., 2013, p. 305, tradução nossa). Essa afirmação se deve ao fato de que, embora tenha dado ênfase em seus textos às mulheres negras, não devem ser elas as sujeitas antropomorfiadas das pesquisas interseccionais. Desse modo, ela, assim como Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), faz um convite para se pensar em outras abordagens para uso da interseccionalidade. Kimberlé Crenshaw (2020, s.p.) diz que a interseccionalidade é “simplesmente sobre como certos aspectos de quem você é aumentarão seu acesso às coisas boas ou sua exposição às coisas ruins da vida”, logo, aplicável a diferentes espaços, sujeitas/os, objetos de investigação.

Trata-se de uma dinamicidade que se dá por meio de movimentos realizados em diferentes espaços e por diferentes indivíduos de “diferentes gêneros, etnias e orientações sexuais” que “tem movido a interseccionalidade para engajar uma gama cada vez maior de experiências e estruturas de poder”, o que destaca o fato de que ela “não está fixada em nenhuma posição social particular”, pois, como teoria, “pode e se move” (CARBADO et al., 2013, p. 305, tradução nossa). Assim, tomar o conceito para diferentes análises e articulações, sobretudo no campo acadêmico, traz amadurecimento teórico e metodológico à categoria analítica. Conforme as autoras e autores,

nenhuma aplicação particular da interseccionalidade pode, em um sentido definitivo, compreender a gama de poderes interseccionais e problemas que assolam a sociedade. Essa compreensão do trabalho em andamento da interseccionalidade sugere que devemos nos esforçar, continuamente, para mover a interseccionalidade para lugares

inexplorados. (CARBADO et al., 2013, p. 306, tradução nossa)

É com esse entendimento e parecer mais aglutinador que propomos uma ponte discursiva entre interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva. Para nós, é um posicionamento que reforça o potencial teórico e metodológico do conceito. Faz ressoar a importância do feminismo negro, dos movimentos sociais e das mulheres ativistas e intelectuais, uma vez que, ao ser empregada em outras investigações e articulada a outras teorias, pode desvelar as estruturas das dinâmicas de poder ainda não alcançadas, enriquecendo as pesquisas e o debate crítico acerca de verdades incontestáveis. Tal articulação pode ampliar e refinar possibilidades de estudo, considerando que “a interseccionalidade não se move apenas em relação à mudança de assuntos, mas se move de forma mais ampla como um prisma que liga e engaja subcampos acadêmicos, metodologias de pesquisa e investigações atuais” (CARBADO et al., 2013, p. 309, tradução nossa).

Uma ponte entre hermenêutica reconstrutiva e interseccionalidade

A interseccionalidade, cumpre destacar, teve muito sucesso com a sistematização realizada por Kimberlé Crenshaw, tendo em vista que o conceito foi amplamente difundido nos movimentos sociais e ganhou cada vez mais espaço dentro da academia. Contudo, em que pese a importância de um nome (COLLINS, BILGE, 2021), muito antes dessa categorização, as demandas das mulheres “de cor” já eram representadas: no movimento de mulheres, mostrando como a raça, etnia, trazia um abismo entre as pautas e reivindicações, e no movimento negro, sob a reivindicação de gênero, mostrando como a supremacia masculina e o sexismo as silenciavam. Então, as demandas dessas mulheres sempre foram apresentadas sob uma perspectiva interseccional.

Percebe-se, assim, que a ideia de trazer a mulher negra das margens para o centro das discussões e das análises, fundamento da interseccionalidade, não se condiciona ao identitarismo, mas à ideia de que ao se compreender as opressões da base, tem-se, de modo mais profundo, a compreensão das opressões de outros grupos (DAVIS, 2013), uma aproximação com o ideal de discursividade e intersubjetividade da hermenêutica reconstrutiva. Para Audre Lorde (2013, s. p.), a unicidade, integralidade, é uma das características mais importantes para um debate interseccional profundo, pois corrobora com a ideia de que interseccionar os sistemas de opressão e marcadores sociais não é apenas propor uma somatória, uma adição, mas buscar a profundidade das composições que os cruzamentos trazem.

Tais posicionamentos ratificam o pensamento de Sirma Bilge (2021, s. p.), em que a interseccionalidade “é uma ferramenta analítica, um enquadramento, para compreender como o poder opera na sociedade. É uma ferramenta para analisar o poder”. Assim, as pesquisas educacionais com a lente interseccional podem enxergar a educação em sua totalidade, em seu contexto, ou seja, levar em conta todas suas implicações históricas, culturais e sociais. Não deixar de lado as compreensões sociais que atravessam e moldam os sistemas de ensino, por exemplo, como a questão da classe, da raça e do gênero. Observa, nesse sentido, as múltiplas problemáticas trazidas por esses marcadores, uma vez que o conteúdo social é construído pelas pessoas, pelas relações estabelecidas entre si, ou seja, é resultado da multiplicidade de interesses, necessidades conflitantes e, ao mesmo tempo, da reprodução do existente e da capacidade de criação do novo.

A hermenêutica reconstrutiva, articulada à interseccionalidade, pressupõe considerar que as relações são constituídas mutuamente, considerar suas ambiguidades e consensos e, assim, “conhecer os fundamentos das diferenças, particularidades, ao mesmo tempo em que revela que o movimento de contraposição, resistência está presente no desenvolvimento da realidade” (CARVALHO, 2014, p. 139). Numa perspectiva de classe, por exemplo, implica, “considerar não apenas a

dinâmica do movimento do capital, mas também seus meandros, suas articulações e os processos mediadores entre o geral e específico” (CARVALHO, 2014, p. 139).

Por esse motivo, é necessário levar em conta as articulações de marcadores sociais, como os de gênero, raça e classe, e a influência que exercem nas diferentes dinâmicas, instâncias, sujeitas/os do processo educacional. Esse pensamento possibilita ouvir as diferentes posições e buscar entendimento sobre mecanismos de acolhimento para grupos minorizados. Pensar, coletivamente, os preconceitos atuais e perenes que perpassam o ambiente escolar, acadêmico, como sexismo, machismo, racismo e preconceito de classe, por exemplo. Realizar pesquisas que destaquem a necessidade de se abordar não apenas o particular, mas tratar de problemas comuns, principalmente em se tratando de estudos em educação.

Levar em conta uma análise que considere o contexto de investigação é empreender, de acordo com Elma Júlia Carvalho (2014, p. 137), um estudo sobre as especificidades dos diferentes elementos, reconhecendo as particularidades, ao mesmo tempo em que se compreenda a impossibilidade de desconsiderar o que há de universal neles.

É nesse sentido que a interseccionalidade pode ser a lente interpretativa de análise das pesquisas, o referencial interpretativo, quando o que se almeja é compreender em profundidade os contextos investigados. As pesquisas com essa abordagem se voltam para a vida cotidiana, para o estudo de caso, para a descrição da realidade na perspectiva de quem as vive, para a diversidade de culturas, para as questões locais e regionais. Promovendo um resgate da “heterogeneidade [gênero, raça, etnia, grupo social] e a singularidade das experiências vividas e das visões de mundo, em oposição ao etnocentrismo cultural ou à hegemonia dos modelos únicos e universalizados” (CARVALHO, 2014, p. 136-137), um elemento fundamental da discursividade, por oferecer mais possibilidades para se evitar uma análise unidimensional.

Lançando mão de investigações que levem em conta as intersubjetividades e especificidades que trazem diferentes secções, pode-

se evitar de cair em armadilhas polarizadas e binárias presentes em muitas pesquisas educacionais. Tais estudos ao considerar apenas o gênero, por exemplo, acabam por abandonar a complexidade das relações sociais e suas articulações múltiplas, negando que tais marcadores são construções sociais históricas. Esse pensamento mostra, ademais, o perigo dos estudos que generalizam explicações para as diferenças, de cima para baixo.

Desse modo, deve-se buscar “entender não somente as dinâmicas de raça, classe e gênero, mas também como suas intersecções no mundo das vivências reais geram tensões, contradições e descontinuidades nas vidas cotidianas” (KINCHELOE; STEINBERG, 2009, p. 6 apud JACKSON, 2015, p. 245). Realizar estudos que generalizem explicações para as complexidades da educação é um dos perigos de se abordar marcadores sociais separadamente, pois “as significâncias de raça, classe e gênero são altamente dependentes do contexto social, como são as maneiras pelas quais cada uma gera impactos sobre as outras” (JACKSON, 2015, p. 245). Já quando se colocam as lentes da interseccionalidade, os estudos podem, por exemplo, “detalhar como os indivíduos vivenciam a educação de maneiras diferentes como consequência de gênero e, também, podem focalizar mais estreitamente suas experiências à luz de fatores como gênero, classe e etnicidade/raça” (JACKSON, 2015, p. 244-245).

É nesse sentido que a compreensão dos dados de uma pesquisa com a abordagem da interseccionalidade deve se dar na abertura para o discurso com “outro” e com os pares, estando a crítica no olhar desse “outro” que avalia, que aceita ou não, o que está sendo apresentado, características da hermenêutica reconstrutiva. Tal visão que não é aplicada apenas à construção dos dados, mas também em toda constituição teórica do estudo e na abordagem dos contextos diversos que cercam o tema estudado.

Considerações Finais

Patrícia Hill Collins, ao escrever seu livro “Pensamento Feminista Negro”, publicado originalmente em 1990, faz isso por meio de um trabalho intelectualmente rigoroso, com fundamentação teórica diversa, em que articula filosofia afrocêntrica, teoria feminista — com destaque para as ideias de Ângela Davis, bell hooks, Alice Walker e Sandra Harding, o pensamento social marxista, a sociologia do conhecimento, a teoria crítica e o pós-modernismo. Para ela, essa pluralidade é uma recusa à adoção de uma teoria única, dada a complexidade das interconexões entre raça, gênero e classe social na vida das mulheres negras. E, ao tratar especificamente da interseccionalidade, a autora, juntamente com Sirma Bilge, observa que tal abordagem, empregada metodologicamente, não elimina ou subestima as contradições entre as diferenças das distintas tradições políticas e acadêmicas de raça, classe, gênero etc., mas exigem que sejam negociadas. É, portanto, uma metodologia de base dialógica, discursiva, “que não admite nenhuma conexão pré-formatada” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 220). De tal modo que, “consequentemente, a heurística da interseccionalidade é um ponto de partida para a construção de solidariedades intelectuais entre formações acadêmicas distintas, mas inter-relacionadas” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 220).

É com essa mesma compreensão que propomos articular a abordagem hermenêutica reconstrutiva — advinda da teoria habermasiana, e, com isso, do pensamento moderno, à interseccionalidade, oriunda da teoria crítica racial, do feminismo, movimento negro, e, com isso do pensamento pós-moderno. Superar o separatismo intelectual e trazer os clássicos para dialogar com as teorias decoloniais vai ao encontro de seu pensamento, de que “a luta por justiça social é maior que qualquer grupo, indivíduo ou movimento social” e que “a injustiça social é um problema coletivo que requer uma solução coletiva” (COLLINS, 2019, p. 25). Assim, também o seja no ponto de vista intelectual, no fazer da pesquisa.

A interseccionalidade pode, para tanto, ser utilizada como referencial interpretativo, ferramenta analítica, devido a sua capacidade

averiguadora e sua capacidade de assumir várias formas, por ajudar na compreensão de uma grande gama de problemas. Conforme Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), encontra-se sempre aberta ao elemento surpresa. É por isso que focalizamos seu potencial de realização, “no que ela faz, não no que ela é” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 53), afinal não se trata de uma estrutura pronta a ser aplicada na pesquisa, mas que vai se desenhando a partir da realidade pesquisada. Assim, acrescentamos que a práxis crítica é uma importante característica a ser considerada nas investigações em educação, pois “desafia o *status quo* e visa transformar as relações de poder” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 53), auxiliando a repensar questões e instituições sociais importantes.

Nessa perspectiva, as diferentes realidades das e dos participantes da investigação, a partir dos marcadores de gênero, raça e classe etc., podem contribuir para a própria problematização acerca do que está se considerando. É assim que o caráter intersubjetivo de um estudo que leva em conta as diferenças como parâmetro para uma abordagem mais equânime de pesquisa cobra assumir uma postura comunicativa voltada ao entendimento, pautando-se nas diferentes realidades que coexistem no mundo, uma vez que a base da hermenêutica reconstrutiva é o reconhecimento do “outro”.

Com essa premissa, Habermas (2003a, p. 119) afirma ser “o mundo da vida, intersubjetivamente compartilhado, que constitui o contexto da ação comunicativa”. Assim, almejamos “ter como pressuposto a análise das crenças pela aceitação pública, como voz a ser levada em consideração em todas as decisões da vida pública”, uma vez que tais abordagens consideram não apenas o contexto, “mas uma ideia de universalidade, ou seja, o conhecimento é acordado diante dos interesses gerais, porém sempre suscetível de falibilidade” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 154).

É por isso que a produção de dados de pesquisas com abordagem hermenêutica reconstrutiva e com a lente da interseccionalidade leva em consideração o mundo da vida das pessoas que protagonizam a construção, reconstrução e a perspectiva intersubjetiva dos saberes a serem

desproblematizados. Para tanto, as metodologias e técnicas devem buscar garantir uma posição de participação. Assim, o interesse de aprofundar a construção do conhecimento de modo intersubjetivo orienta a busca por instrumentos que tem como característica a interação, o que deslegitima instrumentos que estabelecem relações hierárquicas entre pesquisadora, pesquisador e protagonistas do estudo. Deve-se buscar uma relação interativa que ganhe vida por meio da troca dialógica e argumentativa.

As metodologias e técnicas utilizadas são as mesmas das outras abordagens: questionário, entrevista, observação participante, narração, história de vida, estudo de caso, etnografia, pesquisa participante e pesquisa-ação; contudo com o diferencial de tratamento dos dados que deve buscar sempre “a validade diante do outro e do todo maior” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 159). Portanto, a diferença nessa abordagem está na posição da/o sujeita/o e na compreensão do objeto, e, para a hermenêutica reconstrutiva, a centralização está nas relações entre as/os sujeitas/os em que o objeto é referência comum do acordo, considerando que é por meio das considerações prévias de um mesmo mundo objetivo que os acordos se tornam possíveis. Ou seja, “a compreensão ocorre mediante a reflexão intersubjetiva dos problemas oriundos do mesmo mundo objetivo” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 159), sendo este possível apenas como suposição, pois mesmo na abordagem reconstrutiva só podemos acessar a realidade por meio da linguagem.

A compreensão crítica permite observar a realidade social na qual se está inserida e todas suas patologias e desigualdades, colocando em relevo fenômenos ideológicos em todas as instâncias da vida. É desse modo, que dialética e hermenêutica, em conjunto, são capazes de produzir racionalidades que se baseiam tanto em oposição quanto em mediação. Essa abertura crítica para o “outro”, a validação intersubjetiva, uma investigação que leva em conta as diferentes vozes, a possibilidade de reconstrução de saberes, sobretudo também a possibilidade de uma aprendizagem que visa a compreensão mútua, são contribuições da

hermenêutica reconstrutiva a orientarem também um olhar interseccional na pesquisa em educação.

Referências

- BILGE, Sirma. *Sirma Bilge e o desafio de encontrar a nós mesmos nas opressões que nos dividem* [Entrevista concedida a Nara Lacerda e Julia Abdalla]. Brasil de Fato Feminismo, [s. l.], 16 maio 2021.
- CARBADO, Devon W. *et al. Intersectionality: Mapping the Movements of a Theory*. Editorial Introduction. *Du Boi Review: Social Science Research on Race*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 303-312, 2013. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/du-bois-review-social-science-research-on-race/article/intersectionality/1E5E73E8E54A487B4CCFE85BB299D0E6>. Acesso em: 27 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349>. PMID:25285150 PMCID:PMC4181947
- CARVALHO, Elma Júlia G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012>. Acesso em: 27 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>.
- COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.
- CRENSHAW, Kimberlé. Beyond Racism and Misogyny: Black Feminism and 2 Livre Crew. In: MEYERS, Diana Tietjens (Org.). *Feminist Social Thought: A Reader*. New York and London: Routledge, 1997. p. 246-263.
- CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, 1989.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBOQ>. Acesso em: 27 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, [s. l.], v.

43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/1229039>. Acesso em: 27 jan. 2023. DOI:

<https://doi.org/10.2307/1229039>.

CRENSHAW, Kimberlé. *She coined the term 'intersectionality' over 30 years ago*. Here is what it means for her today [Entrevista concedida a Katy Steinmetz]. Time, [s. l.], 20 fev. 2020.

DAVIS, Ângela. *As mulheres negras na construção de uma nova utopia*. Portal Geledés, [s. l.], 12 jul. 2011.

DAVIS, Ângela. *Mulher, Raça e Classe*. [S. l.]: Plataforma Gueto, 2013.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo

Luiz. A figura do outro na educação comparada: Uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-15, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jxHTxGGHs4FjggGTR4B46LC/?lang=pt>. Acesso em: 26 de jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230055>.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo

Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-15, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jxHTxGGHs4FjggGTR4B46LC>. Acesso em: 27 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230055>.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-516, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bMskCWDphfpcb3czTXFTqrq>. Acesso em: 27 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200008>.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qG87WzQBP9tQSmC5Y83gXTP>. Acesso em: 27 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100010>.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e Justificação: Ensaio Filosófico*. Tradução Milton Camargo Mota. Edições Loyola, 2004

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la Acción y Racionalización social*. Madrid: Taurus, 2003a.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa, II: Crítica de la Razón Funcionalista*. Madrid: Taurus, 2003b.

JACKSON, Liz. Comparações entre etnias, classes e gêneros. In: MARK, Bray; ADAMSON, Bob; MANSON, Mark (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 225-254.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Tradução de Stephanie Borges. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LORDE, Audre. *Não existe hierarquia da opressão* (1983). [S. l.]: Versão Rizoma, 2013.

REPA, Luiz. *A Transformação da Filosofia em Jürgen Habermas: Os papéis de Reconstrução, Interpretação e Crítica*. São Paulo: Singular Esfera Pública, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Data de registro: 07/01/2022

Data de aceite: 15/03/2022



A solidão em tempos sombrios: proposições pedagógico-educacionais para um mundo fora dos eixos

Cleriston Petry*

Filipi Vieira Amorim**

Resumo: Trata-se de um estudo que apresenta uma interpretação sobre o livro de Carson McCullers, intitulado *O coração é um caçador solitário*, com base no argumento de que a referida obra traz consigo elementos literários e filosóficos. Com isto em mente, objetivou-se compreender a *solidão* para além de um dilema que a encerra em si mesma, mas, sobretudo, compreendê-la inserida no contexto dos *tempos sombrios*, fenômeno epocal em que se manifesta o ódio e a intolerância (a exemplo de manifestações machistas, racistas, xenófobas e homofóbicas) incentivados por uma espécie de obscurantismo anti-intelectual. O problema investigado se referiu às condições de possibilidade de enfrentar-se educacionalmente a solidão, fenômeno que afeta cada vez mais indivíduos. Em linhas gerais, percorre-se o campo dos conceitos filosóficos amparados pela materialidade da narrativa literária para a apresentação de proposições pedagógico-educacionais.

Palavras-chave: Educação. Solidão. Hannah Arendt.

* Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: cleripetry@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8900-6633>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6885577670557196>.

** Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: filipi_amorim@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3837-3171>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0044964902406794>.

Loneliness in somber times: pedagogical-educational propositions for a world out of axes

Abstract: This is a study that presents an interpretation of Carson McCullers' book, *The Heart is a Lonely Hunter*, based on the argument that the aforesaid work carries both literary and philosophical elements. That said, the objective was to understand the *loneliness* beyond a dilemma which encloses in itself, yet, especially, to comprehend it when inserted in *dark times* context, epochal phenomenon that manifests hatred and intolerance (sexism, racism, homophobic manifestations, for instance), encouraged by some sort of anti-intellectual obscurantism. The problem investigated in this article referred to the conditions of possibility of facing loneliness educationally, a phenomenon that has increasingly affected individuals. In general terms, the philosophical concepts field supported by the materiality of literary narrative for the presentation of pedagogical-educational propositions.

Keywords: Education. Loneliness. Hannah Arendt.

La soledad en tiempos de oscuridad: proposiciones pedagógico-educacionales para un mundo fuera de los ejes

Resumen: Se trata de un estudio que presenta una interpretación sobre el libro de Carson McCullers, *El corazón es un cazador solitario*, bajo el argumento de que esta obra trae consigo elementos literarios y filosóficos. Con esto en mente, se ha objetivado comprender la *soledad* más allá de un dilema en si misma, pero, estudiarla introducida en el contexto de los *tiempos de oscuridad*, fenómeno de una época en que se manifiesta el odio y la intolerancia (a ejemplo de manifestaciones machistas, racistas, xenofóbicas y homofóbicas) incentivadas por una especie de oscurantismo anti-intelectual. El problema investigado se ha referido a las condiciones de posibilidad de enfrentarse, en la educación, la soledad, fenómeno que afecta cada vez más individuos. En líneas generales, vamos de los conceptos filosóficos valiéndose por la materialidad de la narrativa literaria para la presentación de proposiciones pedagógico-educacionales.

Palabras-clave: Educación. Soledad. Hannah Arendt.

Nenhuma filosofia, nenhuma análise, nenhum aforismo, por muito profundos que sejam, podem comparar-se, na intensidade e na riqueza de sentidos, a uma história bem contada (ARENDR, 1991, p. 33).

Introdução

Provocados pela leitura do livro *O coração é um caçador solitário*, de Carson McCullers (1917-1967), este artigo resulta do entendimento acerca da relevância de discutirmos e pensarmos sobre o fenômeno da *solidão*, temática que configura o cerne da obra. Publicado pela primeira vez em 1940, nos Estados Unidos da América, a autora coloca-nos em contato com o dilema da comunicação e da compreensão humana, razão pela qual se destaca, em vários momentos, a *solidão* das personagens: em meio a várias pessoas, são incapazes de se comunicar, isto é, de compartilhar suas ideias com alguém que as entenda.

Para a elaboração deste ensaio, partimos do pressuposto de que *O coração é um caçador solitário* é uma obra literária-filosófica (PAVIANI, 2003), porquanto com seu enredo, narrativa e personagens (elementos próprios à literatura), coloca-nos diante das vicissitudes da existência humana envolvida em situações que indagam sobre o sentido da vida, a verdade e a realidade (questões próprias à filosofia). Com isso em mente, objetivamos compreender a *solidão* para além de um dilema que a encerra em si mesma, mas, sobretudo, compreendê-la inserida no contexto dos *tempos sombrios*, fenômeno epocal em que se manifesta o ódio e a intolerância (a exemplo de manifestações machistas, racistas, xenófobas e homofóbicas) incentivados por uma espécie de obscurantismo anti-intelectual. Por essa razão, o artigo se desdobrará em proposições pedagógicas, uma vez que – na perspectiva que é a nossa – formação, de modo geral, e os processos de escolarização, especificamente, são perpassados pelas questões sociais (econômicas, políticas e culturais) que fomentam *tempos sombrios* neste *mundo fora dos eixos*.

Elementos sobre a solidão, a escuta e a compreensão

Na obra de McCullers, a primeira guinada à solidão acontece quando John Singer passa a habitar a vizinhança onde moram as demais personagens da estória, por ocasião da partida de seu amigo, Antonapoulos, que vai morar em um asilo. Singer é o primeiro a sentir a solidão, entretanto, com a sua mudança para o pensionato da família Kelly, a casa da família que fora transformada em pensão por conta das dificuldades econômicas – cenário comum nos Estados Unidos pós 1929, o início da conhecida Grande Depressão –, atraiu as demais personagens para sua órbita. O Sr. Singer é descrito como um homem sensato e sábio, alguém que tem algo de especial, razão pela qual, na esperança de serem compreendidas, as pessoas vão até ele. À sua maneira, cada personagem carrega consigo uma solidão particular: Mick Kelly, menina sensível, tem um talento especial para a música, mas ninguém o percebe; Jake Blount, alcoolista, esforça-se em apresentar, sem sucesso, ideias e ideais aos trabalhadores da cidade; Biff Brannon, proprietário do bar/restaurante sediado na vizinhança, leva uma vida, aparentemente, sem sentido, como se desejasse “explicar algo a si mesmo” (MCCULLERS, 2018, p. 37); Benedict Copeland, médico, dedica-se ao cuidado e à promoção da saúde dos pobres da cidade. Estas personagens, especialmente, seus anseios por compreensão e partilha de pensamentos convergem para o Sr. Singer “como os raios de uma roda para o centro” (MCCULLERS, 2018, p. 230). Quando ninguém mais parece capaz de entender as divagações ou “verdades” às quais eles estão dispostos a viver e a divulgar, é ao Sr. Singer que recorrem.

No contexto geral da vida em sociedade, análogo ao cenário que nos oferece McCullers, reina o modelo da convivência humana em grandes cidades, onde as pessoas são “coagidas” a se deparar com estranhos sem entabular qualquer conversação, isolando-se em seus aparelhos, descansando da jornada exaustiva de trabalho ou, simplesmente,

observando a mudança de paisagem dentro dos ônibus abarrotados de gentes – “A desconfiança mútua entre os que haviam acabado de acordar e os que estavam encerrando uma longa noite dava a todos uma sensação de isolamento” (MCCULLERS, 2018, p. 38). A nova solidão, do século XX, não é mais a do isolamento físico. Ela acontece em meio à multidão. Uma sociedade que “destila solitários depressivos” (MINOIS, 2019, p. 410).

No romance citado, a cidade não é uma metrópole. Trata-se de um lugar ao Sul dos Estados Unidos, marcado pelo racismo, exclusão e, conseqüente, pobreza. A ocupação principal das personagens reside em sobreviver e, em Mick, uma pré-adolescente, em sonhar um futuro em que sua vida possa ser tal como almeja, fazendo uso de suas capacidades musicais para realizar-se. Mesmo que a narrativa explicita a condição solitária das personagens principais, é necessário distinguirmos entre solidão, isolamento e “estar só”.

Analisando o fenômeno totalitário em *Origens do Totalitarismo*, Arendt distingue esses conceitos para ampliar o escopo de compreensão dos acontecimentos que marcaram o Século XX. Para Arendt (2011, p. 528), “solidão não é estar só. Quem está desacompanhado está só, enquanto a solidão se manifesta mais nitidamente na companhia de outras pessoas”. Num primeiro momento, é notório que a solidão aflige as personagens e as leva a circundar um referencial de compreensão e comunicação que é o Sr. Singer, pois eles *sentem a solidão*, embora não nos pareça que se trate disso. Estão sempre rodeados de outras pessoas com quem conversam temas acerca da “vida”, mas isso não alivia a sensação de abandono, de alienação.

Na opinião de Epiteto [...], o homem solitário (éremos) vê-se rodeado por outros com os quais não pode estabelecer contato e cuja hostilidade está exposto. O homem só, ao contrário, está desacompanhado e, portanto, “pode estar em companhia de si mesmo”, já que os homens têm a capacidade de “falar consigo mesmos”. Em outras palavras, quando estou só, estou “comigo mesmo”, em companhia do meu próprio eu, e sou, portanto,

dois-em-um; enquanto, na solidão, sou realmente apenas um, abandonado por todos os outros. (ARENDR, 2011, p. 528)

É interessante frisar que Arendt (2005, p. 341) concluiu sua obra sobre a “vida ativa” com uma citação de Catão, que está intimamente relacionada com o que estamos tratando agora: “nunca está ninguém mais ativo que quando não faz nada, nunca está menos só que quando está em companhia de si mesmo”.¹ Essa frase registra o interesse da autora pelo “pensar”, que nos parece ser um tema fundamental apesar de não explorado nas *Origens do totalitarismo*. Em primeiro lugar, Arendt se situa no horizonte dos que não oporão “vida ativa” e “vida contemplativa”, reservando o “pensar” ao segundo modo. A faculdade de pensar é uma das atividades espirituais, portanto, não está relacionada à quietude e à passividade diante do “revelado”. Nesse sentido, o projeto intelectual de Arendt, que é compreender o que se passou naqueles anos sombrios, percorre as possibilidades de resistir e manter a dignidade, quando possível, num mundo “fora dos eixos”.

O *homem solitário* está rodeado por outros e desacompanhado de si mesmo. O *homem só* está desacompanhado de outros, mas não de si mesmo: capaz de pensar, realiza essa atividade quando está consigo mesmo e atualiza o “dois-em-um”. Por isso, nem todos os personagens que orbitam Singer são solitários. Mick, por exemplo, em grande parte da estória sempre está consigo mesma, capaz, inclusive, de experiências estéticas com a música que ouve nos rádios dos vizinhos (MCCULLERS, 2018), distinguindo quando habita o “mundo de dentro” e o “mundo de fora”:

Mick sentou na escada e apoiou a cabeça nos joelhos. Foi para o mundo de dentro. Para ela, era como se existissem dois lugares – o mundo de dentro e o mundo de fora. A escola, a família e as coisas que aconteciam todos os dias eram do mundo de fora. O

¹ Todas as traduções são de nossa autoria.

Sr. Singer era dos dois mundos. Países estrangeiros, os seus planos para o futuro e a música eram do mundo de dentro. As músicas que ela ouvia na cabeça também. E a sinfonia. Quando ficava sozinha nesse mundo de dentro, a música que Mick tinha ouvido naquela noite depois da festa voltava à sua lembrança. A sinfonia crescia bem devagar, feito uma enorme flor, dentro da sua cabeça. Às vezes, durante o dia, ou quando ela tinha acabado de acordar, uma nova parte da sinfonia lhe vinha à cabeça de repente. Então, ela tinha que ir para o mundo de dentro e ouvir várias vezes essa parte nova e tentar juntá-la com as outras partes da sinfonia já gravadas na sua memória. O mundo de dentro era um lugar muito íntimo e secreto. Ela podia estar no meio de uma casa cheia de gente e mesmo assim ter a sensação de estar trancada num quarto sozinha. (MCCULLERS, 2018, p. 179)

Há atividade “espiritual” em Mick. Ela vai para o “mundo de dentro” para lembrar-se da sinfonia que escutara. A lembrança é a condição do pensar, porque pensamos sempre sobre o que passou, no caso de Mick, a música que já não está presente. A lembrança atualiza a música e, nesse momento, a música é de Mick, porque ela se apropriou de uma parte do mundo e almejava ser musicista, ou seja, contribuir para a preservação da sinfonia e com a produção da arte. No “mundo de dentro” não há necessidades ou preocupações com a “vida”, apenas aquele “tempo presente” em que o objeto se encarna num “aqui” e “agora”. No que tange à memória e ao pensar, para ambos, é preciso tempo: “pare e pense”, num sentido arendtiano, significa sair do mundo, temporariamente, interrompendo qualquer fazer, qualquer negócio – a negação do ócio. Para sair do mundo, pensar, por exemplo, não é necessária uma saída espacial, uma retirada completa para a privacidade do lar. Há uma suspensão temporária do mundo, mas o mundo continua presente porque Mick está no mundo e, também, uma parte dele, a sinfonia, está em sua memória.

Mesmo rodeada de gente, sentada na escadaria, Mick não está *solitária*. Nessa atividade que iniciou, ela está *só*, desacompanhada de outras pessoas. É é nesse “estar só” que se inicia a atividade do pensar,

quando a personagem não é apenas uma, mas duas, no momento em que, ao pensar, estabelece uma relação consigo mesma na medida em que o pensar, na tradição platônica, como se apropria Arendt, é o diálogo silencioso consigo mesmo: “O pensamento é estar só, mas não é solidão; o estar só é a situação em que me faço companhia” (ARENDR, 2009, p. 207).

Assim, na perspectiva que compartilhamos com Arendt, fazer companhia a si mesmo é cultivar-se. Entretanto, no caso de Mick, teria sentido o cultivo de si sem conseguir comunicar seus pensamentos e seus desejos a outrem? Seus pais sabiam de seu “talento” para a música, mas ela buscava comunicar-se com o Sr. Singer, que não entendia tudo o que a menina expressava. Mick fazia companhia para Mick, logo, não era solitária. Porém, os leitores sabem que ao final do livro ela começa a trabalhar e o tempo restante é tempo de sobra, que lhe serve apenas para comer e dormir: “Agora ela não conseguia mais ficar no mundo de dentro. Tinha que estar o tempo todo perto de alguém. Tinha que *fazer* alguma coisa todo santo dia” (MCCULLERS, 2018, p. 333, grifo nosso). E *fazer*, segundo as categorias arendtianas de *A condição humana* (2005), não é pensar ou atuar, mas tem a ver com a fabricação (*work*) ou com o trabalho (*labor*), isto é, com as necessidades imperiosas da vida. Para o caso dos fazeres de Mick, cuidar dos irmãos, estudar e trabalhar, sequer o estudo parecia lhe proporcionar “tempo livre”. Ocupando o posto de trabalhadora, a vida se resumiu a “tempo produtivo”, isto é, tempo das necessidades, da produção com vistas ao fim ou a um futuro no qual o descanso exerce a função de recuperar energias para continuar trabalhando.

Algo similar, mas sob um viés marxista, era a “verdade” que, em discurso, o Dr. Copeland queria transmitir aos vizinhos e conhecidos: “Somos forçados a vender nossos corpos para podermos comer e sobreviver. E o preço pago a nós por isso é apenas o suficiente para que possamos ter força para continuar trabalhando para que outros lucrem” (MCCULLERS, 2018, p. 208). Entretanto, ao fim de seu longo discurso, concluiu: “Tempo perdido. Uma hora desperdiçada” (MCCULLERS, 2018, p. 214). Afirmou isto porque concluiu a noite sem que os ouvintes

tivessem compreendido o que acabara de professar – restando a si solidão, amargura e raiva.

Deixando de lado as singularidades de cada personagem, cuja amplitude desse artigo não nos permite abordar, semelhante ao Dr. Copeland é Jake Blount, um anarquista socialista que compartilha de algumas das “verdades” de Copeland, mas ambos são incapazes de se entender, alimentando a raiva mútua e, no caso de Blount, um ressentimento próprio dos pobres (MCCULLERS, 2018). Ambos, tal como Mick, buscam compreensão no Sr. Singer, único que parece os ouvir verdadeiramente, compreender o que explanam e concordar com suas ideias. Mas, não é certo afirmar que o Dr. Copeland e Jake Blount pensavam acerca das “verdades” que queriam comunicar – sobre o significado daquilo. Muito menos arriscaríamos a dizer que eram capazes de “despertar” as pessoas para aquelas “verdades”. Com exceção das vezes em que estavam na companhia do Sr. Singer, Copeland e Blount terminavam suas falas a sós, pois não estavam dispostos a abandonar a segurança das suas “verdades” em prol daquelas – supostas ou potenciais – amizades.

As teorias, segundo as quais os dois *intelectuais*, Copeland e Blount, interpretavam a realidade eram totais, isto é, não havia a possibilidade da surpresa, do espanto, da paralisia, da dúvida ou do despertar. As teorias, como “verdades”, explicavam tudo. Bastava agir segundo os ditames enunciados e anunciados por eles, dedutivamente. Ansiavam que os ouvintes se abrissem para a “verdade”, mas não se dispunham a escutar. Tiranos na teoria e senhores da palavra. Aos oprimidos não caberia a busca de significado, apenas a adequação e o conformismo. Outra forma de controle, domínio e preconceito?

Portanto, é possível que para os dois a solidão fosse uma *realidade*, ao menos na medida em que estavam abandonados, inclusive de si mesmos. Incapazes de despertar, paralisar e espantar (no sentido filosófico) aos outros e por si mesmos. Talvez por não se espantarem, não duvidavam e não questionavam mais. Por seus turnos, representam os antípodas de Sócrates, cidadão e filósofo que conciliava duas atividades

distintas: a ação e o pensar. Para Arendt (2009), Sócrates representa o “moscardo”, a “parteira” e o “peixe-elétrico”. Como “moscardo”, o filósofo despertava os cidadãos para o pensamento, para a investigação. Fazia-o mediante perguntas acerca das palavras que as pessoas usavam, mas cujas possibilidades de sentido não haviam dedicado tempo para investigar. Nem Copeland e nem Blount eram moscardos. Incomodavam, mas não despertavam ninguém. Possivelmente não estavam abertos aos pensamentos dos outros, não eram “parteiras”, modo socrático de trazer à luz os pensamentos alheios. Aliás, não se interessavam pelos pensamentos alheios, pois eram banais, triviais ou falsos. Sócrates, ademais, era considerado, metaforicamente, um “peixe elétrico”, que paralisava os demais, mas também estava paralisado com as perplexidades oriundas da atividade dialógica. A paralisia refere-se, também, ao “parar para pensar”. Ademais, exerce um efeito atordoante, deixando os interlocutores inseguros no que tange às suas compreensões de mundo. O pensar, quando acontece, tem a potencialidade de “varrer para longe todas as manifestações anteriores” (ARENDR, 2009, p. 196-197). Como eram “verdades”, não havia possibilidade de dúvida ou opinião (*doxa*). Elas explicavam tudo. Eram verdades absolutas que, ao fim e ao cabo, destruíam o espaço público: de diálogo, de liberdade e de igualdade.

Soma-se a esta reflexão o fato de que, em dado momento da estória, Copeland, Blount, Mick e Brannon encontraram-se no quarto de Singer, mas, para a surpresa dos leitores e, principalmente, de Singer, não houve diálogo: todos permaneceram em silêncio. John Singer surpreendeu-se porque eles sempre falavam muito e a todo momento em sua presença, a ponto de atordoá-lo. Mais do que outra coisa, tratou-se de uma oportunidade para afastarem a solidão, comum a todos, e constituírem um laço de amizade. Porém, a possibilidade foi suplantada pela suspeita, pelo receio e pela ausência de abertura aos pontos de vista dos outros: “Singer ficou atônito. Todos tinham sempre tanta coisa para dizer. E, no entanto, agora que estavam ali juntos, ninguém falava nada” (MCCULLERS, 2018, p. 229).

Este aspecto nos parece fundamental. O mundo se torna *nosso* e, portanto, “comum”, quando nos relacionamos com os outros a partir do discurso e da ação. Há um mundo e, por conta disso, uma realidade, quando falamos sobre algo que pode ser testemunhado por outras pessoas que compartilham um mesmo lugar, ainda que de pontos de vista distintos. Porém, entre essas personagens solitárias (ou isoladas) não havia um mundo, pois não estavam abertos a rever e corrigir seus pontos de vista a partir dos pontos de vista alheios. Não surgiu um “senso comum”, um sentido acerca de algo que não seja relativo a nós mesmos e que, portanto, existe para além do eu. O “senso comum”, afirma Arendt (2007),

nos desvenda a natureza do mundo enquanto este é um mundo comum; a isso devemos o fato de nossos cinco sentidos e dados sensoriais, estritamente pessoais e “subjetivos”, se poderem ajustar a um mundo não-subjetivo e “objetivo” que possuímos em comum e compartilhamos com os outros. (ARENDR, 2007, p. 276)

A solidão é, também, a ausência de mundo, de algo que compartilhamos com outros seres humanos capazes de percepção. Além disso, o que é similar nas personagens do romance de Carson McCullers é o isolamento, distinto da solidão e do estar só. O isolamento é a impotência por definição. Os homens e as mulheres isoladas não atuam e, portanto, não há poder nem espaço público para a aparência. Para Arendt, o isolamento é pré-totalitário, ou seja, prepara o “terreno” para a ascensão de governos totalitários ou tirânicos, pois a ação está excluída e, assim, a possibilidade da resistência na forma do poder. Nas palavras da filósofa, “o isolamento é aquele impasse no qual os homens se veem quando a esfera pública de suas vidas, onde agem em conjunto na realização de um interesse comum, é destruída” (ARENDR, 2011, p. 527). No romance em questão, não há, *a priori*, a impossibilidade de agir. Mas, se considerarmos que entre os indivíduos não há um mundo, na medida em que estão atarefados e preocupados em sobreviver, isso os impossibilita – *logicamente* – de agir, tendo em vista a existência da pobreza e os

imperativos da “vida”. Assim, é difícil mudar as condições às quais estão submetidos, por exemplo, os negros e os trabalhadores naquele Sul dos Estados Unidos retratado na obra de McCullers. Intencionalmente ou não, o governo e aqueles que detêm o poder, ao mantê-los em tais condições, contribuem para com o isolamento dos sujeitos:

O que prepara os homens para o domínio totalitário no mundo não totalitário é o fato de que a solidão, que já foi uma experiência fronteira, sofrida geralmente em certas condições sociais marginais como a velhice, passou a ser, em nosso século, a experiência diária de massas cada vez maiores. (ARENDR, 2011, p. 530)

Nesse sentido, o isolamento relativo à política, e a solidão referente à sociedade, contribuem para a adesão das massas ao fascismo ou aos movimentos totalitários. Quanto ao primeiro, Leandro Konder (2009, p. 44) argumenta que o capitalismo, por meio da competição, tende a desenvolver cidades povoadas por indivíduos solitários, amedrontados e cheios de desconfiança: “Vítimas da tendência desagregadora que se fortalecia no interior da vida social, reduzidos a uma solidão angustiante, os indivíduos [...] ansiavam por se integrar em *comunidades* capazes [...] de *completá-los*”. Qualquer movimento, agrupamento ou ideologia simplista e simplificante pode atrair as massas de indivíduos isolados e solitários desejosos de se afirmarem identitariamente e socialmente, escapando dos fenômenos aqui analisados, porém, desistindo de si mesmos e de laços de amizade. A crise econômica que assolou os Estados Unidos, pós 1929, pano de fundo contextual à obra de McCullers, aliada ao rigoroso inverno descrito na estória, obrigou as fábricas de fiação a diminuir a produção. Por conta dessa redução do trabalho, “muitos tinham no olhar uma expressão sombria de solidão. [...] Houve um frenético surto de novas crenças” (MCCULLERS, 2018, p. 216).

O regime estalinista também é um exemplo totalitário de uma (anti)política do isolamento e da solidão. No tocante ao isolamento, instituiu-se uma “paranoia sistêmica” – fenômeno semelhante ao

“frenético surto de novas crenças” (MCCULLERS, 2018, p. 216) – em que “a culpa estava firmemente estabelecida antes mesmo que a acusação fosse formulada” (LEWIN, 2007, p. 101). Nessas circunstâncias, a ideologia, ou lógica de uma ideia total, encaixava os indivíduos e os prendia em papéis, atribuía funções e identidades, ao mesmo tempo em que os isolava, porque a ação política era impossível e os mantinha na solidão, abandonados de si mesmos e dos outros. Evidentemente, essa generalização é inapropriada, então, preferimos mantê-la como “tipificação”, pois apesar de tudo os seres humanos não perderam a capacidade de pensar. É uma das lições de Arendt e, na literatura, de George Orwell em *1984*: “Nada pertencia ao indivíduo, com exceção de alguns centímetros cúbicos dentro do crânio” (ORWELL, 1975, p. 29).

O protagonista do romance, Sr. Singer, “ficou conhecido na cidade inteira” (MCCULLERS, 2018, p. 218), tanto que as pessoas especulavam sobre sua origem e descreviam elementos fictícios sobre a sua história de vida: “os boatos a seu respeito foram ficando cada vez mais extravagantes” (MCCULLERS, 2018, p. 242). Neste ponto da discussão, resta-nos revelar aos nossos interlocutores a principal ironia da obra de McCullers: John Singer é surdo. E, na presença daqueles que o procuravam para uma escuta atenta e acolhedora, Singer é que, de fato, permanecia na solidão. Como descrevemos no início do texto, desde que se separou de seu amigo, Antonapoulos, que também era surdo, Singer permaneceu no isolamento. De tempos em tempos, Singer visitava o amigo, a quem se reportava, por cartas, como “Meu único amigo” (MCCULLERS, 2018, p. 232). Em uma carta, Singer descreveu para Antonapoulos as pessoas que o visitavam:

[...] são pessoas muito ocupadas [...] não no sentido de que trabalham sem parar dia e noite, mas sim no sentido de que estão sempre com a cabeça ocupada com tantas coisas que não conseguem ter sossego. Eles vêm ao meu quarto e falam, falam e falam tanto, que eu não consigo entender como é que uma pessoa pode abrir e fechar a boca tantas vezes sem ficar exausta. (MCCULLERS, 2018, p. 233)

Descreveu em palavras como percebia cada um: Brannon, não era visto como os demais, foi descrito como observador; disse que Blount achava que eles compartilhavam algum segredo que só os dois sabiam, mas Singer, na verdade, não sabia de nada; contou que Copeland o assustava, e que seus olhos faiscavam; foi quanto a Mick que declarou, pela única vez, que a presença de alguém em seu quarto agradava-o. Mas, Antonapoulos era, de fato, seu único amigo, ao que ele revelou: “A necessidade que eu sinto de você é uma solidão que eu não consigo suportar. [...] Não fui feito para viver sozinho e sem você” (MCCULLERS, 2018, p. 235).

O desejo de encontrar um interlocutor que oferecesse uma escuta supostamente compreensiva, dado que a escuta de Singer era apenas passiva, impossibilitou o diálogo e a amizade entre os interlocutores da estória. O Sr. Singer, ainda que surdo, era capaz de interpretar as falas pela leitura labial e se comunicava perfeitamente pela leitura e escrita, logo, a sua deficiência não foi impeditiva do diálogo com os seus interlocutores. Por conta dessa incapacidade de compreensão mútua, o romance se desenrola em tragédia: quando finalmente Singer consegue visitar o amigo Antonapoulos no asilo, depara-se com a notícia de sua morte. Sem mais razões para habitar o mundo, John Singer cometeu suicídio. Isso nos remete à reflexão sobre a qual assentamos nossa argumentação e afirmamos que a problemática que diz respeito à solidão traz consigo o enigma da compreensão de si, do outro e do mundo.

Tempos sombrios e amizade

O contexto do romance aqui interpretado, e possivelmente o nosso, pode ser definido como “tempos sombrios”. Essa expressão arendtiana é originária de um poema de Bertold Brecht, *Aos que virão nascer*. Arendt o utiliza como ponto de partida para refletir acerca dos *Homens em Tempos Sombrios*, tempos de solidão, isolamento, desamparo e abandono. Também, de desordens, fomes, massacres, assassinatos, de ódio legítimo e

cólera justificada que enfraquece a voz e denuncia o mundo (ARENDDT, 1991). *Tempos sombrios* não apenas das experiências totalitárias do Século XX, mas de condições que persistem, nas quais os indivíduos tendem a se (pre)ocupar exclusivamente com os interesses vitais, o que implica desprezar e ignorar o mundo. Segundo Arendt (1991, p. 20), “o mundo torna-se inumano, inóspito para as necessidades humanas [...] quando é violentamente arrastado por um movimento onde já não há qualquer espécie de permanência”.

A característica distintiva do “mundo” em relação à “vida” é a estabilidade, durabilidade e permanência. O “mundo”, enquanto esfera pública, é o lugar em que a ação é possível, na medida em que os homens e as mulheres têm a segurança imprescindível para a preservação dos seus direitos, da igualdade e da liberdade. É no espaço público que mostramos quem somos, ou seja, aparecemos como seres singulares sob a égide da igualdade e da distinção. No romance de McCullers, as personagens não participam do espaço público no sentido político, embora apareçam na esfera social e, por isso, nós, leitores, temos uma ideia sobre quem eles são até o fim da narrativa.

Nesse sentido, os governos totalitários e/ou fascistas e/ou de feição tirânico e/ou liberais (no sentido de liberar as pessoas da política) se assentam sob as bases da solidão e do isolamento e, no caso dos três primeiros, estimulam-nas. Se não há ação, como denominar a “atuação” das pessoas sob tais circunstâncias? Arendt (2005, p. 63), tratando da “emergência do social” na Modernidade, argumenta que “a sociedade sempre exige que seus membros atuem como se fossem uma enorme família com uma só opinião e um só interesse”. Podemos inferir que tanto o Dr. Copeland quanto Jake Blount *apenas* almejavam mudar a sociedade, mas não a política. O que esperavam não era a ação, mas o comportamento. Este, adequa as condutas às expectativas sociais. Sob esse prisma, não há acontecimentos ou eventos: “Quem não observava as normas poderia ser considerado como associal ou anormal” (ARENDDT, 2005, p. 65).

Por isso, estamos insistindo que as condições da sociedade, as preocupações exclusivas com a “vida”, as necessidades e, por conseguinte, o trabalho (*labor*), o consumo e o comportamento, tendem a contribuir para a solidão e o isolamento. Do mesmo modo, contribuirão para a fragilização dos laços, que se exemplifica na ausência de relações de amizade entre os personagens do livro de McCullers. É justamente a amizade que poderia afastar os indivíduos do isolamento e, se filosófica, da solidão.

Os amigos, conforme Arendt (1991, p. 35), “consideravam os amigos indispensáveis à vida humana; para eles uma vida sem amigos não era digna de ser vivida”. Para Aristóteles, a amizade é um tema fundamental, ocupando parte importante de sua obra maestra sobre a ética. Nela, o filósofo argumenta que a verdadeira amizade exige reciprocidade, igualdade e conhecimento acerca do bem que os amigos se dispõem mutuamente (ARISTÓTELES, 2003). A amizade (*philia*) é tão importante que ela dispensa a justiça (ARISTÓTELES, 2003), de modo semelhante ao amor (*eros*), que está para além do dever (COMTE-SPONVILLE, 2015). Ademais, Aristóteles estabelece distinções entre tipos de amizade (amplamente conhecida, por isso não trataremos o tema em exaustão): a amizade por interesse, a amizade por prazer e a verdadeira amizade, fundada na virtude.

Os amigos por interesse não amam as pessoas, apenas estão com elas enquanto houver algum proveito. Pode ser que essa seja uma interpretação válida para a não realização da amizade entre os personagens do romance supracitado. Por exemplo, entre o Dr. Copeland e Jake Blount: ambos não estavam buscando amigos pela amizade em si, ou pela pessoa em si, mas alguém que compartilhasse de suas ideias e contribuísse para a materialização daquilo que julgavam “a verdade”. Como não houve conformação, a amizade não aconteceu; sequer se deu a amizade por interesse – embora ambos tenham acreditado estabelecer relações de amizade com o Sr. Singer que era, *simplesmente*, gentil, urbano e hospitaleiro. As amizades por prazer se estabelecem pela busca do prazer que as pessoas proporcionam. Assim, “quando se ama por interesse e por

utilidade, somente se busca no fundo o próprio bem pessoal” (ARISTÓTELES, 2003, p. 293). Nessa segunda situação, encaixa-se Mick. Assim, todos ficaram sem amigos, isolados e solitários.

A amizade perfeita é, por outro lado, de homens e mulheres virtuosas que se assemelham pela virtude e são bons por si mesmos: “Os que querem o bem para seus amigos por motivos tão nobres são os amigos por excelência”, sentencia Aristóteles (2003, p. 294). Extraíndo essa afirmação do filósofo de seu contexto para analisar a linguagem contemporânea, especialmente no Brasil dos “cidadãos de bem”, verificamos que a “bondade” pode ser capaz das maiores atrocidades, da destruição do mundo quando, por exemplo, restringe os direitos de cidadania, reduz as possibilidades da fala e do discurso público, e leva a violência para o espaço público. Em 1964, Hannah Arendt concedeu entrevista a Günter Gauss para um canal da televisão alemã. Nela, a filósofa expressou algo interessante para a temática aqui investigada: “o problema, o problema pessoal não era tanto o que nossos inimigos faziam, mas o que faziam nossos amigos” (ARENDR, 1993a, p. 132). Arendt referiu-se à adesão de parte de seus amigos e de intelectuais, como Heidegger, ao nazismo. Fato que a surpreendeu e que jamais pôde esquecer.

De fato, a distinção entre “conhecer” e “pensar” é fundamental. Não eram só as pessoas “comuns”, sem instrução, que aderiram ao movimento totalitário. Intelectuais que influenciaram a produção intelectual de Arendt, uma judia, não só aderiram como ofereceram suporte acadêmico ao regime. Essa surpresa nos conduz a tese de que nem todo intelectual pensa, mesmo que com uma inteligência acima da média, como Heidegger. Para Vallée (1993, p. 17), “a ligação de Heidegger ao nazismo é muito mais do que a decepção provocada por um homem e um filósofo, é um fiasco da filosofia”. Dito “fiasco da filosofia” porque a atividade fundamental e constituinte do filósofo, é o pensar. E pensar, como escrevemos, é investigar acerca de tudo o que nos acontece e considerar o ponto de vista dos outros. O pensar busca o significado, ao passo que a cognição almeja a verdade. Os intelectuais foram capturados

pelas suas próprias construções teóricas e, ademais, incapazes de responder às exigências de pensamento do que acontecia. Ou, do que acontecia aos seus amigos. Fosse um “cálculo estratégico” ou uma adesão cega, Heidegger representa não só o *fiasco da filosofia*, mas também da moral e da amizade.

“Para os gregos a essência da amizade consistia no diálogo” (ARENDRT, 1991, p. 35), já a “amizade política” (expressão nossa) não é uma conversa íntima na qual os interlocutores falam de si próprios. O diálogo, como inter-relação, diz respeito ao mundo, ou seja, ao espaço-entre, àquilo que os amigos têm em comum. O mundo só se torna humano, segundo Arendt, quando é objeto de diálogo. Ademais, é pelo discurso e pela ação que nos inserimos no mundo. Discurso e ação que pressupõem a existência de outros seres singulares capazes de comunicação e de reagir e atuar em conjunto, a essência do poder. Como a lógica do totalitarismo é o movimento, nada estável e durável se mantém, excetuando o próprio movimento. Assim, a amizade é impossível, porque ela se fundamenta na confiança e na durabilidade.

É possível que os nazistas e fascistas, e alguns de nossos contemporâneos, comportem-se acreditando estar amparados na bondade e que desejam o “bem” para todos, mesmo que isso implique violência e crime – a destruição da pluralidade, do mundo e dos seres humanos. De algum modo, foi o papel desempenhado pela “piedade”, na Revolução Francesa, a preocupação com o bem-estar do povo (*le peuple*) que introduziu o terror no espaço público e destruiu a revolução. Sob as interpretações rousseauianas de Robespierre, destruiu-se o espaço público em nome da vontade una, a *volonté générale*, que eliminou o espaço da pluralidade, logo, do discurso e da ação. A “piedade” serviu como a única força que poderia unir as diferentes classes sociais contra um inimigo comum – retórica típica de governos ditatoriais e totalitários. “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, jargão da campanha eleitoral do atual presidente da República. Tipificação da introdução do absoluto que adentra na esfera pública, acima dos interesses particulares, dos pontos de vista, em suma, da política e da esfera privada, porque se trata de uma

linguagem totalitária. Tal como a bondade absoluta, essa divisa implica perda da política, destruição do mundo e, também, da amizade.

O nazismo se introduzia mais bem na carne e no sangue das massas através de palavras isoladas, de expressões, de formas sintáticas que impunham repetindo-as milhões de vezes e que eram adotadas de forma mecânica e inconsciente. [...] Mas a linguagem não só cria e pensa por mim, mas guia minhas emoções, dirige minha personalidade psíquica, tanto mais quanto maiores são a naturalidade e a inconsciência com que me entrego a ela. (KLEMPERER, 2018, p. 31)

Evidentemente que a introdução do absoluto na esfera pública, interpretando o “bom” como fim, sem a consideração dos meios, é uma deturpação da teoria aristotélica. Chamamos atenção para uma apropriação indevida. O “bom”, como entidade metafísica, representa a possibilidade da destruição da política, da amizade e das pessoas. Assim como o lema da campanha eleitoral. É necessário, portanto, uma preocupação com a linguagem, com e sobre aquilo que falamos a respeito do mundo e da relação com os outros. No que tange ao lema do atual presidente, a questão é mais preocupante, pois tanto “Brasil” quanto “Deus” são entidades ou conceitos unificadores e homogeneizadores, contrários ao pluralismo e ao debate, na medida em que se apresentam como axiomas do qual qualquer coisa pode ser deduzida. Portanto, do ponto de vista do “mundo”, é a “amizade política” que importa, porque ela pode fazer frente aos “tempos sombrios”.

A “amizade política” se relaciona com o pensar e com a ação, nos termos de um diálogo entre amigos. O pensar pode ser um dos “antídotos” ao mal banal, pois o pensamento requer profundidade (ARENDDT, 1991, p. 17) e uma relação consigo mesmo, o “dois-em-um” que exige amizade fundada sob o princípio da não-contradição consigo mesmo. Pensar “é entregar-se a um diálogo silencioso; refletir, interrogar-se, hesitar, condenar-se, lamentar, duvidar” (VALLÉE, 1993, p. 31). O pensamento se

realiza por meio do discurso e/ou do diálogo, isto é, se torna real na medida em que estabeleço uma relação com um outro capaz de compreender e contribuir com meus pensamentos, minhas indagações, minhas hesitações, minhas interrogações e meus lamentos. A verdade absoluta, os dogmas e os jargões axiomáticos implicam fim do diálogo e, por conseguinte, o fim da amizade (ARENDDT, 1991). Para Arendt (1991, p. 36), “só falando daquilo que se passa no mundo e em nós próprios é que o humanizamos, e ao falarmos disso, aprendemos a ser humanos”.

Por fim, amizade não é fraternidade. A fraternidade, a unidade dos irmãos, exige uniformidade, rejeita a pluralidade e a diferença. Em ambas se supõe a igualdade. Na fraternidade, a igualdade anula a pluralidade; na “amizade política”, a igualdade é a condição do espaço no qual os homens e as mulheres atuam. É porque são iguais que os homens podem se entender. É porque são diferentes, únicos, que podem aparecer como singulares e, portanto, se comunicar. Uma igualdade absoluta, a “igualização”, anula o diálogo e, portanto, o espaço público e o mundo. A fraternidade parece a alternativa urgente às necessidades imperiosas da “vida” ou aos “tempos sombrios”, mas insuficiente para a revelação de *quem* nós somos e para a preservação do “mundo” enquanto “espaço-entre”.

Proposições pedagógico-educacionais para um mundo fora dos eixos

Considerando as interpretações que realizamos, a educação ocupa uma tarefa fundamental no enfrentamento da solidão, fenômeno cada vez mais corrente na massa dos indivíduos atomizados. Porém, isso não quer dizer que cabe à educação o enfrentamento exclusivo da solidão. Entendemos que nosso estilo de vida e existência, desde as profundas mudanças sociais do Renascimento à sociedade do narcisismo e do consumo (MINOIS, 2019) nos *afrontam* com a exigência de pensar sobre o que estamos fazendo e como estamos vivendo e existindo. Essa é uma tarefa dos adultos, dos responsáveis pelo “mundo” e sua continuidade.

Com relação a crianças e jovens, o que nos cabe é não as condenar a um mundo em ruínas, propiciando-lhes a oportunidade de recomeçar, iniciar e introduzir o novo em um mundo que existia antes delas e continuará a existir. Para Arendt (2007), a educação é onde decidimos se amamos ao mundo e nossas crianças, salvando o primeiro da ruína e não expulsando as segundas, abandonando-as a seus próprios recursos. Se somos solitários e vivemos em um mundo em ruínas, ao menos não devemos condenar previamente as novas gerações ao mesmo destino: nisso reside o sentido da escola em enfrentar a solidão para que cada um possa aparecer como indivíduo singular e constituir uma realidade com os outros. Orientados por isso, apresentaremos três proposições pedagógico-educacionais.

Proposição 1: a escola é o espaço principal da educação e toda educação implica comunicação, o “questionamento” e as “respostas” dos estudantes ao “mundo”. O acesso à escola integral, isto é, não apenas de tempo, mas de educação integral, poderia proporcionar a Mick, com os devidos direitos sociais, o desenvolvimento pleno de suas capacidades, a partir do exercício, das práticas, da rotina e do acesso à cultura musical que lhe permitiriam conceber outro mundo possível ou uma existência não restrita à vida, isto é, ao sobreviver, ao metabolismo vital. Para Arendt (2007), a escola é o espaço de transição entre a família (espaço privado) e o mundo (espaço público). O sentido da escola reside especificamente em ser um lugar onde as novas gerações desenvolvem a si mesmas a partir da interrelação com o “mundo” e com os outros. Tal “confronto” ou “conflito” permite aos indivíduos sair da “mesmidade”, isto é, o potencial intrínseco às relações parentais que não podem não possibilitar individuação. Ademais, a tarefa educacional implica exigência em relação ao “mundo” e sua conservação, que acontece na medida em que novas gerações se tornam herdeiras de tudo aquilo que foi construído e constituído pelos homens e mulheres. Tal introdução acontece pela ação (ARENDR, 2005); e agimos na medida em que consideramos a possibilidade da ação dos outros, da resposta que eles darão às nossas ações e a que daremos às demandas do “mundo”. Por exemplo: sabe-se

que as questões biológicas não estão dissociadas de escolhas e deliberações político-econômico-administrativas que podem propagar epidemias ou destruir a natureza. Logo, não cabe apenas estudar as teorias que pretendem explicar tais fenômenos ou amparar-se unicamente aos fatos. É importante indagar-se sobre o significado das ações dos indivíduos concernidos e de nossa responsabilidade como cidadãos. Nas ciências da natureza, estudamos o átomo sem as exigências acerca da utilidade disso, ou seja, transformamos o mundo, ou a própria natureza, em “matéria” e confrontamos os estudantes com o mundo e consigo mesmos. O “encontro” dos estudantes com a “matéria” e consigo mesmos, liberados das injunções externas, pode se constituir como espaço de descoberta e criação e, talvez, de destruição, como foi o caso da bomba atômica. O diferencial está na capacidade de pensar que se tem um lugar importante na escola e no desenvolvimento moral e político dos estudantes.

Isso quer dizer que a escola não é um espaço somente de socialização (introdução na sociedade) ou adaptação. A questão fundamental da educação é que os indivíduos possam ser sujeitos, isto é, atuar e aparecer como seres singulares. As escolas precisam mostrar interesse pelo que os estudantes pensam e sentem, e não os tratar como objetos ou consumidores de um serviço que é apropriado privadamente (BIESTA, 2013). A existência de um “mundo comum” só é possível na presença dos “outros” que atestam a realidade das percepções individuais, “posto que nossa sensação da realidade depende por inteiro da aparência e, portanto, da existência de uma esfera pública” (ARENDT, 2005, p. 72). Esse “mundo comum” pode ser um elemento fundamental para a ruptura com a “solidão”, pois diante dele não se estará abandonado dos demais. Trata-se de seu exato oposto, em um “mundo comum” compartilhar-se-á entre nós, enquanto humanidade, algo que não é o *eu*, posto que ao mesmo tempo os *outros* dependerão desse *eu* para a sua realidade. Ademais, é a presença dos outros que põe ao teste nossos pensamentos, isto é, o “uso público da razão” (ARENDT, 1993a, p. 53).

No totalitarismo, como argumentamos, há a destruição do mundo. Com isso, homens e mulheres são amontoados uns nos outros, mantidos

sob domínio, inclusive, com o uso de teorias conspiratórias. Faltava às personagens da novela de McCullers esse “espaço-entre” e a “abertura” ao outro capaz de compreender e responder às impressões pessoais. Todos estavam demasiadamente centrados em si mesmos e, por isso, a educação escolar deve propiciar oportunidades de descentramento.

Proposição 2: o cultivo da imaginação e a prática do “descentramento” contribuem para enfrentar a potencial solidão num mundo “fora dos eixos”. A imaginação é a faculdade de tornar presente o que está ausente, e tem como objetivo contribuir para o juízo na medida em que permite o colocar-se no lugar do outro (ARENDDT, 1993b), potencializando a formação do “senso comum”. O “senso comum” é aquilo que nos ajusta a uma comunidade. Trata-se de um sentido “especificamente humano, porque a comunicação, isto é, o discurso, depende dele” (ARENDDT, 1993b, p. 90). A imaginação e a reflexão nos liberam das condições privadas, contribuindo para o cultivo de uma “mentalidade alargada” e, portanto, de um antídoto à solidão. Centrar-se em si mesmo é estar alienado do mundo, condição potencial para a “banalidade do mal”, pois o mal banal não é profundo (característica do pensamento, da reflexão e da imaginação que articulam as faculdades mentais do juízo e do pensamento). Assim, desenvolver a faculdade da imaginação está associada com a ideia de crescer, desenvolver, superar limites nos quais as condições e percepções privadas determinam o encarceramento do sujeito. O descentramento, por sua vez, “somente é possível na medida em que [as crianças] vivenciam abundantes experiências de interação social” (PUIG, 1998, p. 71). Tais interações não podem, se educacionais, ser espontâneas, como se “naturalmente” os seres humanos se descentrassem ao entrar em contato com os outros. A educação deve ser entendida como elemento que cria práticas constantes e rotineiras nas quais os estudantes se confrontam com o outro, saindo de si mesmos ao mesmo tempo em que se tornam mais si mesmos e rompem com idiosincrasias e idealizações. Puig (1998) sugere exercícios de *role-playng*, dramatizações nas quais as crianças e jovens desenvolvam a

capacidade para pôr-se no lugar de outras pessoas, para compreendê-las e, efetivamente, para “sair de si”. Aulas de teatro ou encenações de situações nas quais os alunos tenham de interpretar papéis permitem que eles se coloquem no lugar daqueles indivíduos e de vidas que lhes são estranhas, isso para que possam imaginar como agir e julgar em determinadas situações.

Martha Nussbaum (2012, p. 132) sugere que a literatura cultiva o que denomina de “imaginação narrativa”, isto é, “a capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, de interpretar com inteligência o relato desta e de entender os sentimentos, os desejos e as expectativas que poderia ter essa pessoa”. A contação de histórias e a leitura de poemas, por exemplo, colocam as crianças em situações que exigem o “descentramento” ao mesmo tempo em que podem cultivar a “imaginação narrativa” para lidar com os conflitos das personagens ou interpretar o sentido da história. Segundo a filósofa estadunidense, “a criança nasce com uma capacidade rudimentária para a empatia e o interesse pelo outro” (NUSSBAUM, 2012, p. 132) e suas experiências estão marcadas por um narcisismo potente que precisa ser direcionado para a realidade, ou seja, para as condições humanas; cientes de que cada indivíduo possui desejos, sentimentos, interesses e perspectivas distintas. A literatura põe em palavras e descreve pensamentos, sentimentos e emoções que ajudam o leitor a interpretar os seus e a compreender e interpretar os signos dos demais.

Porém, ler não é só juntar signos. Trata-se de uma atividade que muda profundamente o leitor que realiza uma experiência. O leitor é transformado pelo texto, interpelado, indagado e comprometido. “Ler (e comentar) um texto é, fundamentalmente, escutar a interpelação que nos dirige e fazer-se responsável por ela” (LARROSA, 2017, p. 128). Entretanto, é o adulto que auxilia as crianças e jovens a se abrirem ao texto, às suas interpelações. A leitura individual e coletiva seguida de perguntas acerca da narrativa e dos significados, do não compreendido e do afrontador forma um leitor competente e, ao mesmo tempo, o livra da solidão. Os renascentistas sabiam que a leitura auxiliava a suportar a

solidão: “a solidão sem literatura é o exílio, a prisão, a tortura. Acrescentai a ela a literatura e ela se tornará pátria, a liberdade, o prazer” (MINOIS, 2019, p. 142).

Proposição 3: as crianças e jovens devem aprender a “estar sós” para pensar. Conforme a argumentação que antecedeu as proposições, “estar só” não significa ser ou estar solitário. O solitário pode estar/ser em meio à multidão. A capacidade de pensar exige um “pare e pense”, uma suspensão das demais atividades para indagar-se acerca do significado dos acontecimentos, de nossas atuações e dos próprios pensamentos. No romance estudado, as personagens estavam ocupadas em afazeres e no desespero de buscar a companhia de alguém, exceto Mick. Arendt (2009, p. 22) retoma a afirmativa de Catão, “nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo”, e argumenta que o pensar não é contemplar, pois se trata de uma atividade. Por isso, quando “nada faz” o homem e a mulher estão ativos, porque pensar não é fazer. O fazer relaciona-se a uma atividade de fabricação, inserida numa lógica instrumental. Como tal, tende a deixar algo depois de si: o produto ou objeto transformado ou criado pelo homem e pela mulher. Já o pensar é como a teia de Penélope: “desfaz-se toda manhã o que foi terminado na noite anterior” (ARENDRT, 1993a, p. 151). O pensar não é produtivo, mas destrói as crenças, as visões de mundo, os clichês, as frases prontas, as teorias conspiratórias. Pensar desestabiliza o indivíduo, além de o dividir. Ao pensar, não somos um, mas dois. Para Arendt (2009),

existencialmente falando, o pensamento é um estar-só, mas não é solidão; o estar só é a situação em que me faço companhia. A solidão ocorre quando estou sozinho, mas incapaz de dividir-me no dois-em-um, incapaz de fazer-me companhia. (ARENDRT, 2009, p. 207)

Por isso, o homem e a mulher estão menos sós quando a sós consigo mesmos. Se pensar é um “diálogo silencioso consigo mesmo”, só há diálogo na “dualidade”, não na unidade; e só há diálogo comigo mesmo quando há um interlocutor que devo prestar conta do que fiz, agi, laborei ou pensei. Nesse sentido é que compreendemos a afirmativa socrática de que é melhor sofrer uma injustiça do que a cometer, “porque se pode continuar amigo de um sofredor” (ARENDDT, 2009, p. 210).

Assim, a escola deve ser e proporcionar espaços de rupturas com o “mundo”, com o “fazer”, o “trabalhar”. Essas “rupturas” compreendidas como suspensões, isto é, quando as tarefas e funções da família, do trabalho, da economia, da política e da sociedade são temporariamente suspensas para instalar o “escolar”, liberando as crianças e as atividades das expectativas sociais e do “tempo produtivo”. “Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 33). O tempo escolar é o “tempo livre”, tempo do estudo e, evidentemente, do pensamento. E se o pensar acontece na duplicidade, não há solidão no pensar.

Há disciplinas específicas para a prática do pensar em sala de aula. A Filosofia é o espaço e o tempo privilegiado para isso. Há a atividade do pensar noutras disciplinas? A princípio, não. Pensar e conhecer não são o mesmo. O pensar almeja o significado e pode se debruçar sobre o conhecimento. O conhecer busca a verdade e constitui uma parte do “mundo”: “*A necessidade da razão não é inspirada pela busca da verdade, mas pela busca do significado. E verdade e significado não são a mesma coisa*” (ARENDDT, 2009, p. 30). Historicamente, os filósofos se dedicaram ao pensar, e é razoável que a Filosofia na escola contribua com o aprendizado dessa capacidade. Além disso, pensar é um hábito, e como tal é cultivado por práticas rotineiras, refletidas, planejadas e intencionais. Na escola, as aulas de Filosofia contribuem para o cultivo do pensar, mas também práticas autobiográficas na qual os estudantes refletem, constroem e significam sua vida pessoal cobrindo-a de sentido e escolhendo valores. Embora a autobiografia não seja um “conhecimento” sobre si mesmo,

porque isso depende da interação com os demais, pode ser um momento de pensar acerca de sua história, assumindo a responsabilidade pelo que se disse, fez ou pensou.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993a.
- ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.
- ARENDDT, Hannah. *As origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- ARENDDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- ARENDDT, Hannah. *La condición Humana*. Barcelona: Paidós, 2005.
- ARENDDT, Hannah. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993b.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Barcelona: Paidós, 2015.
- KLEMPERER, V. *LTI. La lengua del Tercer Reich: apuntes de un filólogo*. Barcelona: Editorial Minúscula, 2018.
- KONDER, L. *Introdução ao fascismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LEWIN, M. *O século soviético*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MCCULLERS, C. *O coração é um caçador solitário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MINOIS, G. *História da solidão e dos solitários*. São Paulo: UNESP, 2019.
- NUSSBAUM, M. C. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores, 2012.
- ORWELL, G. *1984*. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.
- PAVIANI, J. O texto filosófico-literário e o texto literário-filosófico. *Veritas*, Porto Alegre, v. 48, n. 8, p. 549-558, 2003. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/34827>. Acesso em: 10 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2003.4.34827>.

PUIG, J. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

VALLÉE, C. *Hannah Arendt: Sócrates e a questão do totalitarismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

Data de registro: 18/07/2020

Data de aceite: 16/02/2022



Universidade Contemporânea: Pressões da Modernidade Líquida *

Lucas Josias Marin **

Regina Célia Linhares Hostins ***

Resumo: A negação por conceitos sólidos, flexibilidade, neotribalismos e nomadismo são aspectos que influenciam na formação dos sujeitos e das instituições em tempos líquido-modernos. Os sujeitos são estimulados a buscar constantemente o novo e isso impacta na formação de vínculos. Como decorrência da tendência de isolamento social e a demanda pela formação identitária, os indivíduos criaram mecanismos para suprir as necessidades de pertencimento. Um destes mecanismos são as neotribos, agrupamentos de indivíduos, em grande medida jovens, que se reúnem a partir de objetivos e interesses compartilhados. Os jovens, de modo predominante, ocupam os espaços nas universidades, cujos padrões estáveis, fixos e duros também têm se colocado à prova. Os alunos buscam uma formação ágil, conectada com o mundo e personalizada. Para dar conta de tal demanda, um dos caminhos aligeirados propostos pelo mercado é a desagregação. Estes movimentos propiciam o surgimento de características segmentadas e frágeis nas universidades. A forma como se comunicam, a maneira como abordam suas funções, o modo como valorizam as pessoas, são indicadores dos aspectos da cultura acadêmica. Assim, propõe-se debater como a

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

** Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: lucasjosias@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4900-3854> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4633794428203845>

*** Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutora pelo Institute of Education, University of London, Inglaterra. Professora na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: reginalh@univali.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8676-2804> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3614416302948755>

universidade, que tem sua anatomia fundada na solidez moderna, reage a não solidez da cultura contemporânea.

Palavras-chave: Universidade; Sociabilidade; Modernidade líquida; Neotribalismo; Culturas Acadêmicas.

Contemporary University: Pressures of Liquid Modernity

Abstract: The denial of solid concepts, flexibility, neotribalism and nomadism are aspects that influence the formation of subjects and institutions in liquid-modern times. The subjects are encouraged to constantly search for the new and this has an impact on the formation of social ties. As a result of the tendency of social isolation and the demand for identity formation, individuals created mechanisms to supply the needs of belonging. One of these mechanisms is the neotribes, groups of individuals, largely young, who come together based on shared goals and interests. Young people, predominantly, occupy spaces in universities, whose stable, fixed and hard standards have also been put to the test. Students seek agile training, connected with the world and personalized. To achieve with such demand, one of the easiest paths proposed by the market is the unbundling. These movements lead to the emergence of segmented and fragile characteristics in universities. The way they communicate, the way they approach their functions, the way they value people, are indicators of aspects of academic culture. Thus, it is proposed to debate how the university, which has its anatomy based on modern solidity, reacts to the non-solidity of contemporary culture.

Keywords: University; Sociability; Liquid modernity; Neotribalism; Academic Cultures

Universidad Contemporánea: Presiones de la Modernidad Líquida

Resumen: La negación de conceptos sólidos, la flexibilidad, el neotribalismo y el nomadismo son aspectos que influyen en la formación de sujetos e instituciones en la época líquida-moderna. Se anima a los sujetos a buscar constantemente lo nuevo y esto repercute en la formación de vínculos. Como resultado de la tendencia al aislamiento social y la demanda de formación de identidad, los individuos crearon mecanismos para suplir las necesidades de pertenencia. Uno de estos son los neotribus, grupos de individuos que se unen en base a objetivos e intereses compartidos. Ellos ocupan espacios en las universidades, cuyos estándares estables, fijos y duros también se han puesto a prueba. Los estudiantes buscan una formación ágil, conectada con el mundo y personalizada. Para hacer

frente a tal demanda, uno de los caminos más fáciles que propone el mercado es la desagregación. Estos movimientos conducen al surgimiento de características segmentadas y frágiles en las universidades. La forma en que se comunican, la forma en que valoran a las personas, son indicadores de aspectos de la cultura académica. Así, se propone debatir cómo la universidad, que tiene su anatomía basada en la solidez moderna, reacciona a la no solidez de la cultura contemporánea.

Palabras clave: Universidad; Sociabilidad; Modernidad líquida; Neotribalismo; Culturas académicas.

Introdução

Vivenciamos um momento de ruptura parcial com o nosso passado. Parcial pois ainda não nos livramos completamente dele e acreditamos que seremos eternos herdeiros. A contemporaneidade, descrita por Bauman (2001) como modernidade líquida, nos mantém presos, de certa maneira, aos ditames modernos, porém com uma realidade mais esfacelada, ou seja, perdeu-se a segurança e a solidez que até então guiavam nossos antepassados. Segurança e solidez que representavam relações sólidas, decisões sólidas e imobilizantes. Tudo era perene, inclusive os modelos estruturados de trabalho e classe social.

Os laços sociais até a modernidade apontavam para a coesão grupal. A entrada ou saída de novos membros era dificultado (Tonnie, 2001). Isto indica que o indivíduo já era algo dado, herdava-se a individualidade (e, em muitos casos, a profissão) da sua família. No contexto contemporâneo isto já não é mais assim. A individualidade não é mais dada e sim a responsabilidade da construção é repassada ao próprio sujeito. Ele é exposto ao discurso que é o responsável pela própria formação, pelos sucessos e também pelos fracassos (Bauman, 2001, 2003).

Estes movimentos de liquidez alteraram as formas como nos relacionamos com as outras pessoas, com o mundo e conosco mesmos (Bauman, 2001, 2005). O indivíduo está em constante transformação (Melucci, 2004), a cada novo contato ou nova experiência, o sujeito altera-se. Além da fluidez do sujeito, os conceitos de espaço e tempo perderam a

solidez. A instantaneidade das comunicações globalizadas e a desterritorialização aproximam o indivíduo do mundo, mas os separa do contexto local e dos vínculos ali criados.

Somos seres sociais. Constantemente buscamos o contato com o outro. Desta maneira, como lidar com a busca pelo relacionamento em um ambiente que valoriza a fluidez? Greene (2018) nos aponta um caminho. A própria sociedade moderno-líquida encontrou uma forma para esta reaproximação, as neotribos. Estes agrupamentos, normalmente de jovens, reúnem pessoas com um objetivo comum. Nela os indivíduos compartilham um modo de se comportar, se vestir e consumir culturalmente. A participação não é exclusiva em uma única tribo, isto faz com que os contatos sejam temporários e efêmeros (Castro, 2016). O neotribalismo não deixa de ser uma busca por bem estar e por sentimento de pertença. Os jovens, também são atores destes movimentos. Por estarem na fase de construção identitária, também buscam a presença do outro como meio de sensação de pertencimento e segurança (Pais, 1990).

Dentro do cenário contemporâneo, a modernidade líquida também tem impactado nas instituições. Frente a isto, o ensino superior tem sido foco de numerosas pesquisas, ensaios e debates (Cescon, 2011; Gadotti, 1995; Goergen, 2008; McCowan, 2016). Nestes debates encontram-se pontos de vista e diferentes defesas sobre qual é o papel da universidade na sociedade contemporânea.

A origem das universidades europeias remonta ao século XII. A sua fundação está intimamente ligada aos movimentos de comunidades de estudantes e estudiosos. Estes almejavam uma instituição voltada à manutenção e à transmissão do conhecimento (McCowan, 2016). Passaram-se mais de seis séculos e diversas mudanças sociais para que a pesquisa e a extensão fossem incorporadas ativamente por estas instituições. Foi com o relatório referente à Universidade de Berlim que Humboldt (2003) indicou a necessidade de renovação e aprofundamento constante do saber. Além disso, também apontou a necessidade de aproximação com a comunidade, adaptando o conhecimento teórico em busca de soluções para as necessidades sociais.

As demandas por mudanças nas universidades perduram até hoje. Um exemplo é a disseminação de faculdades e centros universitários que disponibilizam cursos de graduação na modalidade de Educação à Distância (EaD). Esta modalidade levou acesso e desenvolveu regiões e pessoas que até então estavam à margem deste nível de ensino (Lima Paniago Lopes et al., 2010). No entanto, este movimento de alargamento é também decorrente de impactos na lógica de funcionamento da sociedade e, por consequência, na universidade.

A universidade já foi impactada e continua em constante mudança. Desde seu surgimento na Idade Média, a sua função principal, os valores que defendem e a interação com a sociedade mudaram consideravelmente (McCowan, 2016). A universidade é vista como um espaço de debate e resolução de problemas, frente a isto, ela sofre pressões externas e internas (Pereira, 2009) e reage de diferentes formas.

Em decorrência deste cenário, este ensaio propõe-se a debater como a universidade, que tem sua anatomia fundada na solidez moderna, reage a não solidez da cultura contemporânea. Para tanto, contextualiza brevemente a modernidade líquida (Bauman, 2001, 2003), como se dão as relações sociais, os neotribalismos, a juventude, público que em maioria, frequenta a instituição, como a universidade é caracterizada e quais caminhos toma.

Modernidade Líquida e os impactos no indivíduo contemporâneo

Contemporaneamente observam-se particularidades na sociedade e nos modos de vida cotidianos. A era do grande irmão apresentado por George Orwell no livro 1984 já não é mais dominante. A centralidade do controle dos indivíduos, a solidez como os corpos eram determinados, tanto no espaço como no tempo, passou por grandes flexibilizações. Atualmente, o controle da sociedade não é mais centralizado, ele está enraizado e distribuído na própria sociedade

Bauman (2001, 2003, 2005) traz à discussão essa nova configuração da sociedade e a nomeia de modernidade líquida. A escolha

deste conceito não é aleatória. Ele defende que a modernidade ainda não foi completamente superada e que somos herdeiros dos seus costumes. O aspecto líquido representa a fluidez da matéria. Ele adapta-se ao ambiente em que é colocado e, ao mesmo tempo, é fugidioso ao controle. O que era estável no passado agora é escorregadio e moldável.

Ao referir-se àquela modernidade do passado destaca-a como modernidade sólida¹. As pessoas e as relações naquele período eram mais ligadas ao espaço e os vínculos mais estáveis.

Se a modernidade sólida punha a duração eterna como principal motivo e princípio da ação, a modernidade ‘fluida’ não tem função para a duração eterna. O ‘curto prazo’ substituiu o ‘longo prazo’ e fez da instantaneidade seu ideal último (Bauman, 2001, p. 145).

Para os fluidos, o tempo é essencial na análise. A posição que um fluido ocupa é diretamente ligada ao tempo. Como ele não tem forma estável se faz necessário analisá-lo constantemente, pois a cada novo instante ele poderá ter uma nova forma. Isto traz à discussão a instantaneidade, a efemeridade e a fugacidade. Elas são o aspecto fluido do tempo e impactam transversalmente na vida dos indivíduos.

Juntamente com a valorização do flexível, a instantaneidade não permite planejamentos de longo prazo, pois tudo muda com muita frequência. Os indivíduos não projetam o futuro, querem antecipá-lo e desfrutá-lo no presente. Assim, nada é durável. Os estímulos precisam ser renovados constantemente para que as pessoas se mantenham ativas.

O indivíduo, para se manter ativo, expõe-se constantemente a novos estímulos. No entanto, a multiplicidade de opções a que está exposto dificulta a escolha. A impressão que se tem é que a escolha não realizada

¹ O conceito de modernidade líquida foi utilizado pela primeira vez no Manifesto Comunista publicado por Karl Marx em 1848. Marshall Berman retomou essa questão e, em 1986 (tradução brasileira), publicou uma obra crítica em relação a era moderna. Apontou que “ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo o que é sólido desmancha no ar’” (1986, p. 15).

teria sido melhor que a opção escolhida. Este movimento dificulta o real aproveitamento do presente, a ansiedade se eleva e busca-se incessantemente algo novo, algo que complete a experiência vivida (Melucci, 1997).

A situação atual da sociedade é pós-panóptica². Não depende mais do espaço. O indivíduo pode estar em qualquer lugar, poderá ser alcançado e não precisa ser vigiado fisicamente (Bauman, 2001, 2003). A mobilidade que os celulares causaram no passado revolucionou a forma como as pessoas puderam manter-se ativas, não importando o local em que estivessem. Revolução tamanha é a era que o smartphone e os aplicativos estão criando.

A mobilidade abriu espaço para o nomadismo, indivíduos destituídos de território. Esta destituição foi autoaplicada por estes sujeitos, pois a facilidade em deslocar-se no espaço permite que pessoas e grupos estejam em constante movimento. “Fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo” (Bauman, 2001, p. 21).

A facilidade na mobilidade espacial leva a diminuição da importância de fixar-se no território. Ela permite desprender-se rapidamente em direção a um novo e posteriormente voltar ao original. Além da facilitação do nomadismo, a ausência de posse de um território alivia a pressão pela manutenção daquele espaço, isto é, um sujeito que não se prende não tem a obrigação de cuidar.

Não se vincular ao espaço pode trazer consequências também sociais aos indivíduos. Ao pensar sobre as relações sociais neste formato de modernidade líquida observa-se que elas de alguma maneira atrapalham a fluidez. “Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado”

² Panóptico foi uma estrutura utilizada em prisões no período moderno em que um único guarda teria condições de vigiar um grande número de detentos ao mesmo tempo. Isso se devia ao fato desta estrutura ficar no centro da prisão e por ter visibilidade em todas as direções. Posteriormente o conceito de panóptico foi utilizado por Foucault para designar a sociedade de poder a partir da vigilância e disciplina (Strathern, 2003).

(Bauman, 2001, p. 22). Desta maneira, criar vínculos sociais amarra o indivíduo e dificulta seguir o fluxo de oportunidades que podem surgir em outros espaços.

Dizer que o nomadismo vai na contramão dos laços sociais pode ser um pouco arriscado. Antes de seguir a discussão se faz necessário o esclarecimento de que tipo de laços sociais está-se referindo. Bauman (2003), assim como Ferdinand Tönnies (1855-1936), também debate as relações sociais no período pré-moderno. Tönnies (2001) aponta que, genericamente, as pessoas se relacionavam dentro de comunidades. Essas dividiam-se em três níveis distintos: a casa (*the home*), a vizinhança (*neighbourhood*) e amizade (*friendship*).

Cada uma destas categorias é formada por pessoas com diferentes níveis de proximidade entre si. A casa representa maior vínculo entre os membros e a amizade um vínculo menos emaranhado. Na instância da casa a autoridade, a idade, a força e a sabedoria criam e demarcam os vínculos sociais. Na vizinhança, a vida em comum é determinada pelo compartilhamento de hábitos, conhecimento e tradições. E, na amizade, a semelhança de interesses, formas de pensar, similaridade das atividades e os encontros frequentes mantém os indivíduos vinculados (Tönnies, 2001).

Nas três categorias da comunidade, o grupo é coeso e os movimentos são feitos em conjunto. Indivíduos não conseguem se mover de maneira independente dos demais pois tem uma forte dependência uns com os outros (Tönnies, 2001). A comunidade representa semelhança e compartilhamento de visões de mundo, pressupõe a complementação dos indivíduos e ajuda mútua. Isto a faz estável e tende à imutabilidade, pois é homogênea e a saída ou entrada de membros é dificultada (Bauman, 2003). Desta maneira, quando Bauman (2001) levanta a problematização do afrouxamento dos laços sociais, refere-se ao laço social típico da comunidade.

Ao passo que os laços sociais da comunidade foram afrouxados e o nomadismo entrou em cena abriu-se a possibilidade de relacionar-se com pessoas de todo o mundo. Relacionamento este baseado nos princípios da modernidade líquida, ou seja, na instantaneidade e na maleabilidade. É

neste contexto que se insere o indivíduo da modernidade líquida. Ele, já distanciado da comunidade, volta-se aos próprios anseios e organiza-se para buscar seus objetivos e diferenciar-se dos demais.

Contemporaneamente ser um indivíduo não é algo dado. Na sociedade líquido-moderna, é necessário construir-se. A responsabilidade do processo de individualização é exigida do próprio sujeito, ou seja, ele é encarregado desta tarefa. Ele, deve autodeterminar-se e carrega sozinho o peso do resultado alcançado, incluindo aí a possibilidade de fracasso. No entanto, tanto as derrotas quanto as vitórias são temporárias. Logo se desfazem quando foca-se em outro projeto (Bauman, 2001, 2005) ou busca-se um novo estímulo (Melucci, 1997).

O resultado da individualização indica um constante devir, porém é um devir sádico. Os indivíduos atuam para chegar no objetivo, mas quando chegam àquele lugar almejado, ele já não existe mais. Na prática, o esforço diário não é para a ascensão, mas sim para a mera manutenção do que se é e o que se tem. Desta maneira, os indivíduos se veem frente a necessidade de constantemente procurar o seu lugar, porém nunca alcançado.

Este constante devir, criado pela possibilidade de escolha e os resultados destas, pode gerar uma sensação de incerteza de onde se quer chegar. A liberdade traz o incômodo da dúvida, tira a confiança do indivíduo, o que pode acarretar em processos de ansiedade (Bauman, 2001, 2003). O mundo alargado pelo nomadismo e ao alcance dos olhos pelas novas tecnologias é um mundo de possibilidades, infinitas possibilidades. Certamente há muito mais oportunidades que possibilidades de alcançá-las no curso de uma vida.

Com a globalização e a expansão das tecnologias digitais a experiência do tempo está cada vez mais particular. Os indivíduos experimentam um percurso muito diferente uns dos outros. Além disso, há diferentes dimensões de tempo, o tempo interior é representado pelas experiências e emoções de quem as vivencia. Já o tempo exterior, é demarcado pela coletividade e pelas diferentes instâncias a que o indivíduo

se insere. O distanciamento entre estas dimensões de tempo indica a separação dos indivíduos (Melucci, 1997).

Mesmo com a imposição de autodeterminação, a individualidade é cada vez menos produção do sujeito e mais obra da influência social, pois os projetos, objetivos e relações não são estáveis e as escolhas dos outros indivíduos impactam diretamente nos demais. Isto é, o curso de vida do sujeito é mais determinado pelo externo do que por si mesmo (Bauman, 2001, 2005).

O paradoxo foi criado, de um lado o percurso de vida do indivíduo é cada vez mais particular devido às experiências interiores de tempo, de outro lado há a pressão social que arrasta o indivíduo. A partir disso, pode-se observar em consultórios psiquiátricos, consultórios psicológicos e gastos com psicofármacos, o preço emocional do sentimento de impotência que o indivíduo paga pelo duplo vínculo gerado pela sociedade.

Ao pensar sobre a individualização dos sujeitos e a influência que o meio externo impõe, vem-nos à mente a cena de um lago com águas calmas onde cada sujeito está sozinho em um barco e é responsável pelo controle do remo. O objetivo é chegar ao outro lado da margem, porém com a soma dos movimentos gerados por todos os remos a água já não é tão calma e acaba influenciando na direção que os outros barcos tomam, causando turbulências, desvios ou até impulsos.

A estruturação individualizada dos sujeitos a partir da fatalidade externa (Bauman, 2001, 2005) e a partir da experiência de tempo interior (Melucci, 1997) afasta cada vez mais as pessoas entre si. Além disso, a sociedade incentiva o esforço individual e os resultados só são providos e valorizados se forem decorrência do caminho trilhado por cada um. O outro sujeito é visto como aquele que dificulta (ou rouba) os projetos e corporifica o conceito de concorrência. Somando-se a isto, este Outro, composto por experiências tão diferentes, nem sempre é reconhecido como sujeito.

Assim, o mito do alcance da felicidade e da liberdade e sua responsabilidade no processo são inculcados no indivíduo. Para ele

alcançar esse estágio emocional depende dele mesmo, denotando uma estrutura social individualista. É neste sentido que Bauman (2001, p. 195, grifo do autor) destaca que “a fragilidade e a transitoriedade dos laços pode ser um preço inevitável do *direito* de os indivíduos perseguirem seus objetivos individuais”.

Este tipo de dinâmica social, com vínculos esmaecidos e voltada ao indivíduo, são também características do modelo de sociedade descrito por Simmel (2006). No final do século XIX, o autor percebeu que a conjuntura da época já indicava a tendência de liquefação das relações sociais. A partir da análise desta tendência de liquefação Simmel (2006) cunhou dois conceitos que serão caros para entender como se dão as dinâmicas do cotidiano social ainda hoje, são eles, a sociação e a sociabilidade.

A sociação caracteriza-se pela relação social focada na realização dos interesses pessoais de um, ou mais, dos indivíduos envolvidos. Ela tem como conteúdo os benefícios que os outros indivíduos podem oferecer ou os benefícios que se podem oferecer aos demais. Ponto importante a ser destacado é que estes interesses não vêm da sociedade, eles são produto do indivíduo (Simmel, 2006). Seguindo este raciocínio, nas relações sociais baseadas neste tipo de dinâmica não há desejo em conhecer e relacionar-se genuinamente com outras pessoas. Os outros indivíduos passam a ser encarados como meios ou ferramentas.

A sociabilidade, diferentemente da sociação, para existir, não pode buscar resultados, nem focar fins materiais e objetiváveis. Não tem conteúdo, nem objetivo. Ela tem fim em si mesma e preenche, simbolicamente, a vida das pessoas. Ela se dá como energia, é percebida somente no ato do encontro e somente pelos atores envolvidos na relação (Simmel, 2006).

Em outras palavras, a sociabilidade é a forma lúdica das relações sociais e, para existir, precisa tocar mutuamente os agentes da interação. Visa dar ao outro alegria, momentos vivazes e liberdade. Como é um processo recíproco, também é necessário que os outros indivíduos almejem

o encontro pelo encontro. Importante destacar que a sociabilidade não é a fuga da vida cotidiana. A sociabilidade faz parte dela (Simmel, 2006).

Por ter caráter de pureza na relação, a sociabilidade ignora toda e qualquer significação objetiva da personalidade incluindo profissão exercida, posses, classe social, nível de esclarecimento ou reconhecimento popular. Aquilo que é mais pessoal também não tem espaço na sociabilidade. O encontro interessa apenas aos outros indivíduos envolvidos e a si mesmo (Simmel, 2006).

A conversa pode tanto ser um exemplo de sociação quanto de sociabilidade. Quando observada no viés de debate de temas ou com o objetivo de algum entendimento, é tomada como sociação. Quando o discurso é tomado como um fim em si mesmo e é um estímulo para o estar junto prazerosamente, entretendo-se, a sociabilidade está em jogo. Neste caso, o conteúdo não pode ser a finalidade da conversa (Simmel, 2006).

Este movimento que apresentamos até agora (fluidez nas relações, desterritorialização, flexibilidade e a instantaneidade) também acarreta consequências nas instituições. A universidade contemporaneamente é colocada em um dilema (Pereira, 2009). Ela, berço de inovações e espaço de erudição, está calcada no discurso da solidez moderna, ou seja, disciplinas compartimentalizadas, saber especializado, neutralidade e currículo formatado (Goergen, 1998). Como então administrar as sociações e sociabilidades tão necessárias ao processo de produção e compartilhamento do conhecimento?

O indivíduo, diferente do que no século XIX, já não mais espera um percurso formativo pré-estabelecido. Ele procura algo mais voltado aos seus interesses, por vezes momentâneos, demandando uma formação personalizada e “sem enrolação”, ou seja, formação rápida e focada nas práticas cotidianas daquela profissão. Fica visível o descompasso. Para dar conta da sociedade líquido-moderna, a universidade se vê pressionada a reinventar-se na sua estrutura, nas suas formas de atuar, nas relações com seu público, na maioria jovens, nas relações com a comunidade interna e externa e nas relações com o conhecimento. Esse é um dos aspectos que se pretende aprofundar nos próximos itens do ensaio.

Neotribalismos: a juventude como objeto de desejo

Em resposta ao distanciamento dos indivíduos na sociedade, a própria sociedade encontrou mecanismos de reaproximá-los. Um exemplo são os neotribalismos. Grupos de pessoas com um mesmo alinhamento de discurso ou busca por cooperação. As neotribos são, normalmente, associadas a grupos juvenis, mas não exclusivamente. Esses grupos podem formar-se tanto para fins positivos, tais como atividades solidárias, lazer, consumo cultural, quanto negativos: violência ou deprecação (Castro, 2016).

Dentro das tribos, os indivíduos apresentam certas semelhanças e, a partir delas, cria-se a homogeneidade grupal. Isto leva a um sentimento de pertencimento e responsabilidade para com os outros indivíduos da mesma tribo (Greene, 2018). Estes grupos não são gerados pela soma de individualidades, mas sim de fragmentos individuais que coincidem com os fragmentos dos demais sujeitos pertencentes ao grupo (Simmel, 2006).

Isto se deve ao fato de os indivíduos não participarem apenas de um grupamento. No contexto da modernidade líquida a facilidade na entrada e saída de grupos facilita o nomadismo (Bauman, 2001, 2003). Além disso, as tribos são múltiplas e se inserem em diferentes associações humanas. Isto leva a um tribalismo parcial, ou seja, os indivíduos não se dedicam e não se doam integralmente a um grupo exclusivo (Castro, 2016).

Entendemos que nas neotribos há tanto a socição como a sociabilidade. Quando afirmamos isto baseamo-nos nas relações estabelecidas e nos interesses ali presentes. As neotribos são temáticas, ou seja, reúnem-se a partir de um objeto compartilhado. Tendo como premissa a abertura e o não direcionamento do assunto do encontro, a sociabilidade já não se enquadraria nas neotribos. Mas, ao mesmo tempo, as pessoas reúnem-se para apreciar a companhia uma das outras, neste sentido, a sociabilidade fica em voga.

Para além da sociedade, Greene (2018) aponta que nós humanos temos uma programação biológica para organizar as nossas relações

sociais em grupos de pertencimento. Ele diz que “dividimos o mundo em ‘nós’ e ‘eles’ e favorecemos o ‘nós’” (p. 58). Bauman (2001) também aborda este sentimento de pertencimento, orgulho e defesa do grupo do qual se faz parte. Para ele, estes sentimentos podem ser expressos em modos de nacionalismo e patriotismo. Os dois representam o cuidado ao grupo do qual se pertence, porém se diferenciam na forma e na intensidade. Enquanto o nacionalismo não aceita os outros grupos e tenta subvertê-los, incluindo meios violentos, o patriotismo exalta o próprio grupo, porém tolera os demais e respeita as diferenças. Importante mencionar é que no contexto líquido-moderno o indivíduo está focado em atender aos próprios anseios e interesses.

Fato importante é que essas reuniões de pessoas influenciam na formação identitária do sujeito, pois elas carregam consigo um código moral particular (Greene, 2018). Nos neotribalismos “a lógica da identidade é substituída pela lógica da identificação” (Castro, 2016, p. 86). A ideia de identidade formada e constante já não é a corrente na sociedade líquido-moderna (Bauman, 2005). No lugar dela abre-se espaço para a constante construção da identidade, este processo, a identificação, dá-se socialmente.

Quando pensa-se na dinâmica de interação social na sociedade líquido-moderna vê-se a pressão pela rápida resposta, pela fugacidade das emoções experienciadas e pelo foco presenteísta (Bauman, 2003). Esta efemeridade também é encontrada nas dinâmicas que formam as neotribos. Pode-se dizer que elas são dionisíacas, pois visam o encontro dos seus membros para o prazer, para o desfrute do momento presente compartilhado. Desta maneira, o tribalismo típico do momento atual é “efêmero, rápido, circunstancial, fluído, movediço” (Castro, 2016, p. 83). Muito embora, a fugacidade não permite o real aproveitamento do presente (Melucci, 1997).

O encontro destes sujeitos com tribo é demarcado por um campo, um território. Ele é criado socialmente, isso quer dizer que, por si só, não dá sensações, mas ele propicia encontros. “Desse modo, a experiência do lugar, a experiência de estar, passa a ser correlata à experiência do grupo,

da tribo.” (Castro, 2016, p. 91). O local em si não é mais o fim, a locadora não é mais o espaço exclusivo de locação de filmes, mas um espaço de sociabilidade, um espaço de encontro de indivíduos que compartilham interesses a fim de compartilhar o presente.

Ao escolherem partilhar o presente os indivíduos apontam a intencionalidade da relação grupal. O sujeito não nasce em uma neotribo, ele escolhe fazer parte dela. Assim, as neotribos existem por consequência da vontade de estar com outros sujeitos. É o interesse em compartilhar o momento presente a partir de uma atividade comum. É o caráter lúdico que aglutina as pessoas.

De maneira geral estes agrupamentos humanos tiveram origem nos movimentos juvenis. Juventude é um conceito debatido por diferentes autores e em diferentes perspectivas (Kehl, 2007; Melucci, 1997; Pais, 1990, 2009; Peralva, 1997; Takeuti, 2012), porém ainda não há um consenso em relação a sua definição e modos de ser.

Importante ressaltar que a juventude não é uma categoria universal (Takeuti, 2012) nem contínua (Peralva, 1997). Ela é composta por diferentes subgrupos influenciados pelo contexto em que os jovens estão inseridos. Mesmo vivendo no mesmo período histórico e tendo idades aproximadas não há garantias que se forme um grupo homogêneo de jovens. As diferentes classes sociais, grupos ideológicos e iniciação no mundo do trabalho já tendem a cindir a massa jovem em infindáveis outros agrupamentos menores (Pais, 1990).

Quando Pais (1990) se refere a dificuldade de nomear uma juventude, ele está se referindo à multiplicidade de grupamentos diferentes. Mesma justificativa é dada por Castro (2016), “o termo [tribos urbanas ou neotribalismo] deseja explicar um universo fragmentário difícil de compreender” (p. 83).

Visto desta forma, a juventude representa, ao mesmo tempo, homogeneidade e heterogeneidade. É homogênea no aspecto de agrupar uma mesma geração, em oposição a gerações mais velhas e mais novas. É heterogênea quando observada de dentro, ou seja, há diversidade de grupos sociais que compõe a mesma geração.

Mesmo com esta heterogeneidade, historicamente a juventude foi caracterizada como uma fase de irresponsabilidade e desinteresse. Jovem é aquele que, de alguma maneira, se contrapõe ao instituído, “aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão normativo” (Peralva, 1997, p. 18).

Ao dizer-se isto, por lógica contrária, cria-se a possibilidade de existência de um grupo responsável, interessado, integrado à sociedade e que segue o padrão normativo, ou seja, os adultos. Dentro da conceituação proposta por Pais (2009) a passagem da juventude para a adultez é um processo de responsabilização e é marcada por ritos de passagem. Ao assumir responsabilidades com o trabalho, com uma família, com uma moradia, o jovem torna-se adulto.

Hoje a mudança nas divisões clássicas da vida, sejam elas: juventude, adultez e velhice, está no sentido de que não estão mais vinculadas exclusivamente a idade cronológica do indivíduo. “Passa-se de referências cronológicas a referências funcionais para balizar os limites entre uma idade e outra” (Peralva, 1997, p. 22). Isso traz consequências, uma delas é a falta de clareza e segurança de onde começa e onde termina cada uma dessas etapas.

Essas referências funcionais, ou ritos de passagem, deixam implícito que as idades da vida não têm relação única com o tempo cronológico que os sujeitos já viveram. Por cada trajetória de vida ser singular, o momento em que esses ritos de passagem são vivenciados muda de pessoa para pessoa, permitindo assim um alargamento da juventude. Assim, a fase da vida é constructo social e histórico.

Todos querem ser jovens, pois ser jovem significa ser saudável, inteligente, forte e detentor de bom gosto (Pais, 1990). A juventude é um modo de ser e se comportar. A pessoa que entra em modo jovem sente-se sem limites, ou, sem freios. Estar em modo juventude representa a quebra de paradigmas, rebeldia com o instituído, fuga do previsível. Flexível e sem medo da mudança. Ser quem quiser, sem imposições sociais (Box 1824 & K-Hole, 2013).

Paradoxalmente aos dias atuais, no século XVIII, os jovens se vestiam e se comportavam querendo parecer mais velhos. Hoje, ao contrário, os mais velhos querem se parecer com os mais jovens. Para se manterem jovens, os adultos recorrem a manipulação de seu modo de ser, fazem cirurgias estéticas, mudam seus hábitos de consumo cultural e de vestuário. Desta forma, os jovens são modelos de referência social (Pais, 2009).

Também frente a isto, o conceito de juventude vem se estendendo cada vez mais. Hoje, genericamente, entende-se que o jovem é aquele entre 18-40 anos. Muito mais que um simples pertencimento a uma faixa etária, jovem é um modo de ser enaltecido e patrocinado pela indústria cultural (Kehl, 2007).

A juventude valorizada pelos meios culturais somente é vista pelo viés positivo. As dificuldades típicas desta fase da vida são deixadas de lado. O adolescente e o adulto jovem sofrem com a falta de emprego, com as incertezas e inseguranças que seu futuro reserva, além da ansiedade que tudo isso gera.

É também característica da sociedade moderno-líquida esta incerteza e indefinição quanto ao momento de vida que se está. A sociedade impõe esta flexibilidade e esta relação distanciada com o tempo cronológico, mas ainda assim, também cobra a organização da vida diária e suas demandas de acordo com o relógio.

Dentro desta sociedade a pluralidade de redes e tribos em que os jovens estão inseridos é cada vez maior. Em contrapartida, o tempo dedicado a cada uma dessas redes e grupos é menor. Isto também indica que o volume de informações que os sujeitos estão recebendo é cada vez maior, porém com menos profundidade. Além disso, os vínculos sociais tendem a ser transitórios e superficiais (Melucci, 1997).

Este estilo de vida jovem, que agrupa os indivíduos por características e interesses em comum, se coloca como instituinte. A juventude é posta como uma quebra de paradigma. O jeito de ser rebelde e inusitado vai na contramão do que está posto. Mesmo assim, o jovem está

imerso na sociedade e nas demandas que o cotidiano exige, sejam elas, um emprego, renda e, principalmente, apelo do consumo de bens e serviços.

Neste cenário, a universidade se apresenta como um marco no ciclo de vida dos sujeitos. A formação em nível superior possibilita a habilitação para exercer uma profissão. No entanto, como afirma Santos (2011), dentro da crise de hegemonia, a universidade compete com outras fontes de informação e conhecimento. Além disso, também recebe a pressão dos jovens que expõem a transitoriedade dos seus interesses e dedicação. Ela, historicamente, constituiu-se como um espaço de saberes especializados e, por consequência, mais profundos, os quais exigem foco e persistência. Frente a esta contraposição, como a universidade tem reagido? E, para além disso, a universidade tem dado espaço para que os indivíduos se agrupem e se constituam como tribos acadêmicas?

Universidade na contemporaneidade

O surgimento da universidade remonta à Idade Média. Naquele período, um movimento de estudiosos e clérigos criou uma instituição para aprofundar os estudos dos textos clássicos e textos sagrados com fins na conservação e transmissão do conhecimento (Goergen, 2014; McCowan, 2016; Paini & Costa, 2016). Com o passar dos séculos, o movimento iluminista e humanista impôs mudanças na sociedade com tal magnitude que exigiu uma reinvenção da universidade (Pereira, 2009).

Foi com o relatório sobre a universidade de Berlim que Humboldt (2003) estruturou a pesquisa como a base da universidade moderna. Esta configuração proposta apresentava as características da sociedade sólida moderna. A instituição colocava-se como neutra e isenta, o conhecimento científico puro e despretensioso, as áreas do conhecimento departamentalizadas e especializadas. Esta forma apontava para a pouca interação com a sociedade, as movimentações de pessoas e ideias eram limitadas (McCowan, 2016).

O autor(2016), ao analisar a anatomia da universidade ao longo da história, traz cinco modelos de universidade ao debate, a medieval, a

humboldtiana, de desenvolvimento, a multiversidade e a corporativa. Ele considera cada modelo a partir do seu valor, sua função e do nível de interação.

Ao analisar estes modelos, McCowan (2016) no item valor discorre sobre o aspecto fundamental da universidade, ou seja, para que ela existe. Ele é analisado entre os extremos que são o valor intrínseco e o valor instrumental. Como valor intrínseco se entende como aquele que a universidade e o conhecimento têm valor por si só. Enquanto o valor instrumental é visto como aquele que tem um propósito de contribuir para alcançar os objetivos de um indivíduo e da sociedade. Neste nível, também podem entrar os interesses econômicos, políticos e culturais.

A função analisa o que a universidade faz. Qual é o espectro de suas atividades e os papéis que assume. De maneira geral, universidades posicionam-se como espaços de armazenamento do conhecimento, manutenção, interpretação, classificação e seleção dos textos e teorias aceitas pela comunidade científica. Além do foco no ensino e na pesquisa, também é um espaço de disponibilização de outros serviços, como tratamentos médicos, espaços de convívio social, eventos, etc. (McCowan, 2016). Assim formando o tripé básico das universidades: ensino, pesquisa e extensão (Mazzilli, 2011).

Como terceiro ponto de análise, a interação debate como se dá a relação com a sociedade. Como as ideias e pessoas se movimentam para dentro e para fora da instituição, ou seja, quanto ela é porosa em disseminar seus saberes e absorver conhecimentos da sociedade (McCowan, 2016).

Estes três aspectos não são visualizados de forma pura nas instituições. Isto quer dizer que há sempre um jogo de tensionamento entre o valor intrínseco e o valor instrumental, a função principal, a alta porosidade e a baixa porosidade. Mesmo sendo características da universidade, elas também não representam o todo. É possível, e provável, que algumas áreas de conhecimento destoem dos demais.

Na percepção popular a universidade é comumente colocada como deslocada da sociedade e que a sua formação oferecida não é adequada.

Distintamente retratadas como sendo fora de contato, arcaicas, burocráticas e despreocupadas com as necessidades da sociedade, as universidades são comumente criticadas pelo seu desempenho na prática – particularmente em termos de preparação de graduados para o local de trabalho (McCowan, 2018, p. 465).

Nos dias atuais, os modelos de universidade precisaram ser revistos para dar conta das demandas da sociedade líquido-moderna. Como característica da própria modernidade líquida, estes modelos não estão estanques, ou seja, continuam a adaptar-se e flexibilizar-se.

Esta flexibilização impacta a universidade como um todo. A desterritorialização e a fugacidade dos relacionamentos sociais são também possíveis justificativas para o processo de internacionalização das universidades, tanto em voga hoje em dia (Morosini, 2017). Oliveira e Freitas (2016) apontam que a mobilidade acadêmica, neste caso, tanto de alunos quando dos docentes, disponibiliza acesso aos mais diversos destinos. Este movimento é justificado por interesses pessoais, acadêmicos e profissionais.

Outra demanda que é imposta à universidade é o ajuste dos currículos dos seus cursos e constante atualização. O aluno, criado e criador da sociedade líquido-moderna, procura uma formação que esteja alinhada com suas perspectivas de vida, exige um processo formativo que permita uma personalização. Isto aponta para uma construção conjunta entre sujeito e universidade, ou seja, que haja espaços vazios onde o aluno possa preencher com conhecimentos do seu interesse. Além disso, a incessante busca pelo resultado final e a conseqüente ansiedade daí gerada, criam um ambiente em que a formação rápida é a mais cobiçada.

Uma das reações da universidade à demanda por personalização e formação rápida é a desagregação (*unbundling*) dos seus fazeres. Este método de trabalho consiste em vender separadamente produtos/serviços que até então eram entregues de maneira conjunta (Mccowan, 2016; Mccowan, 2018).

O modelo permite que o aluno-cliente adquira o que lhe interessa. É resultado do desmembramento da instituição, dos institutos e das faculdades em detrimento ao crescimento de formas de ensino alternativas, tais como os Cursos Online Abertos e Massivos (*Massive Open Online Course* (MOOC)). Além disso, para enfrentar as demandas mercadológicas, algumas universidades estão dividindo seus serviços em módulos para oferecer ao aluno soluções mais rápidas e mais baratas. Em alguns casos, o modelo é inverso, são ofertadas opções de combos, onde o aluno é induzido a adquirir serviços que não são do seu interesse (McCowan, 2016).

O resultado qualitativo deste movimento não é consensual (McCowan, 2018). De um lado, possibilita a adequação e entrega de um serviço mais adaptado à realidade e necessidade do aluno-cliente. De outro lado, há a perda das características tradicionais que fazem parte da essência da universidade, quais sejam, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

As universidades sofrem pressões para serem desagregadas e, ao mesmo tempo, pressões para serem tradicionais, isto é, buscar um alto padrão de pesquisa e reconhecimento internacional. Por isso, as universidades de alto nível ainda conseguem permanecer mais integradas por sua força simbólica no imaginário popular e pela força de seu quadro de colaboradores (McCowan, 2018), já as menores são mais suscetíveis às forças externas.

A universidade, palco de revoluções culturais e científicas, hoje se comporta como mais uma instituição formatada pela estrutura social contemporânea. Mesmo sofrendo estas pressões, a instituição não pode negar o fato dela mesma ser um agente de transformação social.

Tendo como ponto de partida a análise dos modelos de universidade descrito por McCowan (2016) e a temática da sociedade líquido-moderna aqui apresentada, podemos levantar a hipótese que as universidades encontram-se em um momento de enfrentamento de dilemas. Qual é o seu valor? A que fim está servindo? Está deixando que a

comunicação e as pessoas fluam para a sociedade e para dentro de si? Ainda há uma identidade da universidade?

Pressão social e formação de culturas acadêmicas

O espaço acadêmico é um ambiente de efervescência de ideias que só se dá pois é constituído por uma população jovem e letrada. Aqui o conceito de jovem é aquele de estilo jovem, não se refere apenas a faixa etária. Ao lado desta conotação mais romantizada, desde o século XIX, a imagem de estudante universitário vem incorporada à aspectos transgressivos e de contraposição aos costumes instituídos. Naquele século, as transgressões tinham como conteúdo a boemia, a algazarra, o obscuro. Até hoje os locais de encontro de estudantes geram essa percepção de transgressão na sociedade e foco instituinte (Estanque, 2007). Normalmente esta imagem de estudante é tida como grupo e não de indivíduos isolados.

Não podemos perder de vista que as universidades são geridas por pessoas e atendem pessoas, todas elas estão inseridas na sociedade e sofrem pressões das mais diversas. Assim, está sujeita à influência do meio que a circunda. Da mesma maneira, o inverso também é válido e esperado, ou seja, a universidade gera mudanças no ambiente em que atua (Brito & Cunha, 2007).

No século XX,

assistiu-se à emergência de todo um conjunto de novas dinâmicas e formas de mobilidade social e territorial, à intensificação dos fluxos globais de todos os tipos, à presença crescente das novas tecnologias da informação, ao aumento da concentração urbana etc., o que conduziu a mudanças drásticas nos modos de vida em sociedade e a uma maior individualização das relações sociais (Estanque, 2007, p. 25).

A facilidade na mobilidade e a desterritorialização (Bauman, 2001) impactam no ambiente universitário de várias formas, como citamos, o nomadismo. Para além daqueles nômades internacionais, também há os

nômades regionais, aqueles que se deslocam diariamente para trabalhar ou para estudar. Estanque (2007), ao analisar os ritos de passagem da Universidade de Coimbra, encontrou que muitos estudantes voltam para sua cidade de origem diariamente ou, em alguns casos, passam a semana na universidade estudando e aos finais de semana voltam para a casa dos pais.

O fato de não morar na mesma cidade em que se estuda, ou residir somente durante o período de aulas (e voltar aos finais de semana para a casa dos pais), reduz a possibilidade de relacionamentos sociais entre os estudantes. “Isto retira logo algum sentido à capacidade de reforço das identidades de grupo e à promoção de actividades de índole intelectual e associativa” (Estanque, 2007, p. 26).

Até décadas atrás, quando a mobilidade era mais restrita, as repúblicas estudantis eram espaços mais valorizados e mais disputados. As pessoas vinculavam-se mais à cidade e os laços sociais eram mais fortes. Estes dois fatores levavam à mais mobilizações estudantis e associações. Em sua pesquisa, Estanque (2007) observou que as relações sociais estabelecidas atualmente são mais frágeis e mais voláteis.

Por ter esta característica de constante mutação, pessoas chegando e saindo, pressões sociais, mudanças ao longo do tempo, a universidade gera um estilo de ser, uma característica identitária. Dentro do ambiente universitário, o contexto social, o modelo de gestão, as expectativas e limitações dos alunos propiciam o surgimento de culturas acadêmicas. Isto é, as culturas acadêmicas são fruto de um processo dialético. São formadas a partir da interação direta entre a instituição e a sociedade. É uma constante negociação entre os agentes envolvidos (Schugurensky & Naidorf, 2004).

Podemos entender as culturas acadêmicas como manifestações de valores, comportamentos e normas compartilhadas pelas pessoas que, de alguma forma, fazem parte da universidade (Shen & Tian, 2012), para além disso, são os “discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões, e as práticas institucionais dos atores universitários” (Schugurensky & Naidorf, 2004, p. 998).

As tradições acadêmicas também são reflexo e resultado da ação da universidade e de como ela se relaciona com a sociedade. Nessas tradições encontram-se alguns ritos de passagem que apontam as culturas acadêmicas em prática. Podemos citar o trote e a colação de grau como momentos em que são enaltecidas a entrada e a saída do ambiente acadêmico e suas consequências na vida do sujeito (Estanque, 2007).

As universidades apresentam culturas que se diferenciam entre as demais da sociedade. Isto acontece pois é um ambiente diferente, com demandas diferentes. O ambiente acadêmico é direcionado aos estudos e à pesquisa científica. A pessoas quando entram nesta instituição já tem uma ideia de qual é o escopo geral do que é realizado naquele espaço e do que é esperado de cada ator envolvido (Shen & Tian, 2012).

Entendemos que a diversidade das interações e a tensão das negociações não gera apenas uma cultura, mas sim uma pluralidade, por isto, culturas acadêmicas. No entanto, uma, ou um grupo delas, pode se expressar como hegemônica num determinado período de tempo (Schugurensky & Naidorf, 2004). As culturas não são algo cristalizado, estão sempre em transformação. Ora há pessoas seguindo seus costumes, ora os transgredindo, por isso a constante tensão (Brito & Cunha, 2007). Isto também se dá por conta do trânsito de pessoas, da formação e rupturas de tribos acadêmicas.

Estes movimentos de acomodação das culturas nem sempre são pacíficos. Os indivíduos que vivenciaram a hegemonia de uma outra cultura acadêmica têm mais facilidade para identificar as nuances e mudanças da atual cultura acadêmica hegemônica. Esta nova cultura acadêmica hegemônica é por vezes celebrada, por vezes combatida (Schugurensky & Naidorf, 2004).

Mesmo com estas incertezas, Shen e Tian (2012) defendem que a diversidade favorece e potencializa as cultura acadêmicas. O intercâmbio com diferentes nacionalidades e experiências propicia a formação plural e acomodação de novas culturas acadêmicas. Desta maneira, as culturas acadêmicas representam a inovação e a inconformidade com a realidade instituída.

A formação da cultura acadêmica perpassa pela cultura do campus. Ela é o resultado da interação de várias culturas e é criada em conjunto com todas as pessoas e acumulada/adaptada ao longo da existência da instituição. Para melhor entendê-la é possível dividi-la em três categorias: cultura material (*material culture*), cultura institucional (*institutional culture*) e espírito cultural (*spiritual culture*). A primeira é mais próxima à estrutura física da universidade; a segunda se refere às normas, regras; a terceira é como as pessoas se inserem na cultura. A partir do espírito cultural é possível observar a ideologia, valores, consciência estética, entre outros aspectos compartilhados. O espírito cultural é o núcleo da cultura do campus (Shen & Tian, 2012).

Da mesma forma como é observado o processo dialético entre a universidade e sociedade, isto acontece também dentro da própria instituição. A cultura acadêmica favorece a construção da cultura do campus, enquanto esta dá condições e influencia o desenvolvimento da cultura acadêmica, assim retroalimentando-se, mas sempre com possibilidade de mudanças.

Nas culturas estudantis, especialmente nas juvenis, a linguagem carrega um papel significativo, pois há metaforização da língua (Pais, 1990; Peralva, 1997). Por isso, as culturas estudantis também são fragmentadas e caleidoscópicas (Shen & Tian, 2012). A análise delas dirige o pesquisador na direção de observar em quais ambientes o aluno circula, quais cursos realiza, em que semestre está e o que recebe de informações externas à universidade sobre a universidade (Certeau, 1995).

A perspectiva de múltiplas culturas aponta para a fluidez da modernidade líquida debatida por Bauman (2001). A dificuldade em nomear e definir um conceito representa a dimensão e complexidade do tema. Acreditamos que as culturas acadêmicas estão sendo fortemente direcionadas pelo modelo líquido-moderno da sociedade. Elas apontam para mais distanciamento entre as pessoas e menos vínculo com a universidade. Busca-se passar o menor tempo possível no processo de formação, pois ele precisa ser rápido e focado na prática, pois a seleção

profissional do mercado de trabalho acaba sendo um balizador se a formação foi boa ou não.

As culturas acadêmicas, sendo assim, tendem mais a performatividade do que necessariamente a formação humana. Voltando aos conceitos de Simmel (2006), sociação e sociabilidade, o contexto apresentado demonstra mais tendência à sociação, ou seja, os sujeitos no ambiente acadêmico tendem a relacionar-se com os outros com vistas à interesses e objetivos tangíveis, ou seja, resultados mais concretos.

Considerações finais

Este ensaio se propôs a debater como a universidade, que tem sua anatomia fundada na solidez moderna, reage a não solidez da cultura contemporânea. Portanto perpassou pela discussão da modernidade líquida (Bauman, 2001), modo como entendemos ser a mecânica social do nosso tempo e as reações que geram nos indivíduos, além do impacto ocasionado *no modus operandi* das universidades.

Discutimos que, na contemporaneidade, as pessoas não estão mais fixadas em conceitos sólidos e territorializadas. O nomadismo e a incerteza atravessam o cotidiano dos indivíduos (Bauman, 2001, 2003). Isto acarreta distanciamento e transitoriedade também nas relações sociais, dificultando a criação de laços duradouros. Simmel (2006) nos auxiliou a identificar dois modos que as pessoas socializam. A sociação, relação focada em um objetivo e a sociabilidade, o encontro pelo encontro, sem um fim determinado.

Os neotribalismos se mostram como uma reação ao distanciamento e isolamento social líquido-moderno (Greene, 2018), muito embora não se caracterizam como comunidades clássicas (Simmel, 2006). Mesmo os indivíduos não fazendo parte unicamente daquele grupo e havendo transitoriedade, eles aproximam-se pelas similaridades ou interesses e criam laços afetivos entre si.

Os neotribalismos são uma válvula de escape da individualidade construída no período moderno. Estes grupamentos são espaços de fuga da

pressão e do isolamento. Os indivíduos intencionalmente aproximam-se e criam um território delimitado e temporário, um espaço onde busca-se o bem estar (Castro, 2016).

Estes territórios são temporários, também em decorrência da efemeridade das relações. Importa o presente, o qual impulsiona o nomadismo. Quando não há demarcações, não há limites, isto facilita a mobilidade criando territórios e os desfazendo, de acordo com os interesses e o momento. Enquanto se está inserido em uma neotribo não se está presente nas demais, mas poderá estar em alguma no momento seguinte. As neotribos são espaços de chegada e não permanência, ninguém nasce em uma delas e ali permanece (Castro, 2016).

Entre os membros integrantes destas neotribos em geral encontram-se os jovens. Juventude é uma fase da vida recentemente enaltecida pela jovialidade, força, beleza e liberdade (Pais, 2009). Importante ressaltar que atualmente os jovens compõem parcela significativa do número de matrículas no ensino superior.

A universidade está envolvida em todo o turbilhão de mudanças sociais e é um espaço de encontro. Encontro muitas vezes de interesses e opiniões que divergem. Este espaço de embate, influenciado pelo ambiente da sociedade, acaba por gerar culturas acadêmicas. Estas culturas são a forma como as instituições reagem e se comportam frente às diversas pressões a que é submetida. Sendo assim, identificar as culturas acadêmicas e, conseqüentemente, os modos de agrupamento social em que os indivíduos estão inseridos se mostra importante, pois esses grupos influenciam diretamente na maneira como o indivíduo é formado e como se comporta (SIMMEL, 2006).

As universidades, mais que nunca, estão sendo influenciadas pelo ambiente global. A informação é transmitida globalmente quase que de maneira instantânea, além da influência da presença alunos e professores estrangeiros no *campus* e de alunos que regressaram de intercâmbios. Tudo isso pressiona a cultura acadêmica. Uma das críticas da globalização é a planificação dos estilos de ser e sobreposição dos costumes locais (Marin,

2009). Será que a cultura acadêmica também pode sofrer deste mesmo mal?

A modernidade líquida e sua falta de solidez exigem da universidade um plano de ação que de conta da demanda de instantaneidade que os alunos exigem. Um dos caminhos trilhados é a desagregação (McCowan, 2018). Ela é uma estratégia que permite o corte de custos na instituição em busca da eficiência administrativa e apresenta um discurso de personalização. Com este modelo, o aluno tem possibilidade de desenhar o seu percurso formativo de acordo com seus interesses e planos.

A instantaneidade e agilidade na formação, tão em alta no modelo de sociedade líquido-moderna, podem ser fatores importantes no distanciamento social. A isto alia-se a facilidade no deslocamento espacial e a temporalidade das tribos que possam ser criadas entre os alunos enquanto estão inseridos no contexto universitário. Passar menos tempo na universidade e estar imerso em outras tantas tribos paralelamente indica menos tempo de contato com os colegas e menos possibilidade de vínculos sociais que ultrapassem o período de formação.

Referências

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida* (P. Dentzien (trans.)). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual* (P. Dentzien (trans.)). Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi* (C. A. Medeiros (trans.)). Jorge Zahar.

Berman, M. (1986). *Tudo o que é sólido se desmancha no ar: A aventura da modernidade* (C. F. Moisés, A. M. L. Ioriatti, & M. Macca (trans.)). Companhia das Letras.

Box 1824, & K-Hole. (2013). Youth mode: Normcore.
<http://www.box1824.com.br/youth-mode-br.zip>

Brito, T. T. R., & Cunha, A. M. de O. (2007). A cultura acadêmica e sua influência na compreensão da docência na universidade (XXIII Simpósio Brasileiro / V Congresso Luso-Brasileiro / I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração Da Educação, 2007, Porto Alegre. Por Uma Escola de Qualidade Para Todos). Gráfica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Castro, F. F. (2016). O neotribalismo e outras socializações pós-modernas. *Revista Interfaces*, 25(2), 82-99.
<https://revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/download/29561/16607>

Certeau, M. de. (1995). As universidades diante da cultura de massa. In M. de Certeau (Ed.), & E. A. Dobránszky (Trans.), *A cultura no plural* (3a, pp. 101-121). Papyrus.

Cescon, E. (2011). A sobrevivência da universidade na hipermodernidade. In L. C. Bombassaro, C. A. Dalbosco, & E. A. Kuiava (Eds.), *Pensar sensível: Homenagem a Jayme Paviani* (pp. 463-470). Educs.

Estanque, E. (2007). Cultura acadêmica e movimento estudantil em Coimbra. *Teoria & Pesquisa: Revista Da Ciência Política*, XVI(2), 7-28.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4322/tp.v16i2.104>

Gadotti, M. (1995). Universidade estatal, universidade comunitária: Dois perfis em construção da universidade brasileira (Centro de Referencia Paulo Freire).
http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3400/FPF_PTPF_01_0423.pdf

Goergen, P. (1998). Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade*, 19(63), 53-79. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000200005>

Goergen, P. (2008). Educação superior entre formação e performance. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 13(3), 809-815
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300010>

Goergen, P. (2014). Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 19(3), 561-584 <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300003>

Greene, J. (2018). Tribos morais: A tragédia da moralidade do senso comum (A. Bonruquer (trans.)). Record.

Humboldt, W. von. (2003). Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In G. Gasper & W. von Humboldt (Eds.), & J. Kretschmer & J. C. de C. Rocha (Trans.), Um mundo sem universidades? (2a, pp. 79-100). Eduerj.

Kehl, M. R. (2007). A juventude como sintoma da cultura. Outro Olhar: Revista de Debates Mandato Vereador Arnaldo Godoy (PT), V(6), 44-55.

Lima Paniago Lopes, M. C., Martín Salvago, B., Pistori, J., Cantero Dorsa, A., & Rímoli de Almeida, D. T. (2010). Educação a distância no ensino superior: Uma possibilidade concreta de inclusão social. Revista Diálogo Educacional, 10(29), 191. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3088>

Marin, J. (2009). Interculturalidade e descolonização do saber: Relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. Visão Global, 12(2), 127-154.

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/617/278>

Mazzilli, S. (2011). Ensino, pesquisa e extensão: Reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE, 27(2), 205-221.

<https://doi.org/https://doi.org/10.21573/vol27n22011.24770>

McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: An analytical framework. Higher Education, 72(4), 505-523.

<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0035-7>

McCowan, T. (2018). A "desagregação" do Ensino Superior. Revista Eletrônica de Educação, 12(2), 464-482.

<https://doi.org/10.14244/198271992584>

- Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, 5-6(Especial), 5-14.
- Melucci, A. (2004). O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global (A. R. Marinho (trans.)). Edunisinós.
- Morosini, M. (2017). Internacionalização da educação superior: apresentação. *Educação*, 40(2), 288-292. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.28398>
- Oliveira, A. L. de, & Freitas, M. E. de. (2016). Motivações para mobilidade acadêmica internacional: A visão de alunos e professores universitários. *Educação Em Revista*, 32(3), 217-246. <https://doi.org/10.1590/0102-4698148237>
- Paini, L. D., & Costa, L. P. (2016). A função social da universidade na contemporaneidade: Algumas considerações. *Revista Eventos Pedagógicos*, 7(1), 59-72. <https://doi.org/10.30681/2236-3165>
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude. *Análise Social*, XXV(105-106), 139-165.
- Pais, J. M. (2009). A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, 18(3), 371-381 <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000300003>
- Peralva, A. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 5-6(mai-dez), 15-24.
- Pereira, E. M. de A. (2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, 14(1), 29-52. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>
- Santos, B. de S. (2011). A Universidade no século XXI: Para uma universidade nova. In *Coleção questões da nossa época* (3a, Vol. 11). Cortez.
- Schugurensky, D., & Naidorf, J. (2004). Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: Análise comparativa dos casos da

Argentina e do Canadá. *Educação & Sociedade*, 25(88), 997-1022.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300017>

Shen, X., & Tian, X. (2012). Academic culture and campus culture of universities. *Higher Education Studies*, 2(2), 61-65.

<https://doi.org/10.5539/hes.v2n2p61>

Simmel, G. (2006). *Questões fundamentais da sociologia: Indivíduo e sociedade* (P. Caldas (trans.)). Zahar.

Strathern, P. (2003). *Foucault em 90 minutos* (C. Boechat (trans.)). Zahar.

Takeuti, N. M. (2012). Paradoxos sociais e juventude contemporânea.

Estudos de Psicologia (Campinas), 17(3), 427-

434. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300011>

Tonnies, F. (2001). *Community and civil society* (J. Harris (ed.); J. Harris & M. Hollis (trans.)). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511816260>

Data de registro: 20/03/2021

Data de aceite: 17/05/2022



“Não queremos inclusivismos”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira

*Sílvia Ester Orrú**

Resumo: Desde a Constituição federal de 1988, o Brasil tem avançado, mesmo que vagarosamente, na construção de políticas públicas de inclusão de pessoas que se encontram em condições de desvantagem social. Dentre os movimentos sociais de luta, estão as pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais de distintas áreas de atuação. Em agosto de 2021 o Ministro da Educação brasileira proferiu discursos que se engajam em atitudes excludentes. Dentre as falas mais polemizadas, afirmou que nas escolas há crianças com deficiência que atrapalham o aprendizado dos demais alunos. O objetivo deste ensaio é discutir acerca dos discursos do Ministro como impactantes dispositivos de marginalização e exclusão social dos estudantes com deficiência. O teor do ensaio se ampara no acervo documental e legislativo que fundamenta a história, a emanção e a implementação de políticas públicas pró-educação inclusiva, bem como em autores que sustentam as Ciências Humanas e Sociais no entendimento que a diferença e as liberdades de Ser e estar no mundo, com o mundo, com as outras pessoas, sendo diferente, são valores humanos inegociáveis.

Palavras-chave: Diferença; Inclusão; Educação; Políticas públicas; Exclusão.

* Doutora em Educação. Professora da Universidade de Brasília (UnB) e colaboradora na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI). E-mail: seorru7@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0285349325152247> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4672-0471>

"We don't want inclusiveness": an (un)inspired essay by the Minister of Brazilian education

Abstract: Since the Federal Constitution of 1988, Brazil has advanced, albeit slowly, in the construction of public policies for the inclusion of people who find themselves in conditions of social disadvantage. Among the social struggle movements are people with disabilities, their families and professionals from different areas of activity. In August 2021 the Brazilian Minister of Education delivered speeches that engage in exclusionary attitudes. Among the most controversial speeches, he stated that in schools there are children with disabilities who hinder the learning of other students. The objective of this essay is to discuss about the Minister's speeches as impacting devices of marginalization and social exclusion of students with disabilities. The content of the essay is supported by the documentary and legislative archive that underlies the history, emanation and implementation of public policies for inclusive education, as well as by authors who support the Human and Social Sciences in the understanding that the difference and the freedoms of Being and being in the world, with the world, with other people, being different, are non-negotiable human values.

Keywords: Difference; Inclusion; Education; Public policy; Exclusion.

No queremos inclusivismos”: un ensayo (des)inspirado por el Ministro de la Educación brasileña

Resumen: Desde la Constitución Federal de 1988, el Brasil ha avanzado, aunque lentamente, en la construcción de políticas públicas para la inclusión de personas que se encuentran en condiciones de desventaja social. Entre los movimientos sociales de lucha se encuentran personas con discapacidad, sus familias y profesionales de diferentes áreas de actividad. En agosto de 2021, el Ministro de la Educación brasileña pronunció discursos que involucran actitudes excluyentes. Entre los discursos más controvertidos, afirmó que en las escuelas hay niños con discapacidad que dificultan el aprendizaje de otros estudiantes. El objetivo de este ensayo es discutir sobre los discursos del Ministro como dispositivos impactantes de marginalización y exclusión social de los estudiantes con discapacidad. El contenido del ensayo se sustenta en el archivo documental y legislativo que sustenta la historia, emanación e implementación de las políticas públicas de educación inclusiva, así como por autores que apoyan a las Ciencias Humanas y Sociales en el entendimiento de que la diferencia y las libertades de Ser y estar en el mundo, con el mundo, con otras personas, siendo diferente, son valores humanos innegociables.

Palabras clave: Diferencia; Inclusión; Educación; Políticas públicas; Exclusión.

Proêmio

No dia 23 de agosto de 2021 em entrevista à Jovem Pan News, cuja programação é voltada ao jornalismo e entretenimento, ao tecer comentários sobre a situação e os rumos da educação do país, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, proferiu a seguintes palavras que transcrevo o mais fidedigno possível:

Você sabe que este mundo, que é um mundo que trata dessas questões mais sensíveis, é um mundo que tem uma linguagem própria, que embora seja eu, o ministro da educação, eu não tenho essa expertise toda. Por exemplo, eu não posso mais falar de uma criança com necessidade especial, isso está incorreto. Eu tenho que usar a palavra “uma criança com deficiência”. Eu, até então, pensava que falasse assim, eu seria um, usaria um eufemismo, né, pra dizer que a criança, ela não tem uma dificuldade maior ou coisa e tal, que não agredisse. Mas seu eu falar isso, eu sou criticado. O que eu falei a respeito dessa questão, até me desculpei publicamente usei essa palavra “atrapalhar”, eu estava me referindo a 12%, praticamente, das crianças, das escolas públicas que dentro de um universo de 1 milhão e 300 crianças que têm deficiência e que são, é, têm um limite, têm um grau de deficiência mental que impede dela ter o convívio, não o convívio social, mas dentro da sala de aula pra que elas possam aprender. Isso é interessante porque esse diagnóstico de limitações que as pessoas possuem, é um diagnóstico que é feito pela sociedade. Nós estamos no meio da paraolimpíadas. Por que? Porque nós descobrimos que existem pessoas que têm limitações físicas, no caso, que elas não podem competir com outras que não têm. Então, é, nesse paralelismo, embora com grandezas de diferentes, foi que eu usei, me referi a esses 11.9 quase 12%. O que que nós queremos? Nós não queremos um, o inclusivismo. Criticam essa minha terminologia. Mas é essa mesmo que eu continuo a usar. Por que? Quando eu abro a escola pública para que o pai, a mãe

façam a matrícula do seu filho que tem deficiência, eu dô a ele essa oportunidade, ele é que escolhe. Essa nossa lei que hoje, inclusive foi, foi, é, matéria de um exame mais profundo de uma audiência pública no STF, eu estou querendo dizer o seguinte: que o pai, só que dependendo da avaliação que os psicólogos, das pessoas ali da, da escola pública fazem, elas vão recomendar, oh: “– Melhor seu filho, mesmo, ter uma classe especial”. Eu, eu recomendo, nossa política é ter uma classe especial, uma classe de recursos, algumas delas, inclusive, dependendo do grau da, da condição da criança, elas são forradas, inclusive as paredes porque às vezes as crianças se debatem. Tudo isso é uma realidade que os pais da criança me encontram na rua e falam assim: “– O senhor está certo, o senhor está certo”. Não pode colocar. Agora, é claro que existem alguns graus, por exemplo, uma deficiência como Síndrome de Down. Existem alguns graus que a criança, ela é colocada ali no meio, ela se socializa e ela chega a caminhar e é isso, não tem nenhuma dificuldade, nesse percentual. Mas 12%, esse é o número que tenho de censo lá da nossa secretaria. Elas não têm condições de conviver ali. Isto não quer dizer que eu estou excluindo, que eu estou sendo uma pessoa, usando de discriminação. Eu estou olhando não apenas para a criança que é objeto do meu cuidado, mas para as outras crianças também que vão ter dificuldade de aprender. Por que? Porque geralmente as professoras não têm a capacitação necessária, nem todas, pra cuidar de pessoas com esse tipo de deficiência. É isso que eu, que eu quero fazer: 257 milhões, o MEC gastou o ano passado pra poder é, é, fazer as classes especiais, entendeu? É, ajudar essas salas de recursos. Foi, é, isso que a agente tá fazendo. Imagine que eu com a minha formação, eu vou querer tirar uma criança que tem deficiência e jogá-la em qualquer lugar. Não! Não vou fazer isso (JOVEM PAN NEWS, 2021).

O discurso acima é uma tentativa bem (des)aventurada de se explicar em relação à prédica do dia 09 de agosto, quando o ministro

afirmou que as crianças com deficiência atrapalham o aprendizado dos demais. Ruminemos:

A questão da criança com deficiência que é a, uma das questões que passa pelo nosso ministério, ela foi tratada. E, eu acho, também, é, por razões mais ideológicas do que técnicas, ela foi rejeitada por um grupo que fez um pouco mais de barulho e o assunto foi, é, levado ao STF. O assunto está lá pra análise porque se julgou que a nossa lei, era uma lei excludente, uma lei que não olhava com carinho para os deficientes e suas famílias. Mas ao contrário, essa lei, ela foi feita, a minha secretaria e a minha secretária, professora Hilda, ela enfrentou problemas com seus filhos, com seu filho, e eu tenho ali na minha, na minha equipe da secretaria, pessoas que de fato tiveram dificuldades com seus filhos. Num tô falando de um teórico de livro, tô falando de pessoas que viveram e vivem, é, de uma maneira muito direta essa problemática. Pra você ter uma ideia, eu tenho uma diretora que é surda, que só se, quer dizer, nós estamos falando em bilíngue, em sinais, em libras, mas eu tenho uma, uma diretora, muito capacitada que é surda lá nesse, nesse grupo. Agora, como fazer? É, eu acho que, foi feito no passado, um passado primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim. Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui. Aí, depois, esse foi um programa que caiu pro outro extremo, o inclusivismo. Que que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela atrapalhava, entre aspas essa palavra, falo com muito cuidado. Ela atrapalhava o aprendizado dos outros porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento pra poder dar a ela atenção especial. E assim foi. Eu chego, ouvi a, a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa de diferente pra escola pública. Eu monto salas de recursos e, e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família, aos pais. Eu tiro do governo, dou aos pais. Se você quer matricular sua filha ou seu filho aqui, tudo bem, mas nós temos em tal escola, um grupo de pessoas especializadas assim, assim, as salas monitoradas. Pra você ter uma ideia, existem algumas crianças com um grau de autismo que elas se jogam na parede, por exemplo. Então são, são salas almofadadas, têm lá os recursos. Nós não estamos nos omitindo como Estado de estender a mão pra essas pessoas que, sobretudo as pessoas públicas, é, ou melhor, mais de baixa renda. Pelo contrário, nós queremos ajudar (TV BRASIL, 2021).

Na mesma entrevista, defendeu que a universidade deveria ser para poucos, pautando-se em países como a Alemanha para justificar seu discurso político-educacional. Aproveitou para esculachar os professores, só aqueles que ele considera do mal, por condicionarem o retorno presencial às aulas somente após a imunização da Covid19.

Universidade deveria ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade... [...]. Tem muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande... [...]. Nós estamos vivendo um tempo em que a educação foi tomada por um viés político e ideológico. [...]. Infelizmente, alguns maus professores - a grande maioria está querendo voltar e se preocupa com as crianças, fomentam a vacinação deles, que foi conseguida; agora das crianças; depois, com todo o respeito, para o cachorro, para o gato. Querem vacinação de todo jeito. O assunto é: querem manter escola fechada... [...]. O MEC tentou o retorno às aulas de uma maneira cuidadosa, diante de uma doença desconhecida, há muito tempo... (TV BRASIL, 2021).

Este ensaio anela testilhar pelas passarelas: 1) A de linhas “técnicas”, como salvaguarda o tecnicismo aspirado pelo Ministro e demais prosélitos de um saudosismo maquiavelicamente abissal de ensinamentos separatistas; 2) Em coexistência ideológica, ou melhor assegurando, por extensas e densas trilhas de princípios e valores que constituem as convicções das sociedades mais complexas em (des)construção por uma sociedade cada vez menos excludente. Noutras palavras: pretendo amalgamar a coexistência da técnica com a ideologia, ambos os termos professados pelo representante *sênior* da educação brasileira.

O teor se ampara no acervo documental e legislativo que fundamenta a história, a emanação e a implementação de políticas públicas pró-educação inclusiva, bem como em autores que sustentam as Ciências Humanas e Sociais no entendimento que a diferença e as liberdades de Ser e estar no mundo, com o mundo, com as outras pessoas, sendo diferente, são valores humanos inegociáveis. Trata-se de um debatemento introdutório na configuração de um ensaio inesgotante pelas aproximações

dos aportes do pensamento de Gilles Deleuze e sua contribuição sobre o conceito de diferença; Michel Foucault e seus estudos acerca do discurso da loucura como dispositivo de poder e Paulo Freire com o emanar de uma educação amorosamente libertária¹. Trilharemos as contribuições desse trio de autores críticos ao liberalismo em nexos com o que temos esgrimido em estudos anteriores que se agregam ao Paradigma da Inclusão.

As linhas “técnicas” – o poço da (des)educação neoliberal

Todo poço tem um fundo. A maquinaria do capitalismo selvagem não cessa de (re)produzir garanhões vassalos que violentam, oprimem, apartam, segregam, excluem, marginalizam e aniquilam aqueles que se encontram na condição de menos favorecidos nos contextos social, econômico, político e educacional. É ingênuo cogitar que um dia, o ciclo da violência se cessará na Terra, pois o fundo do poço sustenta e jorra o esculento que escora, assiste e perpetua os lugares de privilégio dos opressores convictos e ilude algum (des)locamento daqueles que se alternam nas ranhuras lodosas do poço, forcejando algum empino. Tão repetidas foram as palavras de Paulo Freire, porém, tal como pegadas na areia, urge reverberar que quando a educação não liberta, ela acirra no oprimido o desejo, o devaneio, o pensamento e a esquematização de se tornar opressor, de tomar à força, esse lugar de sua retomada à humanidade:

De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será a si própria que chamará de violenta. Na verdade, a violência do oprimido,

¹ Para este ensaio foram escolhidos como referenciais teóricos três autores de bases epistemológicas distintas: Paulo Freire da epistemologia crítico-dialética, Gilles Deleuze e Michel Foucault do pós-estruturalismo.

ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor (FREIRE, 1967, p. 50).

Não há no opressor nenhum querer de transformar ou detonar a maquinaria do sistema oprimente, todavia, de o acolitar enquanto paradigma e o manter como sua zona de macro e/ou micro poder. Enquanto o opressor aprende a torturar oprimindo, o oprimido aprende por experimentar e vivenciar as muitas táticas de tortura, quer corporais, psicológicas, sexuais, morais, religiosas, legais e/ou patrimoniais. Uma coisa é certa: aniquilar a identidade protagonista do aspirante à revolução social, política e econômica, é mister; derrubar os ícones de luta e minar a potência da coletividade, é ministério; revogar conquistas legais dos grupos minoritários é incumbência dos liberais que se sentam à mesa posta pelo utilitarismo e individualismo meritocrata.

E, um dos recursos auspiciosos para o fomento, manutenção e perpetuação do *modus operandi* neoliberal empregado desde o final dos anos 80 e que abarca a economia, a política, a filosofia, a vida em sociedade, é a ensinagem fundamentalmente tecnicista voltada para se prostrar e fazer as vontades do mercado. Os estudantes, portanto, são indivíduos concebidos e treinados para se converterem em mão de obra, para (re)produzirem os contratos sociais forjados pelo e para o mercado, des-humanizando-se em suas relações sociais e, consigo mesmos, cristalizando ideias ególatras, naturalizando violências sociais e banalizando o mal-estar social do país, do planeta. É uma ensinagem para a obediência, competitividade e alienação, onde gente de bem se caracteriza como conservador; indivíduo que trabalha e não problematiza as gêneses das crises; esforçado que por seu próprio mérito galgou êxitos; tarefista que não deve nada a ninguém. A ensinagem tecnicista e des-humanizada é o reflexo imagético do neoliberalismo. A instituição de ensino, escolar ou acadêmica, é utilizada como duto de escoamento dessa

doutrina nefasta cuja divindade é o mercado e, por isso, acaba por operar e se mover como o próprio mercado, transvazando-se das unidades de estudo dedicadas às questões sociais e políticas que alicerçam a cidadania crítica e participativa para se focar naquelas tecnológicas, empreendedoras e exatas – tudo é consumo e para o consumo – e este acaba por ser o parâmetro de excelência e qualidade institucional. A ensinagem tecnicista supervaloriza a formação de mão de obra qualificada para a indústria, o comércio e a prestação de serviço para que as classes sociais alvorocem a economia nacional. Ao mesmo tempo, articula-se ao neoliberalismo em detrimento de uma educação humanista, crítica e cidadã, onde o professor protagoniza sua ação intelectual crítica e transformadora da sociedade. Ao invés de mestre, o professor é restrito a ser mero instrutor de habilidades. Esta supervalorização tem sido constante no governo atual: posicionamento técnico, político e ideológico assumido pelo Ministério da Educação e, com ela, reina o capacitismo, tal como se nota nos discursos supracitados do Ministro.

As rotas neoliberais se prestam ao escravismo moderno de incontáveis. A lógica neoliberal estrutura a governabilidade corporativa e captura as subjetividades para seus interesses cifronários. Dão as cartas do jogo, e o truço, enquanto bravata de finórios, alarida que o Estado não usufrui mestria de gerir bens, ideologias e/ou sujeitos como em outros tempos. Defendem, portanto, que cada um consiga o que deseje, sem ingerência do Estado, por sua conta, risco e mérito. Tudo pode ser comprado e tudo está à venda, tudo é regulado pelas afiadas presas do mercado que estabelece seus códigos e nexos de lucro e consumo.

Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de renda (FOUCAULT, 2008, p.310, grifos da obra).

Este itinerário de disputas territoriais e aquisitivas, prolifera as (des)igualdades na sociedade, destrói os sonhos e as subjetividades

singulares e coletivas. Como consequência, os menos favorecidos, aqueles que são agrupados por sua restrita condição econômica e/ou pelas suas diferenças abalizadas como improdutivas, ficam à mercê de políticas públicas sociais que lhes amparem com o mínimo para sobreviverem. Neste sentido, na mira de Foucault, o liberalismo não se restringe à perspectiva política ou econômica, tampouco se ancora nos princípios de liberdade como ideário político e/ou ideológico.

O liberalismo não é evidentemente uma ideologia nem um ideal. É uma forma de governo e de ‘racionalidade’ governamental muito complexa. É, eu creio, dever do historiador estudar como ele pôde funcionar, a que preço, com que instrumentos – isso, evidentemente, em uma época e em uma situação dadas (FOUCAULT, 2001, p. 855).

O sistema neoliberal se alimenta da diligência dos oprimidos sob comando de seus desejos e necessidades de consumo, amplia seus tentáculos pelos mais diversos âmbitos sociais, reforça-se a partir das demandas do núcleo familiar, das relações de trabalho, das ciladas da religião, dos tipos de educação ofertada, das urgências de coberturas econômicas de doenças e tetos para se protegerem do frio e do calor. O cada um por si e ninguém COM todos é premissa para que os indivíduos se ostralizem, cada vez mais, nas carestias de si mesmos. Na racionalidade neoliberal, o ser humano não se caracteriza apenas como consumidor, ele também é mercadoria a ser consumida.

Não é por acaso que se nomeia “salário mínimo”, cuja quantia do provento não borda o ínfimo para se viver dignamente, com acesso à alimentação saudável, à água potável, a um sistema de saúde de qualidade, à moradia aconchegante e segura, às travessas acessíveis com tráfego humanizado, a transportes públicos gratuitos e eficientes, e a uma educação pública libertária, democrática, gratuita e inclusiva para todas as pessoas, sem nenhuma distinção. Uma educação não linear, inflexível e tecnicista que acompanhe o aprendiz desde a educação básica até a pós-graduação porque, apesar do discurso do Ministro e de outros

(des)representantes públicos, a universidade NÃO deve ser para poucos, mas ela é de todas e todos nós.

Paulo Freire, que no último dia 19 de setembro completaria 100 anos, assombra os tiranos em ascensão quando anuncia e enuncia aos oprimidos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). É uma educação libertadora, portanto, democrática e inclusiva, rumo ao estrondoso embate com a proposta de (des)educação neoliberal porque, sem amarrações e nulificações, não se pode conter a constituição de cidadãos pensantes, questionadores, emancipados, autônomos, subversivos, des-estabilizadores da sociedade moderna, de múltiplas e plurais identidades, lúcidos de seus lugares de fala, experimentadores e protagonistas de suas próprias histórias e transformadores de seus territórios. Claro está, isto não é nenhum pouco rendoso àqueles que visam a manutenção do controle social, que se mexem pelo tilintar das moedas e pelas salvas de palmas – que coabitam a ganância e o poder como o escopo da superfície nebulosa do poço. O capitalismo sempre abocanhará as esferas que lhes vislumbrem maiores lucratividades e utilidades para suas próprias conveniências.

Há no mestre angustiado e indignado com a abundância e alastramento das (des)igualdades sociais entre (des)abastados, um tanto de paciência histórica e coragem que o forcem a cavar trincheiras – sim, a fazer guerrilhas – para que a educação para o desenvolvimento do espírito crítico, não seja sufocada e atordoada pelo veneno do espírito de crítica, tão presente naqueles que vivem às custas da perpetuação da ignorância entre o povo. Com Paulo, concordamos:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. [...] A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem

conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 1992, p. 56).

Não somente a universidade é de todas e todos, mas a escola também, indiscriminadamente, inclusive no tocante aos espaços privados, porque o que é público, é a Educação, ela que é pública em toda a sua ciência gestada ao longo das gerações, direito fundamental de qualquer pessoa, dever do Estado e da família, tal como explicita a Constituição Federal do Brasil: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, artigo 205).

Esse direito social, quando possível à família, pode ser escolhido para ser oportunizado ao estudante em espaços privados. Todavia, o Estado não pode se furtar de zelar e promover uma educação pública de acesso gratuito a quem quer que seja, independentemente dos binarismos identitários que possam ser listados. O zelo que o Estado é compelido a fazer cumprir, diz respeito à educação pública enquanto conhecimento que não deve ser restrito a alguns ou apartado de outros. Por isso a importância dos dispositivos legais que acolhem as diferenças a partir de políticas públicas de inclusão, que impedem que espaços privados ou públicos lancem mão de mecanismos que trinquem brechas para a exclusão dos indesejáveis sociais nos espaços comuns a aprendizagem de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

História, princípios e acervos da inclusão

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 1987, p.61-62).

Segundo o Ministro Milton Ribeiro, em seus discursos aqui transcritos, ele com eles, não querem “inclusivismos”. Justifica que a questão da criança com deficiência foi tratada, antes de sua gestão no MEC, mais como uma questão ideológica do que técnica, levada ao STF por um grupo de barulhentos que rejeitam a “lei deles”, ou seja, o Decreto Nº 10.502², um grupo que julgou que a “lei deles” não olhava com carinho para os deficientes e suas famílias. E segue com certo transbordamento sentimental de posse nacionalista, de amor ou ciúmes, quem sabe, meio achegado a Narciso, quando se refere aos espaços e às pessoas que gerencia, sempre recordando aos ouvintes, sua dinâmica no cargo que ocupa com suas hipotéticas posses: “minha secretaria”, “minha secretária”, “eu tenho uma diretora”, “eu faço alguma coisa diferente”, “eu monto salas”, “eu deixo”, “quando eu abro a escola pública”, “criança como objeto de meu cuidado”, “eu tiro, eu dou”... Enuncia, então, que sua equipe, formada por pessoas que tiveram dificuldades com os filhos e por uma diretora surda, falam com propriedade sobre a temática, diferentemente dos “teóricos de livros” que insinua estarem mais para o opinativo do que para a legitimidade na abordagem do tema em toda sua complexidade.

² Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), por maioria, referendou a liminar deferida pelo ministro Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) para suspender a eficácia do Decreto 10.502/2020 que debilita o dever de as escolas incluírem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede comum de ensino a todas e todos os estudantes. O decreto se constitui um retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva construída a muitas mãos pelos movimentos sociais pró-inclusão (BRASIL, 2008).

O discurso do Ministro marca um momento histórico da educação brasileira em que as suturas de uma pedagogia segregacionista, fundamentada no modelo médico da deficiência, desmancham-se de modo que a ferida da exclusão está aberta, purulenta, vulnerável a todo tipo de contaminação provocada pelo paradigma da distorção que sistematiza os métodos mais velados e explícitos de marginalização e controle social, entre eles, a supervalorização diagnóstica que dá vida à loucura, a supremacia da hegemonia e da homogeneidade, e o capacitismo em detrimento da singular multiplicidade e pluralidade dos potenciais humanos (ORRÚ, 2020).

Tecnicamente, o Ministro se encontra em um cargo político de gestão, vinculado ao poder Executivo, sendo o Ministério da Educação considerado uma das pastas mais importantes de um governo. No entanto, a exteriorização do sentimento de posse disso ou daquilo; de ter poder para tirar das mãos do governo e dar aos pais alguma coisa que não conseguiu clarificar; de sugerir quem pode ou não, quem atrapalha ou não; quem consegue ou não, conviver com outros aprendizes em salas comuns, realmente, não lhe condiz, apesar do passageiro-relevante cargo que hoje ocupa. Em um país de base democrática, há normativas a serem observadas e tratadas dentro de um processo decisório que respeita, antes de mais nada, a Constituição Federal e todo acervo legislativo e documental de políticas públicas, as quais o Brasil é signatário, no tocante à promoção da educação.

A história da pessoa com deficiência (PcD) é marcada por embates e muitas lutas doloridas para a ocupação dos espaços sociais e de seus lugares de fala. Junto aos movimentos sociais protagonizados pelas PcD e seus familiares, agregaram-se, principalmente, profissionais da educação, da saúde e do direito. Esse movimento não se iniciou em um dia desses ou no governo antecessor ao Golpe de 2016. Quando o Ministro sustenta que crianças com deficiência atrapalham o aprendizado dos demais alunos e, depois, busca se justificar numa suposta humildade de que ele, apesar de ser Ministro, não possui expertise para usar as terminologias dominadas pelos grupos que tratam sobre as questões sensíveis da sociedade, ele

escancara seu despreparo para abordar e tratar dos temas que se relacionam à educação na perspectiva inclusiva. Ao tempo que tenta dar alguma vida ao termo “inclusivismos”, não se encontra capaz de usar as terminologias e abordagens adequadas, cunhadas ao longo dos últimos 30 anos pelos movimentos sociais, registrados na história e dissipados em nossa cultura planetária. Adiante, um quadro das principais normativas e documentos que sustentam a educação na perspectiva inclusiva no Brasil e que visam garantir que toda criança, adolescente, jovem ou adulto com deficiência, tenha acesso à educação em instituições de ensino comum a todas as pessoas, garantia de permanência e, não somente isso, mas que seja acolhido em todas as suas demandas para seguir seu caminho até o ensino superior e pós-graduação, se assim desejar e, subsequente, integre-se ao mundo do trabalho. Propositivamente, o Decreto 10.502 não compõe o quadro, uma vez que se caracteriza como um retrocesso às políticas públicas pró-inclusão constituídas nos últimos 33 anos.

Quadro 1 – Acervo legislativo Pró-Inclusão (1988-2019)

Ano	Número da Legislação	Objetivos no Contexto Nacional Brasileiro
1988	-	Constituição Federal do Brasil - Em especial o Artigo 208.
1989	Lei 7.853	Apoio à integração social das Pessoas com Surdez (PcS).
1989	Resolução 734 – Art. 54 (Contran)	“Obtenção de carteira nacional de habilitação [...] categorias A ou B”.
1990	Lei 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente.
1991	Lei 8.160	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.
1993	Lei 8.686	Reajustamento da pensão especial aos deficientes físicos portadores da Síndrome de Talidomida, instituída pela Lei nº 7.070/82.
1993	Lei 8.687	Retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais
1993	Lei 8.742	Benefício de Prestação e Assistência Social às PcS.
1994	Lei 8.899	Transporte gratuito às PcS.

1995	Lei 8.989	Isenção de Impostos.
1996	Lei 9.394	Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1998	Lei 9.610	Obrigatoriedade de reprodução de obras já divulgadas em braile.
1998	Decreto 2.592	Assegura condições de acesso individual de deficientes auditivos e da fala ao serviço telefônico.
1999	Portaria 1.679	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, [...] reconhecimento de cursos...
1999	Decreto 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/89 - integração social e consolida as normas de proteção das PcS.
1999	Decreto 3.076	Criação do Conselho Nacional dos Direitos da PcS – Conade.
1999	Lei 11.405	Dispõe sobre a oficialização da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências (Rio Grande do Sul).
1999	Lei 9.867	Criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos.
2000	Lei 10.048	Prioridade de Atendimento às PcS.
2000	Lei 8.122	Acrescenta parágrafo ao Art. 30 da Lei 8.007/00 que determina que a Libras seja reconhecida como língua oficial no município de Belo Horizonte.
2000	PRS 72	Obriga a TV Senado a interpretar da língua portuguesa para a Libras toda a sua programação.
2000	Lei 10.098	Acessibilidade às PcS.
2000	Decreto 3.691	Regulamenta a Lei nº 8.899, gratuidade de Transporte às PcS.
2001	Lei 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providências.
2001	Decreto 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2001	Lei 10.216	Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
2002	Lei 10.436	Reconhecimento da Língua brasileira de sinais – Libras.
2002	Lei 14.367	Dispõe sobre o atendimento a pessoa portadora de necessidades especiais em processo seletivo para ingresso em instituições de ensino superior.
2003	Lei 10.708	Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para

		pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações.
2003	Portaria 3.284	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.
2004	Decreto 5.296	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 que dá prioridade e acessibilidade às PcS.
2004	Projeto de Lei 180 (PL)	Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Libras em todas as etapas e modalidades da educação básica.
2004	Lei 10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
2004	Lei 4.309	Dispõe sobre o ingresso de Pessoas com Deficiência Auditiva nas Universidades Públicas Estaduais do Rio de Janeiro.
2004	Lei 4.304	Dispõe sobre a utilização de recursos visuais, destinados as pessoas com deficiência auditiva, na veiculação de propaganda oficial.
2005	Lei 11.126	Direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
2005	Decreto 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/00.
2007	PL 14	Altera a Lei nº 9.394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Libras na educação infantil e no ensino fundamental.
2007	Decreto 6.214	Regulamenta o BPC da assistência social devido à PcS e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742/93 e a Lei nº 10.741/03...
2007	Lei 11.507	Artigo 8º - § 5º Aplica-se o regime desta Lei aos formadores voluntários dos alfabetizadores, nos termos do § 4º deste artigo, e aos tradutores e intérpretes voluntários que auxiliem na alfabetização de alunos surdos (NR).
2008	Resolução SS 25	Implantar o diagnóstico de audição em crianças recém-nascidas de Alto Risco nas maternidades e hospitais de referência para Alto-risco no Estado de

		São Paulo.
2008	Decreto Legislativo 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.
2008	Lei 11.796	Institui o Dia Nacional do Surdo.
2008	Edital 04	Criação ou reestruturação de núcleos de viabilizam o acesso das PcS a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição de ensino.
2009	Decreto 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das PcS.
2009	Lei 13.320	Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul.
2009	Resolução CNE/CEB 4	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	Lei 12.190	Concessão de indenização por danos morais.
2010	Decreto 7.235	Regulamenta a Lei no 12.190/10, que concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida.
2010	Portaria Normativa 20	Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino, e Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras.
2010	Lei 12.319	Reconhecimento do Profissional Tradutor-Intérprete de Libras.
2010	PL 7.081	Direitos de alunos com TDAH/Dislexia.
2011	Decreto 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
2011	Nota Técnica 05	Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy.
2011	Decreto 7.611	Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.
2011	Decreto Estadual 48.292	Institui o Programa de Acessibilidade de Comunicação nas compras e edições de publicações, e dá outras providências.
2011	Lei 12.470	Altera a Lei 8.742 dos Benefícios de Prestação e Assistência Social às PcS.
2011	Decreto Estadual 48.293	Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos realizados no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.
2011	PL 2.040	Acrescenta art. 26-B à Lei nº 9.394/96 (LDB), para estabelecer condições de oferta de ensino da Libras

		em todas as etapas e modalidades da educação básica.
2011	Decreto Estadual 48.291	Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de estudar a acessibilidade das pessoas surdas aos órgãos públicos do Estado do Rio Grande do Sul.
2011	PL 1.159	Criação das Escolas da Rede Pública de Educação Bilíngue para Surdos (EEBS) no âmbito do estado do Rio de Janeiro.
2012	Medida Provisória 563	Apoio à Atenção da Saúde das PcS (PRONAS/PCD).
2012	Lei 12.764	Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.
2012	Decreto Estadual 48.964	Institui o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano RS sem limite e dá outras providências.
2012	PL 0159	Autoriza o Poder Executivo a criar a Escola de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do Estado do Amapá.
2012	PL 88	Institui política pública municipal e diretrizes para a Educação Bilíngue para surdos no Município de São Paulo.
2013	Lei 5.016	Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue, a serem implantadas e implementadas no âmbito do D.F.
2013	PL 28	Implantação de escola de educação bilíngue no Recife-PE.
2014	Portaria 2.776	Aprova diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS).
2014	Lei 13.055	Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração.
2014	Lei 13.005	Plano Nacional de Educação – PNE.
2015	PL 3.641	Inclusão de conhecimentos básicos sobre Braile e Libras nos componentes curriculares obrigatórios da educação básica.
2015	Lei 9.681	Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia.
2015	PL 185	Inclui o Art. 26-B à Lei nº 9.394/96, que estabelece

		as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Libras, em todas as etapas e modalidades da educação básica.
2015	Lei 13.146	Lei Brasileira de Inclusão – LBI.
2015	Decreto 28.587	Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife.
2015	Resolução Contran 558	Dispõe sobre o acesso da Libras para o candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação – CNH.
2016	PL 36	Institui o Dia Municipal dos Surdos a ser comemorado anualmente no dia 18 de Abril em Ouro Preto-MG.
2016	Lei 13.370	Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112/90, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário.
2017	PL 9.382	Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319/10.
2017	PL 465	Altera a Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Libras e dá outras providências, para tornar obrigatória a oferta de serviço de intérpretes de Libras em instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde.
2017	Lei 2.271	Dispõe sobre a criação da Educação Bilíngue como integrante do Sistema Municipal de Ensino de Taboão da Serra-SP.
2017	PL 968	Dispõe sobre a obrigatoriedade de as provas de redação e interpretação de texto em concursos públicos, vestibulares e processos seletivos [...] serem corrigidas por profissionais com formação em Libras.
2018	Lei 2.368	ASSEGURA a exibição, em salas de cinema, de janela com intérprete de Libras em todos os filmes nacionais e estrangeiros no município de Manaus.
2018	Decreto 9.508	Tecnologias Assistivas e Adaptações para a Realização de Provas em Concursos Públicos e em Processos Seletivos.
2018	Decreto 9.656	Altera o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei

		nº 10.436/02, que dispõe sobre a Libras.
2018	Resolução CSJT 218	Dispõe sobre o uso da Libras no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus para atendimento de pessoas surdas ou com deficiência auditiva.
2018	PL 180	Institui a criação das Escolas da Rede Municipal de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do município de Mossoró-RN.
2019	PL 10.964	Altera o art. 36 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos ensinos fundamental e médio.
2019	Portaria 120	Aprova a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto no Distrito Federal. (08.04)
2019	Lei 8.383	Institui a criação das Escolas da Rede Pública de Educação Bilíngue para Surdos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.
2019	PL 562	Acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo do ensino fundamental e no ensino médio o conhecimento básico da Libras nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.
2019	Decreto 9.465	Criação da Diretoria de Políticas Públicas de Educação Bilíngue para Surdos.
2019	PL “2019”	Aprovação da Câmara: Projeto que estabelece que a Libras seja disciplina obrigatória, da Educação Infantil até o Ensino Médio no município de Goiânia (16.04).
2019	PL 02	Oferta de cursos de capacitação aos funcionários e colaboradores de entidades e estabelecimentos no atendimento às pessoas surdas no município de Ourinhos/SP.
2019	PL 0131	Dispõe sobre o acompanhamento de intérprete de Libras durante o pré-natal e parto de gestantes com deficiência auditiva em Goiânia.
2019	PL 682	Cria escolas bilíngues da rede pública estadual de educação de Minas Gerais.
2019	PL 11	Cria e regulamenta as profissões de Cuidador de: Pessoa Idosa, Infantil, PcD e Pessoa com Doença

		Rara. PL de 2016 aprovado em 21.05.19.
2019	PL 3.814	Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras e dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras em Porto Velho-RO.
2019	Lei 3.027	Ensino da Libras da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, como disciplina curricular obrigatória às crianças surdas e ouvintes na Rede Pública de Ensino do município de Cabo Frio.
2019	PL 1.243	Estabelece a inclusão das pessoas com deficiência auditiva entre os beneficiários da isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) incidente na aquisição de automóveis pela Lei nº 8.989/95.
2019	PL 125	Criação de escolas bilíngues para surdos no Mato Grosso do Sul.
2019	PL 136	Dispõe sobre a obrigatoriedade de bares e restaurantes oferecerem cardápio em braile ou em áudio para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência visual.

Fonte: SILVA (2019)

Além do acervo exposto, o Brasil também é signatário das ações internacionais pró-inclusão: Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), Declaração Mundial para a Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Convenção da Guatemala (OEA, 1999), Carta para o Terceiro Milênio (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999), Declaração Internacional de Montreal (CONGRESSO INTERNACIONAL "SOCIEDADE INCLUSIVA", 2001) e **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (BRASIL, 2008).

O Ministro parece entender, equivocadamente, o trabalho dos “teóricos”, ou seja, daqueles que publicam livros, capítulos e artigos em periódicos qualificados: eles não retiram de uma cartola ideológica, ideias fantásticas sobre inclusão. Na realidade, publicizam estudos e resultados de pesquisas na forma de trabalhos científicos e demais tipos de publicação que possibilitam a fundamentação teórica na formação de professores e profissionais das demais áreas de atuação, bem como favoreçam a

popularização da ciência no tocante a área da educação especial na perspectiva inclusiva. Em busca simples na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), é possível identificar algumas informações significativas sobre o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil por meio de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação.

Quadro 2 – Dissertações e Teses sobre Educação Inclusiva no Brasil (2000-2021)

Termos de pesquisa	Nº de Dissertações	Nº de Teses
Educação especial	925	417
Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	363	132
Alunos com deficiência na Educação Básica	314	100
Atendimento Educacional Especializado	254	68
Alunos com deficiência na educação infantil	118	37
Inclusão de alunos com autismo	109	20
Sala de recurso multifuncional	82	22

Fonte: Elaboração própria (2021)

Não obstante, as dissertações e teses produzidas não fantasiam um mundo colorido e cheio de unicórnios onde os estudantes com deficiência são bem aceitos e convivem sem obstáculos com todos e progridem em seu aprendizado de vento em poupa. Aliás, quem é que trilha seu caminho na educação brasileira sem entraves e adversidades? Sem dúvida, não é a maioria que tem acesso à educação.

A luta da PcD e integrantes de movimentos sociais pró-inclusão tem feito com que a educação especial no Brasil seja um marco de conquistas relacionadas aos direitos humanos. Atualmente, as PcD têm garantido seu direito à saúde, à vida social, ao trabalho e à educação, como qualquer cidadão, conforme previsto pelo Ministério Público, pela União, pelos Estados e Municípios, cuja base é constitucional.

Historicamente, PcD foram marginalizadas, impedidas de desenvolverem suas capacidades e habilidades como indivíduos e

cidadãos, sendo rotuladas com adjetivos capacitistas, como incapazes ou doentes, por influência de uma cultura alicerçada nos princípios do belo e do perfeito, como loucos. Durante séculos, foram reputados como seres à parte, que precisavam ficar fora do convívio de grupos sociais (MAZZOTTA, 1996). Com o Renascimento a busca do conhecimento científico deu lugar à preocupação com o indivíduo e com as soluções científicas para seus problemas. O avanço da medicina após o Renascimento e durante o Modernismo nos lançou à procura de novos horizontes que, até então, eram considerados suspeitos, pois a educação passava da transformação humanista para a científica, valorizando-se o conhecimento, somente quando este preparava o indivíduo para a sociedade e para a ação (LARROYO, 1970). Foi apenas no final do século XVIII, devido à busca do saber e o florescimento da liberdade individual, que as bases dos hospitais psiquiátricos de Bicêtre, no sul de Paris, por influência de Pinel, passaram a soltar os "loucos" das correntes e a tratar os doentes mentais de modo mais humanizado (FOUCAULT, 1994).

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política (FOUCAULT, 2003, p. 80).

Pela História podemos acompanhar o modo como a PcD foi tratada e concebida, conforme os padrões relacionados aos valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos nas diferentes culturas. As ações registradas a respeito da rejeição, dos maus tratos e da falta de visão, relacionadas aos que apresentavam alguma deficiência, abriram lugar ao

paternalismo e ao assistencialismo, resistindo o conhecimento dos direitos do cidadão. O Brasil, em função de suas relações internacionais, foi influenciado por países da Europa e pelos Estados Unidos por volta do século XIX, formando grupos para o atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos, por iniciativa de órgãos oficiais e, em alguns casos privados, por meio de alguns educadores que, preocupados com a questão, empenharam-se na concretização de atividades inovadoras em função delas. Apesar da formação desses grupos, somente no século XX, entre o término da década de cinquenta e início da década de sessenta, foi que a política educacional do país incluiu a educação especial no rol de suas atenções.

Durante um período de treze anos (1972-1985), as tendências políticas educacionais privilegiavam uma educação especial plenamente terapêutica, deixando os termos "preferencialmente" e "sempre que possível", darem a aparência de existirem reais preocupações com a educação do indivíduo em questão. Na realidade, conforme se situa na Portaria Interministerial n.º 186, numa atitude astuta, nem sequer havia exigência de professor especializado para a condução de classes especiais, mas este seria contratado "sempre que possível". A partir de 1986, época da construção de um governo democrático, a Educação Especial passou a ser compreendida como inerente à Educação, enfatizando o pleno desenvolvimento das potencialidades "do educando com necessidades especiais"³ por meio da Portaria CENESP/MEC n.º 69, de 28 de agosto de 1986, além de ditar normas à prestação de serviços de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas públicos e privados de ensino.

Dois anos depois desse avanço com relação à educação especial, foi publicada oficialmente a nova Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que colocava como dever do Estado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às PcD na rede regular de ensino, e que passavam, a partir de então, a serem vistas como cidadãos brasileiros com direitos

³ Expressão usada pela primeira vez em substituição do termo "aluno excepcional". Foram muitas as terminologias utilizadas ao longo das décadas até chegarmos ao termo atual: pessoa com deficiência.

assegurados por normas constitucionais. As preocupações relacionadas às suas demandas começavam a surgir e a legislação passou a ser observada, já em atraso, a fim de melhor lhes garantir as condições de vida em sociedade.

Passos significativos foram dados para a melhoria da educação especial desde o ano de 1957 até 1993. Entre 1993 até 1996, muitos projetos foram encaminhados ao Senado para a exigência de medidas mais contundentes quanto aos direitos da PcD e, como resultado de 25 anos de seguimentos definidos pela tecnicista Lei n.º 5692/71, saiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996, alterando antigos padrões da educação brasileira, inclusive os referentes à educação especial. Forma-se uma nova perspectiva para a educação especial. O marco diferencial é dado por colocá-la mais unida à educação escolar e ao ensino público, pois passa a ser caracterizada como modalidade de educação escolar, designada às PcD, iniciada ainda na educação infantil (BRASIL, 1996, Cap. V, Artigo nº 58). A LDBEN 9394/96 vigora como fundamental à preparação e capacitação do professor em plano nacional para o trabalho heterogêneo e inclusivo da PcD no ensino regular, medida essa (artigo 60) que colabora com a educação nacional, exigindo melhor qualificação do professor para ministrar aulas.

Nesta síntese acerca da história da educação especial em uma jornada de perspectiva inclusiva, é perceptível que o Ministro se encontra desorientado quando discursa: “nós não queremos inclusivismos”, como se as conquistas sociais da PcD juntamente com outros integrantes do movimento pró-inclusão, fossem quimeras de um grupinho de ensandecidos sem noção. Aquele sentimento meio narcísico pelo qual toma para si a vanglória de montar salas, almofadar paredes, dar opção de matrícula, capacitar e oferecer profissionais qualificados à sociedade, nada mais é do que cumprir e fazer cumprir todo arcabouço legislativo que ampara a educação democrática, portanto, inclusiva, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) há pelo menos duas décadas, conforme pode ser conferido no quadro 1 (Lei 10.845 BRASIL, 2004); Resolução

CNE/CEB 4 (BRASIL, 2014); Decreto 7.611 (BRASIL, 2011); Lei 13.146 (BRASIL, 2015), dentre tantas outras).

Quanto a maneira mais adequada se se referir à PcD e que o Ministro afirma não ter expertise para saber sobre isto e que sugere haver uma linguagem própria, cabe dizer que a expressão “Pessoa com Deficiência” é de uso internacional e está em pauta desde 1994 por ocasião da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que fortaleceu o processo de empoderamento destas pessoas para fazerem suas escolhas e tomarem suas próprias decisões, sendo protagonistas de suas histórias. A terminologia foi cunhada pelos movimentos internacionais das pessoas com deficiência e firmada na “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência”, adotado pela Organização das Nações Unidas em 2006 e ratificado no Brasil pelo Decreto Nº 6.949, em 2009, ou seja, há 12 anos. Sem dúvida, tempo mais que suficiente para que professores da educação básica, do ensino superior, gestores da educação, profissionais da saúde e do direito, reitores e ministros, tenham tomado ciência e consciência do termo e de seu significado e sentidos produzidos na superfície e nas várias camadas turvas do poço das (des)igualdades sociais que nos (des)hidrata de justiça social.

Extensas e densas trilhas de princípios e valores pró-inclusão

O diagnóstico é uma construção social que tem pesado no entendimento da diferença. Ele tem o poder de dizer quem somos, o que somos, como deveríamos ser, como seremos e qual a rota a seguir, declarar se somos insanos ou não. O diagnóstico pautado no modelo médico da deficiência estabelece categorias a partir da diferença, agrupa indivíduos pela diferença que apresentam, compara-os e os estigmatiza como diferentes em relação a maioria dos indivíduos – é o pareamento social da homogeneidade com a hegemonia. O diagnóstico sempre aponta algo que falta no indivíduo em relação aos demais, sobressalta déficits, ignora potencialidades. O diagnóstico sempre se repete por todo o planeta, ele é fixo e estático, ele é inanimado, porém, um poderoso dispositivo de

aniquilamento e exclusão quando supervalorizado como sentença ao invés de ser compreendido como informação pontual. A exemplo, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, da Síndrome de Down, da esquizofrenia, da deficiência intelectual ou de qualquer outro conjunto de sintomas, repetir-se-á pelo planeta, contudo, as pessoas nunca se repetem porque elas são únicas, são singulares e, ao mesmo tempo, complexas em toda sua subjetividade (ORRÚ, 2017).

O diagnóstico enfatiza a diferença de um indivíduo ou de agrupamentos de indivíduos em relação a maioria que se encontra dentro de um padrão estabelecido pela sociedade, majoritariamente, homogênea e hegemônica. Mas é preciso superar e lutar contra esse dispositivo que aniquila a subjetividade das pessoas, que precede às potências humanas, que é elemento de uso político para o controle e manipulação social das massas. Nas palavras de Foucault,

[...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder (2008, p. 3).

Os discursos do Ministro revolvem algo muito mais profundo que está posto na sociedade e que sofre manipulação conforme os interesses do Estado e da classe dominante que é a subestimação do potencial do outro que se difere de uma maioria.

É essa maneira de captar os processos de singularização e enquadrá-los imediatamente em referências teóricas por parte de especialistas, referências de equipamentos coletivos e segregadores. [...] A produção de subjetividade como instrumento do capital é percebida principalmente pelas elites: [...]

as forças sociais que administram o capitalismo hoje. Elas entenderam que a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até do que o petróleo e as energias (GUATTARI & ROLNIK, 2005, p. 35-78).

A todo tempo esses indivíduos são violentados em sua identidade singular e engavetados pela diferença que é traduzida em números que se convertem em dados e que são utilizados para os interesses do capital. Aqui, no caso, são os 12% de incapazes de aprender e de conviver com outros em uma mesma sala de aula, visto que as escolas não estão adequadamente estruturadas para os receber, tampouco os professores estão qualificados para o trabalho pedagógico. Ele faz uma confusão entre convívio e capacidade para aprender. Ratifica que o diagnóstico é feito pela sociedade, o que, então, justificaria sua defesa e daqueles que com ele comungam, que esses, apenas 12%, devem ser colocados em um lugar à parte. Um lugar até bem-feitinho, bem estruturado, só que onde não atrapalhem os demais, aqueles que “eles” consideram capazes de aprender e de conviver com outros humanos baseados em critérios diagnósticos e, principalmente, na repetição e (re)produção de uma cultura excludente que aparta quem concebe como diferente para lá da margem periférica da sociedade, para lá dos muros que engolem as subjetividades humanas e torna os indivíduos invisibilizados. O Ministro vai além e cita a Paraolimpíada como se fosse um prêmio ou lugar de consolação para aqueles que, por limitações físicas, não podem competir com gente “sem limitações”. Um discurso raso, porém, riscoso, legitimador de *apartheids*.

O que eu falei a respeito dessa questão, até me desculpei publicamente usei essa palavra “atrapalhar”, eu estava me referindo a 12%, praticamente, das crianças, das escolas públicas que dentro de um universo de 1 milhão e 300 crianças que têm deficiência e que são, é, têm um limite, têm um grau de deficiência mental que impede dela ter o convívio, não o convívio social, mas dentro da sala de aula pra que elas possam aprender. Isso é interessante porque esse diagnóstico de limitações que as pessoas possuem, é um diagnóstico que é feito pela sociedade. Nós estamos no meio da paraolimpíadas. Por que? Porque nós descobrimos

que existem pessoas que têm limitações físicas, no caso, que elas não podem competir com outras que não têm (JOVEM PAN NEWS, 2021).

Não faltam assistencialismos, preconceitos, discriminações, capacitismos nos discursos do Ministro que exalta sua formação acadêmica e sua autoridade, quando diz: “Imagine que eu com a minha formação⁴, eu vou querer tirar uma criança que tem deficiência e jogá-la em qualquer lugar. Não! Não vou fazer isso” (JOVEM PAN NEWS, 2021).

Mas a questão maior não é se irá jogar a criança em um lugar qualquer ou em um lugarzinho arrumadinho. Primeiramente, há que se entender que não se trata apenas de crianças, mas também de adolescentes, jovens e adultos com deficiência no que diz respeito às comoções assistencialistas que não transformam a sociedade em um lugar, realmente, melhor para todas as pessoas viverem.

Seguidamente, trata-se do direito à educação na perspectiva inclusiva em escolas da rede regular comum a todos os aprendizes, e isso se estende às instituições de ensino superior. Não é sobre tratar as criancinhas incapazes com carinho: “O assunto está lá pra análise porque se julgou que a nossa lei, era uma lei excludente, uma lei que não olhava com carinho para os deficientes e suas famílias” (TV BRASIL, 2021), mas entender que não são anjinhos especiais, seres sobrenaturais, porém, são sujeitos com direitos sociais vigentes, tal como o acervo legislativo nos evidencia em mais de 30 anos de luta por uma sociedade menos excludente. Explicando melhor, não é sobre os 12% serem (des)locados para outros lugares considerados por “eles” como mais adequados as suas diferenças incapacitantes, mas é sobre transformarmos o Brasil em um lugar melhor para todas as pessoas viverem, juntas, sendo diferentes, pois é na “híbris que cada um encontra o ser que o faz retornar, como também a espécie de anarquia coroada, a hierarquia revertida, que, para assegurar a

⁴ Milton Ribeiro é teólogo, pastor da Igreja Presbiteriana, advogado, tem algumas especializações lato sensu, mestrado em direito e doutorado em educação. É professor universitário e foi vice-reitor em uma universidade privada.

seleção da diferença, começa por subordinar o idêntico ao diferente” (DELEUZE, 1988, p. 49).

Cabe dizer que a exceção de 12%, aberta pelo Ministro, é perniciososa, pois dá margem para o alargamento do abismo da segregação que nunca se saciará e que por meio de relatórios realizados por profissionais da saúde, muitas vezes feitos em minutos de um único encontro com o indivíduo “diferente”, fabricará, novamente, incontáveis laudos de onde se partirá o pretexto para colocá-los/matriculá-los/depositá-los em espaços institucionais especializados e/ou classes especiais que os categorizam, definitivamente, como deficientes incapazes de conviver com outras pessoas que se encontram em um patamar superior, inalcançável para limítrofes e loucos.

A história da loucura e da clínica nos aponta à produção social de conjuntos de seres humanos em poder de ações clínicas e terapêuticas em uma incessante tentativa de normalizar a vida desde os primórdios do século XVII. Essa normalização foca na docilização do corpo e obtenção violenta de sua resistência, na padronização das pessoas aclamada pela sociedade que se orienta pela lógica do mercado, do produtivismo, do lucro, da manipulação do indivíduo. [...]. A normalização enunciada pelo instrumento diagnóstico que aponta o que é o anormal parece bem-aceita pela sociedade que não questiona o biopoder; ao invés, o engrandece e o ratifica, pois quem poderia contrariar os saberes acumulados da medicina? (ORRÚ, 2017, p. 17).

Comungo com a substância de Gilles Deleuze: “Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo” (1988, p. 8). Neste prisma, a diferença não é apenas do outro cujo diagnóstico ressalta déficits, inabilidades e incapacidades como categoria negativa. Porém, a diferença é de todos, somos todos, igualmente, diferentes! A diferença é minha, é sua, é do outro, é do outro do outro. A diferença é um atributo próprio da espécie humana, ela nos constitui a todas e todos. A diferença não é fixa e estática, ela não pode ser aprisionada e fixada pelo instrumento diagnóstico que atua na supressão da subjetividade das pessoas. A diferença é múltipla

e plural, ela nos arranca do vício discursivo das repetições e sobrevalorações, sempre tão colado ao pensamento neoliberal.

Se somos todos diferentes, temos potenciais e dificuldades diferentes; aprendemos de modos diferentes; temos capacidades e habilidades diferentes; sentimos, percebemos e reagimos ao mundo e no mundo de formas diferentes. Nesta lógica, o avanço de um governo não está na exclusão de pessoas por sua diferença dos espaços sociais comuns. Mas está na capacidade de romper com as estruturas conservadoras e tradicionais de um ensino baseado na memorização, repetição, fixação e alienismo das questões sociais tão insalubres para todos nós pela brutalidade com que trata os que se encontram em condições menos favorecidas. Está na determinação de investir na qualificação dos profissionais da educação e da saúde, bem como na infraestrutura e acessibilidade das instituições de ensino e de saúde para que acolham todas as pessoas, com deficiência ou não, com metodologias de ensino, valorosamente, encorajadoras do potencial de aprendizagem de todas e todos; criativas e desapegadas de ranqueamentos e competitividades que roubam a infância e a doçura de serem crianças, mulheres e homens amorosos, generosos, capazes de viverem e construir juntos, uma sociedade cada vez menos bruta, menos capitalista, menos patriarcal, menos injusta, menos excludente, menos des-humanizada.

Esta diferença que nos constitui tem sido capturada e enclausurada em gavetas sociais como manobra a favor do mercado que se exaspera quando o sonho do oprimido não é se tornar opressor, mas ser protagonista de sua própria história e, assim, transformar-se a si mesmo enquanto transforma o mundo e este, transforma-se para acolher a todas e todos, sem distinção, sem acepção de pessoas, sem distorções imagéticas que amenizam, pelo discurso assistencialista e especial, o tamanho da (des)igualdade e da exclusão no país.

Considerações inesgotantes

Não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...]. Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 1987, p.114).

Não há enunciados livres e neutros de ideologias. Resta-nos ter ciência de que princípios e valores estamos lançando mão para a (des)construção de nossa sociedade. Os discursos do Ministro podem ser matérias para muitas outras análises possíveis, mas para este ensaio, ele se traduz uma estrutura de percepções e doutrinas que legitimam o poder econômico daqueles que dominam pela e para a hegemonia com fins mercadológicos, explícitos ou velados de exclusão.

Os princípios e valores da Inclusão se constituem uma rede de possibilidades de transformação da sociedade sem concílios com aparatos assistencialistas ou, explicitamente segregacionistas, que depredam a dignidade humana, silenciam os oprimidos e esquartejam a justiça social.

Diante da compreensão de que a diferença não pertence a um grupo de indivíduos que se distanciam do padrão homogêneo e hegemônico da sociedade, mas que é uma qualidade própria da espécie humana, resta-nos formular as questões de maneira plausível. Em outras palavras, a interrogação principal não é: O que devemos fazer ou onde devemos colocar os “especiais” com deficiência para que não atrapalhem os demais estudantes? Problematizar os problemas é preciso por meio de uma vontade verdadeira de construir possibilidades de aprendizagem para todas as pessoas, em espaços comuns, com garantia do usufruto de direitos sociais conquistados ao longo das décadas para que todas e todos sejam abraçados por uma educação democrática, portanto, inclusiva, preferencialmente, pública e gratuita de excelência, principalmente, na constituição de cidadãos mais generosos, mais amorosos, mais cômicos de seus deveres colados à promoção da dignidade humana e da justiça social,

principalmente para os que se encontram em condições menos favorecidas. Algumas questões problematizadoras poderiam ser: o que tem atrapalhado a inclusão se movimentar e estabelecer uma sociedade justa e acolhedora para todas as pessoas? Quem, de fato, e por que, é beneficiado com a segregação e marginalização de indivíduos considerados improdutivos ao capital? A quais interesses um governo neoliberal serve e quem ganha com isso? A instituição de ensino com foco na competitividade, métodos repetitivos e inflexíveis de ensino e repetição, ranqueadoras de resultados, comparativas e excludentes, beneficiam a quem? A essas indagações este ensaio buscou contestar dentro de uma perspectiva inesgotante do tema, uma vez que o tamanho das (des)igualdades sociais e a densidade dos dispositivos de exclusão, ainda não podem ser apercebidas ou cessadas nas águas estagnadas desse poço tão fundo, sempre abastecido pelas forças da ganância e do poder de uma minoria dominante que não se basta de explorar e sacrificar os incautos oprimidos.

O caráter revolucionário da Inclusão não faz conchavos com o menos pior ou com o fatalismo enquanto sistema ideológico que favorece o neoliberalismo. Conquanto, na perspectiva inclusiva da educação, os (des)locamentos não ocorrem para o afastamento dos sujeitos dos espaços sociais que devem ser comuns a todas as pessoas, conforme o acervo legislativo e os estudiosos da temática nos apontam. O (des)locamento deve se dar nas concepções reducionistas dos seres humanos para um outro espaço que só pode ser construído e ocupado a partir da consciência cidadã e em coletividade na compreensão, experiência e vivência da diferença e das liberdades de Ser e estar no mundo, com o mundo e com as outras pessoas, sendo diferente.

“Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome” (Clarice Lispector, 1998).

Referências

- BRASIL. *Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971*: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.
- BRASIL. *Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986*: Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público. Brasília: MEC, 1986.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. *Diário Oficial*, Brasília, 20 dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*: Convenção da Guatemala. Brasília: Presidência da República, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004*: Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004
- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- BRASIL. *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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.
- BRASIL. *Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE*: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2017.

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: Presidência da República, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 - Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial*, Brasília, 30 set. 2020.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 17 set. 2021.

CONGRESSO INTERNACIONAL "SOCIEDADE INCLUSIVA".

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. *Portal.mec.gov.br*, 24 setembro Montreal, 2001. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. *Doença Mental e Psicologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FOUCAULT, M. *Postface. Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica*: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão e Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolíticas – Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVEM PAN NEWS. Milton Ribeiro esclarece polêmica de sua fala sobre alunos com deficiência. *Jovem Pan News*, 23 agosto 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oni-ZmLZHxQ>. Acesso em: 25 agosto 2021.

LARROYO, F. *História geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LISPECTOR, C. *Perto do Coração Selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAZZOTTA, J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortêz, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Doc. A/61/611. Nova Iorque: ONU, 13 de dezembro de 2006. Disponível em:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 01 setembro 2017.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Portal.mec.gov.br*, Guatemala, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

ORRÚ, S.E. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORRÚ, S.E. *A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção*. Petrópolis: Vozes, 2020.

REHABILITATION INTERNATIONAL. Carta para o Terceiro Milênio. *Portal.mec.gov.br*, Londres, 1999. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf.

SILVA, R. A. *O ingresso e a formação acadêmica do sujeito surdo: singularidades, conquistas e desafios da educação inclusiva no espaço universitário*. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2019. Disponível em: <https://200.131.224.39:8443/handle/tede/1453>. Acesso em: 18 set. 2021. Dissertação de Mestrado.

TV BRASIL. Ministro da Educação, Milton Ribeiro, é o convidado do Sem Censura. *Tv Brasil*, 09 agosto 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY&t=4s>. Acesso em: 20 agosto 2021.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Unesco, 1948.

“Não queremos inclusivismos”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha:

UNESCO, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.

Acesso em: 18 setembro 2021.

Data de registro: 21/09/2021

Data de aceite: 17/05/2022



Educação como superação da barbárie: sombras do Esclarecimento em Lukács, Adorno e Honneth

Jarbas Couto e Lima*

Resumo: O presente trabalho adota como ponto de partida a crítica do Esclarecimento (*Aufklärung*) realizada por Adorno e Horkheimer e investiga a hipótese desenvolvida pelo primeiro de uma concepção de educação como superação da barbárie. O artigo discute a fundamentação de noção adorniana de *barbárie* na teoria freudiana da cultura. Em particular, a hipótese de que a civilização origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório, procurando distinguir a relação dialética entre determinados processos de socialização e certas formas de objetificação do sujeito caracterizadoras dos fenômenos de reificação. Em seguida, tomando a racionalidade instrumental do esclarecimento como mecanismo de objetificação do sujeito na sociedade capitalista moderna, o artigo discorre sobre o conceito de *reificação* em György Lukács, sua relação com a crítica do Esclarecimento em Adorno e Horkheimer e a proposta elaborada por Axel Honneth de atualização desse conceito, a partir da teoria do reconhecimento.

Palavras-chave: Theodor Adorno; Axel Honneth; esclarecimento; barbárie; reificação

* Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: jarbaslima@ufgd.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8748-8496> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8809906196367776>

Education as overcoming barbarism: enlightenment and reification in Lukács, Adorno and Honneth

Abstract: The present paper takes as its starting point the critique of the Enlightenment (Aufklärung) made by Adorno and Horkheimer and investigates the hypothesis developed by first of a conception of education to overcome barbarism. The paper discusses the foundations of the Adornian notion of barbarism in Freud's theory of culture. In particular, the hypothesis that civilization originates and progressively strengthens what is anti-civilizing, seeking to distinguish the dialectical relationship between socialization processes and certain forms of objectification of the subject that characterize the phenomena of reification. Then, taking the instrumental rationality of the Enlightenment as a mechanism for objectifying the subject in modern capitalist society, the article discusses the concept of reification in György Lukács, its relationship with the criticism of the Enlightenment in Adorno and Horkheimer and updating proposal of this concept by Axel Honneth, from the recognition theory.

Key words: Theodor Adorno; Axel Honneth; enlightenment; barbarism; reification

La educación como superación de la barbarie: clarificación y cosificación en Lukács, Adorno y Honneth

Resumen: El presente trabajo adopta como punto de partida la crítica de la Ilustración (Aufklärung) realizada por Adorno y Horkheimer e investiga la hipótesis desarrollada por el primero de una concepción de educación como superación de la barbarie. El artículo discute la fundamentación del concepto adorniano de barbarie en la teoría freudiana de la cultura. En particular, la hipótesis de que la civilización origina y fortalece progresivamente lo anticivilizatorio, buscando distinguir la relación dialéctica entre determinados procesos de socialización y ciertas maneras de objetivación del sujeto que caracterizan los fenómenos de reificación. A continuación, tomando la racionalidad instrumental de la ilustración como mecanismo de objetificación del sujeto en la sociedad capitalista moderna, el artículo discute el concepto de reificación en György Lukács, su relación con la crítica de la Ilustración en Adorno y Horkheimer y la propuesta elaborada por Axel Honneth de actualización de este concepto, a partir de la teoría del reconocimiento.

Palabras llave: Theodor Adorno; Axel Honneth; ilustración; barbarie; cosificación

Introdução

Em *Escola e Democracia*, um clássico da literatura educacional brasileira, Demerval Saviani discute a dupla função da educação na sociedade capitalista, seja como instrumento de reprodução social, seja como agência crítica transformadora da sociedade (SAVIANI, 2012). O problema de fundo do presente trabalho consiste em retomar essa questão, mas sob uma perspectiva da Teoria Crítica enfocando o debate sobre os fatores que frustram o avanço de educação ante a barbárie. Há entraves conjecturados como concernentes às contradições dialéticas inerentes à própria racionalidade do Esclarecimento tomado como fundamento da educação¹ moderna. Portanto o presente trabalho toma como ponto de partida o problema da educação contra a barbárie à luz da crítica ao Esclarecimento (Aufklärung) realizada pela Escola de Frankfurt², que se notabilizou por superar os limites de uma abordagem estritamente marxista da educação, ainda que sem abandoná-la. Ou seja, partimos do pressuposto segundo o qual os teóricos da Escola de Frankfurt ao recorrerem à articulação do marxismo com outros saberes permitem discutir o problema

¹ Trata-se neste trabalho de dar continuidade a uma investigação realizada em momento anterior, que adotou a perspectiva marxista gramsciana como forma de pensar a formação da consciência e o papel da educação na sociedade capitalista. Esse movimento em direção aos aspectos superestruturais da formação nos encaminhou para uma aproximação com a Teoria Crítica e a um aprofundamento da questão da racionalidade moderna.

² O *Instituto para Pesquisa Social* (Institut für Sozialforschung) fundado em Frankfurt am Main, na Alemanha, em 1923, ligado à Universidade Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt, estabeleceu inicialmente laços estreitos com as tradições do marxismo clássico. Durante esse período, o Instituto aglutinou um grupo de intelectuais marxistas alemães, entre os quais destacou-se Max Horkheimer. Após a nomeação de Horkheimer como diretor, em 1931, o Instituto passou por uma reorientação de suas pesquisas, especialmente depois da criação da Revista para a Pesquisa Social, em 1932. Ainda sob uma perspectiva marxista do fenômeno social, o acento passou a ser dado numa abordagem que chamaríamos hoje de interdisciplinar, ao integrar disciplinas como economia, psicologia, psicanálise, história e filosofia. Esse redirecionamento epistemológico viria dar à Escola de Frankfurt duas de suas principais características: por um lado, o estabelecimento de ampla conexão entre hegelianismo, freudismo e marxismo na elaboração da teoria crítica da sociedade. Por outro, encorajou-se a elaboração de uma teoria da sociedade considerada em sua totalidade, “mas uma teoria que fosse justamente crítica, ou seja, capaz de fazer emergir a contradição fundamental da sociedade capitalista” (REALE, 2017, p. 719).

da educação como reprodução/emancipação a partir da interpelação do próprio fundamento da educação moderna, a razão iluminista.

Com efeito, em consonância com tais diretrizes, os teóricos frankfurtianas propuseram uma teoria da sociedade capaz de compreender criticamente a experiência formativa do sujeito na sociedade capitalista, como um problema simultaneamente filosófico, sociológico, psicanalítico e político. Para Adorno e Horkheimer, por exemplo, essa perspectiva significou a necessidade de pensar a educação para além do problema da reprodutibilidade social, advertindo contra aquilo que é parte essencial do processo educacional, a razão instrumental. E abordando-a numa perspectiva mais abrangente, como emancipação do homem em relação aos embotamentos causados pela própria racionalidade moderna capitalista. Dessa forma, a filosofia social contida nesse conceito de educação corresponde a uma interpretação crítica e formativa, ao modo de uma educação política. Ou seja, encontra-se em Adorno e Horkheimer a possibilidade de pensar o problema da educação como alienação/emancipação a partir da interpelação dialética da própria racionalidade da sociedade capitalista, haja vista que, segundo esses autores, uma das causas das aberrações da sociedade moderna está situada em um de seus fundamentos mais sublimes, a saber: o Esclarecimento (*Aufklärung*)³.

Nesse sentido, parece haver um pressuposto ontológico fundamental, no qual se baseia a proposta desses autores, de uma vinculação íntima entre a questão da racionalidade moderna e a formação das subjetividades na sociedade capitalista. A análise desse pressuposto

³ Seguimos o tradutor de *Dialética do Esclarecimento*, Professor Guido Antonio de Almeida, que traduz *Aufklärung* por esclarecimento em vez de vertê-la para expressões mais usuais como “iluminismo” ou “ilustração”, geralmente, utilizadas para designar o que se conhece como Época ou Filosofia das Luzes. Para o Professor Guido Antonio de Almeida, o termo *Aufklärung* em língua alemã corrente também significa esclarecimento, no sentido de superação da ignorância e do preconceito sobre temas práticos (religiosos, políticos, sexuais etc.). Além disso, em conformidade com a argumentação desenvolvida na obra, Esclarecimento é um processo muito mais abrangente do que o mero Iluminismo europeu, podendo suas origens serem encontradas desde as narrativas míticas da Odisseia de Homero (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

ontológico sugere o questionamento a respeito da reflexão sobre a extensão desse vínculo e de seus efeitos: qual o grau de dependência dos efeitos da racionalidade na formação subjetiva do homem moderno com a questão da alienação/emancipação? Por outro lado, a análise desse pressuposto implica no enfrentamento do desconcertante paradoxo: se a educação moderna na sociedade capitalista pode ser emancipatória, na medida em que esclarece o homem, por que razão a sociedade “esclarecida” mantém vivos, em sua própria essência, o mito, a ignorância, o preconceito, a barbárie?

Como indicou Saviani (2012), as teorias tradicionais e tecnicistas concebem educação como um processo fechado em si, como mera superação da ignorância, desprezando seus vínculos com a estrutura social e política de uma determinada sociedade, a não ser naquilo que ela possa influenciar no “progresso” — seja como desígnio, seja como ilusão. Para essas tais teorias de cunho positivistas e utilitaristas, a problemática educacional se encerraria no processo de escolarização formal, sendo os liames sociais e políticos que comportam a educação considerados exteriores ao processo. Não perturba tais teorias o fato de as motivações e os comportamentos assumidos no processo educacional terem uma racionalidade oculta lesiva aos próprios fins sugeridos no discurso de progresso. Um sistema educacional como o brasileiro, por exemplo — assim como na maioria das sociedades “ocidentalizadas” —, baseado nos ideais do esclarecimento (*Aufklärung*) como promessa de emancipação, chega a certo momento do processo de escolarização — em geral, na conclusão do ensino médio — em que o compromisso de emancipação e progresso é simplesmente abandonado. Os educandos que não conseguem entrar no ensino superior são deixados, literalmente, no meio do caminho. Logo podemos supor que o próprio sistema educacional comporta em sua lógica interna um expurgo de vidas do processo de esclarecimento, não apenas como um resíduo acidental de suas deficiências, mas como um abismo silencioso à espera dos excluídos do processo. Assim, na própria racionalidade do sistema educacional que se pretende inclusivo e contínuo,

se encontra o gérmen da exclusão e da ignorância “oculta pela fachada limpa do cotidiano” (ADORNO, 2020, p. 47).

Em geral, o problema da exclusão de sujeitos, imposto pelo próprio sistema educacional meritocrático, é tratado pelas teorias não-críticas como uma contingência admissível e de menor relevância para a racionalidade formal do sistema. Para Adorno, pelo contrário, na racionalidade objetiva dos fenômenos educacionais observáveis reside o essencial: “a essência como contrapartida necessária das aparências” (COHN, 2008, p. 23). “Essência” na acepção daquilo que possui “significado essencial para a sobrevivência e para a liberdade da espécie humana” (ADORNO, apud COHN, 2008, p. 24). Com essa visada ontológica, Adorno critica as abordagens fragmentárias do positivismo sociológico empirista de amplo espectro, embora não menospreze os problemas específicos e práticos que envolvem a formação dos indivíduos no cotidiano:

Minimizar, por causa da estrutura do todo, a possibilidade de aperfeiçoamentos no âmbito da sociedade vigente, ou até mesmo — o que não faltou no passado — marcá-los como negativos, seria uma abstração idealista e danosa. Pois nisso expressar-se-ia um conceito de totalidade sobreposto aos interesses dos homens individuais que vivem aqui e agora [...]. (ADORNO, 2008, p. 98)

Assim o pensamento de Adorno articula uma visão de totalidade com os problemas reais e específicos da educação apoiando-se na abordagem dos fundamentos estruturantes de uma determinada sociedade e de seus efeitos na estruturação das subjetividades a elas correspondentes. Segundo Gabriel Cohn, a perspectiva adorniana permite uma conexão comunicativa entre o polo (universal) da humanidade e o outro polo (singular) do indivíduo — comunicação entre polos cuja dinâmica dá forma à própria ideia de totalidade frankfurtiana —. Assim, a questão da emancipação do homem universal leva Adorno ao problema essencial do Esclarecimento (Aufklärung) de conjugar conflituosamente a promoção da

barbárie e a formação civilizatória. Na mesma medida, para ele, há conexão entre o problema da formação do homem na sociedade capitalista e o problema da sobrevivência da humanidade, na medida em que “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência” (ADORNO, 2020, p. 126). Para o filósofo frankfurtiano, a desbarbarização da humanidade deve ser o objetivo precípua da educação, embora ele mesmo reconheça possibilidades limitadas de alcançar tal finalidade. Isso posto, Adorno emprega o termo “barbárie” para referir-se “ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (ADORNO, 2020, p. 126), tudo isso que retorna em nossos dias num discurso da estupidez⁴ espantosamente representativo na conjuntura brasileira do início do século XXI. Daí impor-se como indispensável o debate sobre as possibilidades de uma concepção de educação cujo objetivo prioritário fosse exatamente prevenir e evitar a barbárie.

Na primeira parte deste trabalho, desenvolveremos exatamente a questão exposta acima. Em seguida, introduziremos a investigação sobre os fatores causais da barbarização da humanidade na sociedade moderna, onde discutiremos com mais profundidade os efeitos deletérios do Esclarecimento sobre a consciência do homem moderno e nos colocaremos a questão de como a racionalidade instrumental do Esclarecimento funciona como mecanismo de objetificação do sujeito na sociedade capitalista moderna. Nas duas últimas seções, investigaremos o conceito de reificação de György Lukács, sua relação com a crítica do Esclarecimento em Adorno e Horkheimer e a proposta elaborada por Axel Honneth de atualização do conceito lukácsiano a partir da teoria do reconhecimento.

Educação como superação da barbárie

No célebre artigo *Educação após Auschwitz*, Adorno reafirma a necessidade de nos mantermos atentos à sobrevivência até nossos dias dos germes que produziram os horrores do Holocausto. Por perceber o caráter

⁴ Ver DIAS, M. M. **O discurso da estupidez**. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 2020.

não apenas contingencial daqueles episódios históricos que abalaram o mundo, o autor declarou a precedência desse debate em relação aos demais objetivos da educação: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2020, p. 129). Para Adorno, portanto, o sentido essencial da educação se organiza em torno de evitar-se a repetição de Auschwitz, de atuar-se contra os germes da barbárie:

[...] Fala-se de uma ameaça de regressão à barbárie. Mas não se trata de barbárie porque Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isso que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. (ADORNO, 2020, p. 129)

Nosso objetivo em aprofundar a compreensão da concepção adorniana de educação como superação da barbárie faz parte dessa tarefa preventiva. Para iniciarmos o exame do tema, adotaremos como ponto de partida o próprio conceito adorniano de barbárie, o que nos leva ao vínculo estabelecido pelo autor entre barbárie e o conceito de regressão em Freud. Grosso modo, a noção de regressão no sentido psicanalítico diz respeito a uma ordenação linear de etapas ou fases do desenvolvimento da sexualidade humana, que evoluiria da sexualidade infantil difusa até chegar numa organização genital da sexualidade adulta — uma predisposição evolutiva da libido em fases (oral, anal, fálica). Essa concepção psicanalítica de regressão, porém, subverte a linearidade evolucionista, de tal forma que as estruturas do arcaico e do contemporâneo são capazes de se reconciliarem dialeticamente, ou de se conjugarem conflituosamente. A afinidade estabelecida por Adorno entre regressão psicanalítica e barbárie consiste exatamente na ausência de

linearidade em benefício de uma perspectiva dialética. Assim como na regressão psicanalítica, Adorno supõe que a racionalidade moderna comporta uma forma de funcionamento que envolve o retorno de um elemento “arcaico” — sempre suposto na estrutura — pautado na hipótese da permanência do mito como um componente da estrutura da racionalidade moderna.

Adotando para barbárie o sentido psicanalítico de regressão como retorno do recalçado, Adorno inaugura uma rede de relações conceituais com concepções psicanalíticas presentes na teoria freudiana da libido⁵. Essencialmente, porém, esse vínculo entre barbárie e regressão lhe parece particularmente útil para indicar a reconciliação dialética entre anticivilizatório e civilização como um dos mais “perspicazes” conhecimentos proporcionados por Freud, por revelar um fato “desesperador”:

Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente no que diz respeito a Auschwitz, os ensaios *O mal-estar na cultura* e *Psicologia das Massas e a análise do Eu* mereceriam a mais ampla divulgação. Se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador. (ADORNO, 2020, p. 130)

O agenciamento do conceito de barbárie como regressão no sentido psicanalítico, por outro lado, também representa um apoio importante para o pressuposto da indissociabilidade entre o social e o

⁵ Sabe-se que o conceito de libido em Freud percorre um longo caminho até chegar a uma formulação à luz da *Psicologia das massas e a análise do Eu*. Desenvolver tal percurso não caberia nos limites deste trabalho, cujo objetivo principal, neste momento, é delinear os contornos psicanalíticos do conceito de barbárie em Adorno. Porém não podemos nos eximir de enfrentar a questão decisiva da “dialética psicanalítica” envolvida na agitação entre libido e civilização, considerando este último termo como inseparável da ideia de cultura (PUCCI; GEORGEN; FRANCO, 2007).

individual presente na abordagem de totalidade da escola de Frankfurt. Ou seja, Adorno encontrou em *Psicologia das massas e análise do eu* (FREUD, 2011), além da reconciliação dialética — que pressupõe a coexistência antitética — entre dois supostos estágios evolutivos da sociedade, o apoio para combater a dicotomia clássica entre indivíduo e sociedade.

Nesse ensaio no qual se baseia Adorno, Freud argumenta que, sob certas condições coletivas, um indivíduo sente e age de maneira inteiramente diferente de suas predisposições individuais. E chama a atenção para o fato particular de que, na massa, o indivíduo seja colocado em condições que lhe predisponham a lançar impetuosamente de si as repressões de seus impulsos pulsionais — isto é, o retorno do recalcado. Freud explica o surgimento dessas características subjetivas no indivíduo engolfado na massa do seguinte modo:

As características aparentemente novas, que ele então apresenta, são justamente as manifestações desse inconsciente, no qual se acha contido, em predisposição, tudo de mau da alma humana. Não é difícil compreendermos o esvaecer da consciência ou do sentimento de responsabilidade nestas circunstâncias. Há muito afirmamos que o cerne da chamada consciência moral consiste no “medo social”. (FREUD, 2011, p. 21)

Freud, por sua vez, está dialogando com a obra *Psychologie des Foules* (1895) de Gustave Le Bon, esquadrihando, entre outras coisas, os fatos característicos da união de indivíduos que os definiria como uma “massa psicológica”⁶, capaz de neles exercer influência tão decisiva como

⁶ Optamos por não utilizar somente o termo “grupo”, como na *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII*, nem o termo “multidão” presente na edição brasileira do livro de Gustave Le Bon *Psychologie de foules*, no qual o termo “foules” é traduzido por “multidões”, como aparece no título *Psicologia das multidões* (Martins Fontes; 2ª edição, 2016). Preferimos utilizar os termos “massa” ou “grupo”, dependendo da situação, como na tradução de Paulo Cesar Coelho das Obras Completas volume XV publicada pela

a promoção da barbárie. Tentando explicar essa influência, o fundador da psicanálise toma como ponto de partida a questão — igualmente importante para o desenvolvimento da noção de regressão — do tipo da alteração mental que induz aos atos que a massa força no indivíduo, na medida em que, para Le Bon (1971[1895], p. 11), “certas ideias, certos sentimentos aparecem ou se transformam em atos apenas nos indivíduos em massa” (LE BON, 1971[1895] *apud* FREUD, 2011, p. 18). Apoiado em Le Bon, Freud identifica a característica mais importante da alteração mental que a multidão anima no indivíduo como resultando da preponderância dos impulsos inconscientes sobre a consciência. Essa característica justifica sobremaneira o agenciamento realizado por Adorno do conceito de barbárie como regressão.

Portanto, pelo simples fato de pertencer a uma massa, o homem desce vários degraus na escala na civilização. Isolado, ele era talvez um indivíduo cultivado, na massa é um instintivo, e em consequência um bárbaro. Tem a espontaneidade, a violência, a ferocidade, e também os entusiasmos e os heroísmos dos seres primitivos. (LE BON, 1971[1895], p. 14 *apud* FREUD, 2011, p. 24)

Freud (2011) caracteriza a “alma da massa” a partir da noção de regressão e da forma como Le Bon (1971 [1895]) a esboça:

- a) “A massa é impulsiva, volúvel e irritável. É guiada quase exclusivamente pelo inconsciente” (FREUD, 2011, p. 25);
- b) “A massa é extraordinariamente influenciável e crédula, é acrítica, o improvável não existe para ela” (FREUD, 2011, p. 25);
- c) “[A massa] vai prontamente a extremos; a suspeita exteriorizada se transforma de imediato em certeza

Companhia das Letras, cujo título original do ensaio do texto de Freud *Massenpsychologie und Ich-Analyse* fora traduzido por *Psicologia das Massas e Análise do Eu*.

indiscutível, um germe de antipatia se torna um ódio selvagem” (FREUD, 2011, p. 26);

- d) “As massas nunca tiveram a sede da verdade. Requerem ilusões, às quais não podem renunciar. Nelas o irreal tem primazia sobre o real, o que não é verdadeiro as influencia quase tão fortemente quanto o verdadeiro” (FREUD, 2011, p. 29).

A explicação de Freud para esses atributos mentais a que o indivíduo envolvido na massa está sujeito se afasta do “reducionismo” de Le Bon ao explicá-los pela sugestão mútua dos indivíduos e o prestígio dos líderes. Para lançar luz sobre a psicologia da alma da massa, Freud utilizará o conceito de libido descrito com especial generosidade em *Psicologia das massas e análise do eu*:

“Libido” é uma expressão proveniente da teoria da afetividade. Assim denominamos a energia, tomada como grandeza quantitativa — embora atualmente não mensurável —, desses instintos relacionados com tudo aquilo que pode ser abrangido pela palavra “amor”. O que constitui o âmago do que chamamos amor é, naturalmente, o que em geral se designa como amor e é cantado pelos poetas, o amor entre os sexos para fins de união sexual. Mas não separamos disso o que partilha igualmente o nome de amor, de um lado o amor a si mesmo, do outro, o amor aos pais e aos filhos, a amizade e o amor aos seres humanos em geral, e também a dedicação a objetos concretos e a ideias abstratas. Nossa justificativa é que a investigação psicanalítica nos ensinou que todas essas tendências seriam expressão dos mesmos impulsos instintuais que nas relações entre os sexos impelem à união sexual, e que em outras circunstâncias são afastados dessa meta sexual ou impedidos de alcançá-la, mas sempre conservam bastante da sua natureza original, o suficiente para manter sua identidade reconhecível (abnegação, busca de aproximação). (FREUD, 2011, p. 43)

Portanto a psicologia das massas, segundo Freud, estaria apoiada na libido, cuja natureza é, primordialmente, sexual. Consequentemente, se o laço social dos indivíduos na massa tem o amor, ou o seu avesso, o ódio, como causa, e como alvo a suspensão da sutura gerada pelos recalques civilizatórios e pela insuportabilidade das diferenças individuais inerentes aos próprios indivíduos, isso se deveria aos efeitos gregários da libido. A alma da massa só alcançaria tal intento de suspensão do mal-estar da cultura pela remoção das inibições das pulsões próprias a cada indivíduo e pela adesão complacente desses indivíduos às manifestações de submissão da multidão a um líder. Eros representa a força que mantém o grupo unido e capaz de superar pelo amor/ódio as tensões internas despertadas pelas diferenças entre os indivíduos. Em nome do amor à unidade da massa e pelo amor⁷ dos indivíduos que a compõem, por exemplo, um líder é tomado como objeto unificador (FUCKS, 2007; GOLDENBERG, 2014). Uma ilustração disso é apresentada por Freud na formação das massas cristãs, onde “a ligação de cada indivíduo a Cristo é também a causa da ligação deles entre si”. (FREUD, 2011, p. 47-48).

Para complementarmos esse esboço da fundamentação psicanalítica da barbárie no pensamento adorniano teremos que retornar ao próprio Adorno no ponto onde o deixamos, a saber: “se a barbárie encontra-se no princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 2020, p. 130).

No já referido ensaio *Educação após Auschwitz*, publicado em 1967 e derivado de uma palestra realizada em 1965, Adorno reafirma a hipótese freudiana de que o fantasma da barbárie e a civilização coexistem silenciosamente. Consciente desse “elemento desesperador”, o filósofo se acha incitado a incorporá-lo a seu projeto emancipatório. Isso significava ceder às forças que o impeliam à conciliação entre os efeitos subjetivos da barbárie com a possibilidade de evitá-los pela educação. Admitir essa

⁷ Freud esclarece ainda que o narcisismo dos indivíduos só encontra saída “pela ligação libidinal com outras pessoas. O amor a si encontra limite apenas no amor ao outro, amor aos objetos” (FREUD, 2011, p. 58). Por isso, no capítulo VII de psicologia das massas e a análise do Eu, vamos nos deparar ainda com o problema de algumas formas de laço emocional entre pessoas a que Freud chamou de identificação.

hipótese torna necessária uma inflexão em direção ao sujeito⁸: “é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios” (ADORNO, 2020, p. 131).

Todavia conhecer tais mecanismos não seria possível sem levar em consideração que a reflexão e a racionalidade não serviriam por si só como proteção contra a barbárie, senão garantida por um escopo humanista: “as reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 2020, p. 175). À educação caberia, pois, levar à consciência a crítica dos mecanismos sociais e psicológicos geradores da barbárie, função da educação a que Adorno denominou “função do esclarecimento”.

Parece contraditório que um crítico tão impiedoso do esclarecimento deposite tantas esperanças na função do esclarecimento na educação. No entanto, antes de tirarmos conclusões apressadas, é preciso observar que Adorno, ao fazer a crítica do esclarecimento, não age contra a razão, mas em direção à supressão dos efeitos da racionalidade instrumental sobre os indivíduos. Ao observar os efeitos subjetivos da ampliação de uma rede densamente interconectada de certas formas de socialização sobre os indivíduos, Adorno crê na emancipação do sujeito pela educação, mas sem deixar de admitir os efeitos indelévels do esclarecimento sobre o sujeito no âmbito da sociedade. “Quando mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isso aumenta a raiva contra civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional” (ADORNO, 2020, p. 132). O germe da barbárie é, inicialmente, identificado no interior do processo de socialização, caracterizado mais pela densidade da rede que produziria sua qualidade. O que determinaria tal qualidade seria uma espécie de adesão do indivíduo à “pressão geral dominante” percebida como forma de obediência. Esse estado de

⁸ Essa inflexão, entretanto, não excluía os pressupostos objetivos da barbárie — tampouco se pode afirmar ser uma novidade no pensamento de Adorno a questão do sujeito, ela sempre esteve presente em seu pensamento. O movimento consiste muito mais em fazer cumprir o objetivo precípua da Teoria Crítica de revelar os mecanismos do mundo administrado como geradores de assujeitamentos embotadores do sujeito.

submissão não consciente em relação às injunções caracterizaria uma “heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (ADORNO, 2020, p. 134). Admitindo-se a permanência desse tipo de vínculo social no mundo administrado, a heteronomia resultaria na condição básica para a produção da barbárie. Mas que qualidade de vínculos sociais produzem ou admitem a heteronomia, que faz o sujeito depender de normas que não são assumidas por sua própria razão?

A reificação habita o princípio da barbárie

Em *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer analisam aspectos do processo de autodestruição da função reflexiva no esclarecimento (Aufklärung). Duas teses desenvolvidas no primeiro ensaio desse livro permitem tornar inteligível a trama entre racionalidade e realidade social capaz de produzir a heteronomia, que faz o sujeito depender de normas que não são assumidas por sua própria razão. Sucintamente essas duas teses estão presentes em dois aforismos complementares e críticos da separação entre mito e esclarecimento como um processo de objetificação produzido na racionalidade: a) “o mito já é esclarecimento”; b) “o esclarecimento acaba por reverter à mitologia”. Ambos partem do mesmo pressuposto já identificado acima, a saber: o Esclarecimento como passo civilizacional de controle progressivo da natureza contém o germe do enclausuramento do homem num mundo administrado.

Analisar o modo como os autores desenvolvem a tese da objetificação do sujeito no processo de desencantamento da razão exige um mergulho nas águas geladas da abstração. Por prudência, tomaremos o primeiro ensaio de *Dialética do Esclarecimento* (1985), intitulado “O conceito de Esclarecimento”, fazendo o cotejo de nossa leitura com a exposição de Rodrigo Duarte em *Adorno/Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento* (2002). Segundo Duarte, o ensaio de abertura do livro tem

exatamente o objetivo de “elucidar o escopo da racionalidade restritiva que tem caracterizado o desenvolvimento da civilização ocidental, cujo programa ‘era o desencantamento do mundo’” (DUARTE, 2002, p. 18). Com efeito, nesse ensaio, Adorno e Horkheimer descrevem o Esclarecimento (Aufklärung) como um programa para dissolução dos mitos e a substituição da imaginação pelo conhecimento científico. O desprezo pela “tradição”⁹, muito bem representado pelo racionalismo experimental de Bacon como um dos fundamentos da ciência moderna, trazia o pressuposto do “saber” como instrumento da “superioridade do homem” sobre os outros homens — os reis, inclusive — e como mecanismo capaz de comandar a natureza na prática.

Apesar de seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem da complacência em face dos senhores do mundo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

No contexto do esclarecimento, o princípio da barbárie estaria, portanto, situado na própria *operation* como procedimento eficaz, que transforma o saber em poder sobre a natureza e os homens. Esse procedimento, apoiado na eficácia da ciência, levaria à reificação, na medida em que a racionalidade do esclarecimento convertida em instrumento leva os homens, progressivamente, à alienação do seu trabalho, assim como à renúncia da exigência clássica da reflexão sobre o próprio pensamento. Ao fim e ao cabo, essa operação incidiria numa violência contra a própria razão ao provocar a fratura fundamental entre sujeito e objeto. Adorno e Horkheimer não deixam de notar ainda, na

⁹ Do lat. *traditio,ōnis* “ação de dar; entrega; transmissão, tradição, ensino”.

felicidade produzida por essa operação desencantadora do mundo, a volúpia sádica cujo fetiche seria o procedimento eficaz:

doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Desse modo, Adorno e Horkheimer chegam a uma formulação categórica: “o esclarecimento é totalitário” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). Para a dupla de filósofos, o esclarecimento proscreve a multiplicidade presente nos atributos das diferentes figuras míticas, em nome da redução de tais diferenças à Unidade. Redução semelhante àquela identificada por Freud e Le Bon na “alma da massa”, na qual Eros constitui a força da Unidade demolidora das diferenças. Ao sujeito cognoscente calculador é atribuído o mesmo papel unificador exercido pelo líder da massa. Como efeito dessa operação unificadora manifesta-se a regressão do pensamento a um tipo de informação estereotipada repetida pela razão instrumental. A multiplicidade e a qualidade, assim como qualquer outro ser e acontecimento, só entram na cena do esclarecimento se reduzidas em uma unidade hierarquizada, ordenada e, sobretudo, calculável. “O que se continua a exigir insistentemente é a destruição dos deuses e das qualidades” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Da mesma forma, Adorno e Horkheimer identificam no esclarecimento uma forma totalitária de disposição do sujeito e a comparam ao arranjo do sujeito no animismo¹⁰: “o animismo havia dotado

¹⁰ Talvez estejamos tão absortos nessa projeção especular do sujeito na natureza que, para melhor entendimento da crítica que lhe dirigem Adorno e Horkheimer, precisemos recorrer a outras formas de pensar a formação do sujeito, de maneira não especular. Um contraexemplo que pode ser elucidativo, a noção de Pessoa Araweté como descrita por Viveiros de Castro corresponde a forma diversa de estruturação de sujeito. Nela, o sujeito é concebido como devir: “o destino da Pessoa Araweté é um tornar-se outro, e isso é a pessoa — um devir. Intervalo tenso, ela não existe fora do movimento” (CASTRO, 1986, p. 22). Viveiros de Castro concebe a hipótese de um método Tupi-Guarani de construção da Pessoa, no qual o

a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica a alma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35). Resulta que, na racionalidade industrial, “[...] uma única distinção, a distinção entre a própria existência e a realidade, engolfa todas as outras distinções. Destruídas as distinções, o mundo é submetido ao domínio dos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). O sujeito idêntico a si mesmo — assim como as coisas idênticas — constitui a unidade forçada da natureza: “É à identidade do espírito e a seu correlato, a unidade da natureza, que sucumbem as múltiplas qualidades” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 22).

A crítica ao sujeito como identificado a si mesmo e dominador da natureza está presente também no *Eclipse da Razão*, de Horkheimer. Na verdade, Horkheimer torna essa crítica ainda mais ácida ao apontar um princípio subjetivista egoísta¹¹, através do qual a razão se restringe a mero instrumento. Isto é, seu valor operacional reduz-se ao critério da dominação dos homens e da natureza. No entanto, se a dominação da natureza aumenta o poder dos homens sobre as coisas do mundo, também carrega em si a objetificação do próprio homem.

Assim sendo, Adorno e Horkheimer identificam a operação fundamental do esclarecimento (*Aufklärung*) na forma de um sujeito que

ciclo vicioso da especularidade é recusado. Estamos diante de um sujeito que recusa a identificação narcísica, em prol de uma relação com a natureza fundamentada em um procedimento de tendência “não-euclidiana”: processo de deformação topológica contínua, onde Eu e Outro, Ego e Inimigo, o vivo e o morto, o homem e o deus, o devorado e o devorador, estão entrelaçados — aquém e além da Representação, da substituição metafórica, e da oposição complementar. Movendo-se em um universo onde o devir é anterior ao Ser, e a ele insubmisso. (CASTRO, 1986, p. 22). A noção de devir associa-se aqui a um esvaziamento do sujeito como autoidentificado, trata-se da libertação do sujeito do domínio da Identidade e do Ser como identidade-a-si: “o ser da pessoa Araweté é um devir-outro, devir-deus, -inimigo, jaguar, onde se o Outro, enquanto objeto do Devir, é imaginário, o devir é real, e a alteridade uma qualidade do verbo, não um predicado seu” (CASTRO, 1986, p. 124).

¹¹ Tudo se passa como se Édipo realizasse, de fato, a fantasia de, identificado ao pai como unidade e fonte de poder, esposar a mãe (“mãe natureza”), substituindo-o na prática. O esclarecimento esboça assim a feição de um patriarcado do *infans* — sujeito incapaz de falar ou de falar bem —, cuja inépcia em articular é substituída diretamente pela alta capacidade de calcular. Dessa identificação egóica e posterior substituição metafórica ao “poder invisível”, o sujeito da razão instrumental arroga-se direitos patriarcais (normativos) sobre a natureza.

assume as características da “alma da massa”. Derivam desse primeiro movimento miríades de questões relacionadas ao modo como a modernidade produz a heteronomia, que aparta as normas essenciais da vida social do reconhecimento que têm dela os indivíduos em sua própria consciência. Abordada por diversos autores da Teoria Crítica, a questão da formação do sujeito heteronômico, em Horkheimer como em Adorno, é explicada pelo processo de “coisificação da alma”, pela amortização da razão reflexiva num instrumento racional concebido como auxiliar do sistema econômico.

Para Horkheimer, E. Kant¹² visava “preservar a herança do transcendentalismo crítico” (HORKHEIMER, 2015, p. 105) ao iniciar o processo gradativo de introjeção do sujeito na experiência, e, principalmente, incorporar o sujeito à experiência de conhecimento, na medida em que o entendimento que construímos do mundo depende de fatores subjetivos. O positivismo, contudo, leva ao extremo a identificação do sujeito com o objeto, a ponto de amortizar o que há de subjetivo no sujeito, anulando suas qualidades e unificando-o como objeto abstrato.

Em que pese o acento na crítica ao esclarecimento (*Aufklärung*) como razão instrumental, o tratamento do tema da reificação em Adorno e Horkheimer sofre grande influência de George Lukács, expoente do marxismo do século XX, cuja teoria da reificação abriga como causa social a estrutura da mercadoria. Na esteira do conceito de fetichismo em Marx,

¹² Esta é uma questão cuja complexidade filosófica não podemos alcançar neste trabalho ao ponto de poder desenvolvê-la. O processo de unificação e abstração talvez esteja inscrito nos próprios conceitos formadores do esclarecimento como, por exemplo, nos conceitos de espaço presentes na reflexão filosófica de Kant (1724-1804) como formas de conhecimento *a priori*. Kant concebe o tempo não com um conceito referente ao conteúdo do pensamento, mas como um conhecimento independente da experiência e previamente inscrito em nossa razão. Sendo um *a priori*, o tempo se desvincula da experiência. Porém, como aponta Kurz, “ainda que o tempo seja uma forma apriorística inscrita na capacidade cognitiva humana, essa forma está sujeita a mudanças históricas e temporais” (KURZ, 2020, p. 69). A particularidade do esclarecimento como instrumento da sociedade capitalista consiste exatamente em negar o caráter histórico desses conceitos, isolando dos fatores que comumente lhe estão relacionados na realidade, ou seja, transformando-os numa abstração com um fim em si mesmo. O tempo torna-se um objeto, uma coisa útil à administração do trabalho também concebido como uma natureza unidimensional.

Lukács identifica a essência da sociedade capitalista na estrutura da mercadoria; as relações mercantis são concebidas como um “protótipo de todas as formas de objetividade e de todas as suas formas correspondentes de subjetividade da sociedade burguesa” (LUKÁCS, 2018, p. 193). Para ele, a reificação “se baseia no fato de uma relação entre as pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, de uma ‘objetividade fantasmagórica’” (LUKÁCS, 2018, p. 194). Isso implica na transformação do vínculo social numa coisidade [Dinghaftigkeit]. Lukács entende esse processo de coisificação como duas faces da mesma moeda: o objeto torna-se, ao mesmo tempo, uma reprodução fiel das relações mercantis nas relações sociais e uma forma ilusória de tais relações.

Fundamentado na obra *Contribuição à crítica da Economia Política*, de Karl Marx, Lukács explica as relações mercantis pelo processo de transformação de valores das mercadorias. Segundo essa perspectiva, nas formas embrionárias de relações comerciais — o intercâmbio direto de produtos — o valor de troca dependia tão somente do valor de uso. Na transformação dos produtos em mercadoria — a partir da produção de excedente da quantidade necessária ao consumo —, a essência deles se concentra no valor de troca. A mudança qualitativamente importante nas relações mercantis ocorre quando o sistema de produção se desvincula do valor de uso em benefício do puro valor de troca e transforma a mercadoria em forma dinheiro. Assim o advento do capitalismo moderno, em resumo, resultaria do consórcio entre a produção de mercadoria determinada pelo seu valor de troca (forma dinheiro) com a razão instrumental.

Na medida em que o valor de troca é calculado envolvendo as categorias tempo e trabalho socialmente necessário, o capitalismo submete o homem a normas de organização do tempo e de quantidade de trabalho alheias a sua consciência. Separado da racionalização e dos resultados do seu trabalho, “o homem é confrontado com sua própria atividade, com seu próprio trabalho como algo objetivo, independente dele e que o domina por leis próprias, que lhes são estranhas” (LUKÁCS, 2018, p. 199). A atividade laborativa humana submetida ao princípio da racionalização baseada no cálculo, assim como ocorre com o tempo, se objetiva numa

categoria geral e abstrata formalmente idêntica, de forma a permitir sua objetificação em quantidades calculáveis. Reside nesse abstracionismo do processo de objetificação o aspecto fantasmagórico da reificação.

Dessa forma, com Lukács, a reificação torna-se um conceito central para o diagnóstico da sociedade capitalista. Sua contribuição do conceito de reificação para a produção de um tipo de diagnóstico de amplo alcance deve-se ao seu caráter ontológico. Segundo Honneth, esse caráter ontológico significa que “Lukács vê na reificação não um atentado contra princípios morais, mas a anomalia de uma práxis humana ou de um tipo de atitude que constitui a racionalidade de nossa forma de vida” (HONNETH, 2018[2006], p. 29).

Ora, diferentes povos, etnocentricamente, costumam chamar de barbárie aquilo que se apresenta como uma anomalia em relação à racionalidade de “sua” forma de vida. Afinal é comum a clássica referência à origem grega do termo βάρβαρος (barbaros) como indicação de ausência de humanidade naqueles povos incapazes de fazer uso da linguagem, senão como balbúcio - os gregos utilizavam a expressão *bar bar* para se referirem às pessoas que não falavam a língua grega. A concepção de reificação de Lukács, portanto, não trata de um entendimento de barbárie nessa perspectiva etnocêntrica, mas certamente como anomalia de uma práxis humana, adquirida dentro de um sistema de produção social determinado, a sociedade capitalista.

Assim, para entendermos o sentido de reificação em Lukács, sugerimos uma aproximação entre *Dialética do Esclarecimento* (1985) e *História da consciência de classe* (2018), aproximação que aliás não é nova. Embora a forma como a propomos tenha emergido de nossa pesquisa, essa justaposição entre os dois textos já fora realizada — e em maior profundidade - pelo emérito professor Wolfgang Leo Maar, no brilhante artigo intitulado “Lukács, Adorno e o problema da formação” (MAAR, 1992). Leo Maar identifica o interesse no processo formador da consciência como o problema central comum aos autores de ambos os textos. Situa, a partir daí, o conceito de reificação como meio adotado por

eles para explicar o processo formativo do sujeito na sociedade capitalista. Segundo ele:

Como problemática formativa, há um diálogo permanente entre História e Consciência de Classe e Dialética do Esclarecimento, entre a formação entendida a partir do capital, e a Bildung deformada pela troca.

O propósito lukacsiano da busca do sujeito consistia em desvendar o processo concreto pelo qual se constitui a sociedade real. Ao mesmo tempo isso explica como sujeito e objeto aparecem formados nos termos da tradição filosófica clássica, a Bildung, apreendida assim como articulação historicamente constituída a partir do capital.

Adorno mantém a perspectiva da formação cultural, da cultura formativa, mas como processo dialético por trás da figura assumida por ela na sociedade industrial-capitalista: o esclarecimento. A perda do indivíduo, a crise da cultura com o fenômeno da indústria cultural são manifestações de processos formativos tolhidos, auto-ofuscamentos no processo do esclarecimento (MAAR, 1992, p. 184).

Leo Maar ressalta ainda a especificidade da noção de formação em Lukács. Que consistiria na produção de consciência da classe trabalhadora dialeticamente baseada nas contradições da luta de classes. A formação de consciência da classe trabalhadora como sujeito coletivo se realizaria como ação política no processo histórico e entendida como fenômeno histórico coletivo, efeito das contradições imanentes à relação dialética entre trabalho e capital, e não como formação individual. Tais contradições, que englobam o próprio fenômeno da reificação, seriam superadas por uma determinada práxis cuja base estaria na prática política da classe trabalhadora enquanto tal.

A superação da reificação do processo formativo, de seus objetos e sujeitos reificados, não se encontra no âmbito da educação e da cultura desalienadoras. Mas

reside num modo de conhecimento em que a prática — isto é, a interrupção do processo dialético por ação de um sujeito - constitui parte fundamental. A base para esta prática não é o indivíduo, mas a classe proletária e a condição para esta prática seria a consciência de classe (MAAR, 1992, p. 182).

Nesse contexto, a superação no processo de formação não se daria pelo esclarecimento. Sendo a reificação fruto das relações mercantis (“fetichismo da mercadoria”) e causa social da alienação da classe trabalhadora, sua emancipação como sujeito coletivo só seria possível com a superação da forma social capitalista.

Importa destacar dessa interpretação de Leo Maar a apresentação do conceito de reificação como elemento central da noção de formação em Lukács. Com ela, podemos situar a questão educacional como um problema em torno do qual também orbita o conceito de reificação, associando essa hipótese à possibilidade da atualização do conceito em Honneth. Axel Honneth, principal herdeiro da chamada “terceira geração” de teóricos críticos e atual diretor do Instituto para Pesquisa Social (Institut für Sozialforschung) da Universidade de Frankfurt, realiza em seu livro *Reificação: um estudo da teoria do reconhecimento* (2018[2006]), talvez a mais atual reflexão filosófica sobre a noção lukacsiana de reificação, na qual propõe inovadora revisão do conceito ao abordá-lo no interior das relações cotidianas. Essa atualização à luz de novas categorias — especialmente, aquelas advindas do interior de sua teoria do reconhecimento — visa à manutenção do interesse crítico-emancipatório da Teoria Crítica. Segundo Rúrion Melo (2018), isso significa a prévia admissão por parte de Honneth de que os fenômenos de reificação continuam se ampliando em função dos “avanços” da sociedade contemporânea, como previsto por seus eméritos pares da Escola de Frankfurt.

O esquecimento do reconhecimento é anterior à coisificação

A análise de Honneth sobre a noção lukacsiana de reificação toma como ponto de partida o contexto no qual o conceito foi elaborado, a crítica filosófica da sociedade alemã dos anos 1920 e 1930, no interior da qual se refletia sobre a crise social e econômica da República de Weimar e se observava uma finalidade fria e calculadora nas relações sociais. Honneth retoma dessa atmosfera difusa, exatamente, o impasse dos dilemas da formação da consciência de classe. Para ele, Lukács designa por reificação uma “coisidade” [Dinghaftigkeit], “um processo cognitivo pelo qual algo que não possui propriedades materiais — por exemplo, algo que possui elementos humanos — é considerado como algo material” (HONNETH, 2018[2006], p. 31-32). Todavia Honneth considera essa definição da reificação ambígua em sua caracterização filosófica, extraindo dela três acepções possíveis: a) como um erro categorial epistêmico; b) como uma ação moralmente condenável; c) como uma forma totalmente distorcida de práxis. Logo descarta a possibilidade de considerar a reificação como resultante de um erro categorial, haja vista que um erro cognitivo, segundo ele, seria incapaz de explicar a complexidade e a estabilidade do processo de reificação. Por outro lado, Honneth está interessado em advertir que Lukács desvincula a reificação de um nexu estrito com a esfera econômica, “na medida em que transfere as coerções decorrentes da reificação também à totalidade da vida cotidiana no capitalismo” (HONNETH, 2018[2006], p. 33). E demonstra que esse processo totalizante implica não uma única causa, mas pelo menos duas hipóteses explicativas do processo como um todo:

a) “que seria necessário para a expansão do capitalismo que todas as esferas da vida nas sociedades capitalistas sejam assimiladas ao padrão da troca de mercadorias” (HONNETH, 2018[2006], p. 33-34);

b) “que o processo de racionalização leva inevitavelmente a um aumento de atitudes racionais com respeito a fins naqueles âmbitos sociais que até então eram denominados pelas orientações tradicionais do comportamento” (HONNETH, 2018[2006], p. 34).

De qualquer forma, para Honneth, é essa perspectiva totalizante que leva Lukács a sua tese central demonstrada na ideia de reificação como uma “segunda natureza”, ou seja, como um costume de homens e mulheres na sociedade capitalista “de perceberem a si próprios e o mundo circundante segundo o esquema dos objetos meramente reificados” (HONNETH, 2018[2006], p. 34). Por outro lado, o autor chama atenção para a insuficiência dessa caracterização feita por Lukács da “segunda natureza” como “coisa” ou “coisidade”:

Ele atribui o conceito de “coisa” ou de “coisidade” de maneira descuidada a todos os fenômenos que são percebidos pelo sujeito em seu mundo circundante ou em relação à sua própria pessoa como grandezas economicamente utilizáveis; indiferentemente do fato de se tratar de objetos, de outras pessoas ou das próprias competências e sentimentos, de acordo com Lukács eles são vividos na qualidade de objetos reificados ao serem considerados do ponto de vista de sua utilidade nas transações econômicas. (HONNETH, 2018[2006], p. 34)

Segundo Honneth, um maior rigor no tratamento do conceito de reificação será necessário para que seja possível estender a noção de “segunda natureza” para além da esfera de ação da troca de equivalentes. O recurso de Lukács para enfrentar essa questão consistiu — como em Adorno — em abrir-se para os efeitos da reificação no sujeito, ou seja, para as transformações experimentadas no sujeito como efeito de sua relação total com a realidade circundante. Pois o sujeito reificado “se torna um ‘espectador impotente’ e ‘contemplativo’ diante daquilo que ‘se passa com sua própria existência considerada uma partícula estranha, integrada em um sistema estranho’” (LUKÁCS, *apud* HONNETH, 2018[2006], p. 35).

Nessa virada subjetiva lukácsiana, o sujeito é concebido como “espectador impotente” e “contemplativo”. Para Honneth, é aí que estão os elementos apropriados à atualização da noção de reificação como um

conceito concernente a fenômenos exteriores às determinações da troca de mercadorias:

Nas esferas de ação sempre em expansão da troca de mercadorias, os sujeitos são forçados a se comportar não na qualidade de participantes, mas antes de observadores dos acontecimentos sociais, porque o cálculo recíproco dos possíveis ganhos demandam uma atitude puramente objetiva e a mais neutra possível em relação aos afetos; com essa mudança de perspectiva, introduz-se ao mesmo tempo uma percepção “reificante” de todos os elementos relevantes em uma dada situação, porque os objetos a serem trocados, os parceiros na troca e, por fim, as próprias capacidades pessoais só podem ser conhecidos em suas propriedades quantitativas de valorização; uma tal atitude se torna “segunda natureza” quando é transformada em um costume habitual por força dos processos de socialização correspondentes, de modo que tal atitude determine o comportamento individual de todo o espectro da vida cotidiana. [...] Lukács compreende sob o termo “reificação” o hábito ou o costume de um comportamento meramente observador, em cuja perspectiva o mundo circundante natural, o mundo das relações sociais e as próprias capacidades pessoais são apreendidos apenas com indiferença e de um modo neutro em relação aos afetos, ou seja, como se possuíssem as qualidades de uma coisa. (HONNETH, 2018[2006], p. 36-37)

Nesse sentido, a retomada de conceitos como os de “contemplação” — como observação indulgente e passiva — e de “indiferença” — quando o agente não é mais afetado emocionalmente pelos eventos — é fundamental para Honneth assinalar o conceito de reificação em Lukács como uma forma de socialização da sociedade capitalista, ou seja, como um sistema de comportamento reificante. O conceito lukácsiano de reificação, portanto, não pode ser classificado filosoficamente como um erro categorial epistêmico — que pudesse ser

corrigido com um saber adequado —, nem como uma conduta moral imprópria. Em vez disso, Lukács estaria se referindo a uma forma de práxis deficiente em relação a uma práxis humana verdadeira. A emancipação dessa condição alienante da reificação só seria possível quando orientada por uma práxis baseada na participação e no interesse, numa “atitude intersubjetiva do sujeito” (HONNETH, 2018[2006], p. 40).

Assim a intervenção atualizadora de Honneth sobre o conceito de reificação em Lukács incidirá naquilo em que esse conceito pressupõe uma práxis idealizada como comportamento participativo do sujeito diante de si e do seu mundo, como um comportamento esperado da espécie humana. Segundo Honneth, para produzir esse modelo idealista de práxis, este último deixou de fora problemas importantes. Entre tais problemas, Honneth aponta as seguintes questões fundamentais: a) se “os processos econômicos de troca tem um significado tão profundo para os indivíduos a ponto de fazê-los modificar ou reorientar totalmente a relação que têm consigo mesmos e com o mundo” ou; b) “se Lukács não subestimou de modo grave a extensão em que, por razões de eficácia, sociedades altamente diferenciadas exigem que seus membros aprendam a se relacionar de maneira estratégica consigo mesmo e com os outros” (HONNETH, 2018[2006], p. 41).

Na esteira desses questionamentos, Honneth vai elaborando sua proposta de atualização do conceito lukácsiano de reificação. Discutir essa formulação teórica em detalhes não comporta nos limites de nossa explanação. Mas ainda é necessário indicar, em linhas gerais, as bases argumentativas nas quais Honneth trabalha e a direção de sua tese. Seu ponto de partida, sem dúvida, é considerar a reificação em Lukács como um déficit de envolvimento existencial do sujeito numa práxis ideal, déficit produzido por uma atitude caracterizada por um comportamento meramente “observador”. Honneth vê grande afinidade entre essa ideia de práxis participativa como forma de superação da apreensão neutra da realidade com noções desenvolvidas por John Dewey e Martin Heidegger a respeito da questão do engajamento numa práxis — embora, para Honneth, Heidegger não compartilhe com Lukács a busca de uma causa

social para a construção do esquema de oposição sujeito-objeto. Por outro lado, considera que ambos concordam entre si na tarefa de apresentarem alternativas ao esquema rígido de um sujeito epistêmico neutro observador do mundo. Assim residiria no conceito heideggeriano de “cuidado” [Sorge] a caracterização da estrutura de uma relação engajada com o mundo, através da qual o sujeito não mais estaria numa posição de neutralidade diante da realidade, de modo que o mundo se apresentaria em seu significado qualitativo. Nesse sentido, o conceito de “cuidado” em Heidegger, assim como o pressuposto da práxis engajada em Lukács, serviriam para Honneth avançar a tese do primado da “perspectiva do participante”. Dessa aproximação entre Lukács e Heidegger se desdobram outras questões importantes discutidas pelo filósofo, porém, a noção de cuidado é a que mais lhe interessa para uma atualização do conceito de reificação no âmbito da teoria do reconhecimento:

A tese de que a atitude do cuidado possui um primado não apenas ontogenético, mas também conceitual diante de uma apreensão neutra da realidade [...] uma vez que pretendo substituir cautelosamente o conceito heideggeriano de “cuidado” pela categoria de “reconhecimento”, que remonta a Hegel. (HONNETH, 2018[2006], p. 54)

Além disso, Honneth encontra na percepção de John Dewey sobre uma relação originariamente holística dos homens com o mundo outra forma de demonstrar o primado do reconhecimento em relação a atitudes meramente cognitivas. Segundo essa concepção de Dewey, na base de todo conhecimento racional há uma experiência com o mundo rica em sensibilidade. Essa relação baseada numa experiência abrangente, existencial e prática de interação com o mundo circundante, Honneth chamará de “reconhecimento”.

Há em comum em todas essas ideias de Lukács (engajamento), Heidegger (cuidado) e Dewey (interação) cotejadas por Honneth a tentativa de elaborar uma alternativa ao esquema reificante sujeito-objeto como atitude originária do sujeito observador numa relação neutra frente

ao mundo. A partir das características conceituais nelas presentes, Honneth as considera passíveis de permuta com a noção de “reconhecimento” através da qual elabora sua tese “de que o comportamento participativo precede a apreensão neutra da realidade, que o reconhecimento precede o conhecimento” (HONNETH, 2018[2006]).

A título de conclusão

O debate frankfurtiano sobre uma concepção de educação cujo objetivo prioritário fosse a superação da barbárie demonstra o poder do pensamento crítico, de per si, como forma de exercício de educação num mundo cada vez mais ameaçado por retrocessos éticos e ataques a liberdades individuais e aos valores democráticos, sob o manto da liberalidade no discurso neoliberal. Enquanto teoria educacional, essas reflexões chegaram a um denominador comum ao encontrarem no Esclarecimento e no fenômeno da reificação alvos em direção aos quais uma estratégia contra a barbárie deveria ser conduzida. Seja em Lukács, que explica a reificação pelo processo de transformação de valores das mercadorias, seja em Adorno, que a concebe no processo de formação do sujeito heteronômico como “coisificação da alma”, a hipótese da influência decisiva dos fenômenos reificantes sobre a subjetividade na sociedade capitalista é incontornável. Em Lukács, particularmente, o conceito remete a uma forma de comportamento humano simplesmente contemplativo em cujo contexto de interação os afetos seriam anulados. Ou seja, reificação seria a expressão de um déficit afetivo e de uma anomalia em relação a uma forma de comportamento humano engajado. Vista como padrão, essa práxis engajada originária teria uma qualidade subjetiva fundamental, em contraste com a qual a práxis reificada se instauraria como déficit de intersubjetividade. Essa é o ponto do conceito de reificação que será objeto da reformulação crítica de Honneth (MELO, 2018).

Nesse sentido, se o pensamento de Adorno trabalha no sentido de identificar a barbárie e de construir uma estratégia educacional contra a barbarização, e o de Lukács coloca a questão do engajamento, é viva e necessária a atualização dessa tradição frankfurtiana de reflexão sobre o esclarecimento, através do conceito de reificação no pensamento de Axel Honneth. Partindo do pressuposto do primado do reconhecimento em relação a todas as formas de conhecimento, Honneth procura identificar a barbárie no déficit de engajamento em relação à práxis originária e estruturante das relações sociais. Isso permite encaminhar a discussão da educação nas sociedades contemporâneas para um enfoque dos aspectos afetivos do engajamento do sujeito, considerando os efeitos do capitalismo neoliberal sobre os vínculos afetivos cotidianos, em especial aqueles estabelecidos durante o processo educacional.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Introdução à Sociologia (1968)*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CASTRO, Eduardo Viveiros. *Araweté: Os Deuses Canibais*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1986.
- COHN, Gabriel. Apresentação à edição brasileira. A Sociologia como ciência impura. In: ADORNO, Theodor. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora da Unesp, 2008. p. 19-34.
- DIAS, Mauro Mendes. *O discurso da estupidez*. 1ª. ed. São Paulo: Iluminuras, 2020.
- DUARTE, Rodrigo Antonio de Paiva. *Adorno/Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento*. [S.l.]: Zahar, 2002.
- DUARTE, Rodrigo Antonio de Piva. Reflexões sobre Dialética Negativa, estética e educação. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato. *Dialética Negativa, Estética e Educação*. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 17-30.
- FREUD, Sigmund. Psicologia das Massas e análise do Eu e outros textos - Obras completas volume 15. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 91-180 p.
- FUCKS, Betty Bernardo. *Freud e a Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

- HONNETH, Axel. *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento*. São Paulo: Editora Unesp, 2018 [2006].
- HORKHEIMER, Max. *O Eclipse da Razão*. São Paulo: Unesp, 2015.
- JEFFRIES, Stuart. *Grande Hotel Abismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- KURZ, Robert. *A ditadura do tempo abstrato: o trabalho como desajustamento da era moderna*. Margem Esquerda, p. 55-78, 2020.
- LE BON, Gustave. *La Psychologie des Foules*. Paris: PUF, 1971 [1895].
- LUKÁCS, György. *História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista*. Tradução de Rodnei Nascimento. 3ª ed. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- MAAR, Wolfgang Leo. Lukács, Adorno e o problema da formação. *Lua Nova*, São Paulo, 27, Dezembro 1992. 171-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/W6tRz8NdmhmVtmXXydQCKzD/?lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451992000300009>.
- MELO, R. Apresentação. In: HONNETH, Axel. *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento*. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 7-16.
- REALE, Giovanni. *Filosofia: idade moderna*, vol.2. São Paulo: Paulus, 2017.
- ROSSI, Paolo. *A ciência e a filosofia dos modernos: aspectos da Revolução Científica*. São Paulo: UNESP, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Trad. De Lilyane Deroche-Gurgel (do alemão) e Vera de Azambuja Harvey (do francês). Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

Data de registro: 10/11/2021

Data de aceite: 17/05/2022

 **Discursos sobre ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: defesa de um problema, concepção curricular e afirmação de uma prática***

*Kleber Santos Chaves***

*Benedito Gonçalves Eugênio****

Resumo: Neste artigo apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica, cujo problema envolve os sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019. Assim, objetivamos investigar os discursos sobre o ensino de Filosofia no ensino médio, presentes na produção acadêmica dos autores mais recorrentes do campo teórico. Para tanto, aportamo-nos na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, cuja potência teórica, já afirmada em importantes trabalhos do campo educacional, permitiu-nos identificar o problema do não reconhecimento do ensino de Filosofia como um ponto-nodal que une uma parte da comunidade acadêmica de Filosofia na afirmação antagônica de que tal ensino deve, sim, compor o currículo do nível médio brasileiro.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de Filosofia. Currículo. Ensino médio. Teoria do Discurso.

* Este artigo resulta de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEEn/UESB). Uma versão aproximada do texto consta como parte da dissertação (multipaper) de mestrado defendida e aprovada em fevereiro de 2021.

** Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEEn/UESB). E-mail: kleber.ksc2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7842988511765847>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-1865>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274035318009124>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>.

Discourse on philosophy teaching in the high school curriculum: defense of a problem, curricular conception and affirmation of a practice

Abstract: In this article we present part of the results of a research of qualitative nature and bibliographic cut whose problem involves the meanings of Philosophy teaching in the curriculum for high school in the period from 2009 to 2019. Thus, we aim to investigate the discourses on teaching Philosophy in high school present in the academic production of the most recurrent authors in the theoretical field. To this end, we focus on the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, whose theoretical potency, already affirmed in important works in the educational field, allowed us to identify the problem of the non-recognition of philosophy teaching as a nodal point that unites a part of the academic philosophy community in the antagonistic claim that such teaching should be part of the Brazilian high school curriculum.

Key-words: Philosophy. Philosophy teaching. Curriculum. High school. Discourse Theory.

Discursos sobre la enseñanza de la filosofía en el currículo de enseñanza media: defensa de un problema, concepción curricular y afirmación de una práctica

Resumen: En este artículo presentamos parte de los resultados de una investigación cualitativa y revisión bibliográfica, cuyo problema involucra los significados de la enseñanza de la Filosofía en el currículo para la escuela secundaria en el período de 2009 a 2019. Así, nos propusimos investigar los discursos sobre la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria, presentes en la producción académica de los autores más recurrentes en el campo teórico. Para ello, hemos estado en la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, cuyo poder teórico, ya afirmado en importantes trabajos del campo educativo, nos permitió identificar el problema del no reconocimiento de la enseñanza de la filosofía como un punto-nodal que une a una parte de la comunidad académica de la Filosofía en la afirmación antagónica de que dicha enseñanza debe, sí, formar parte del currículo del nivel medio brasileño.

Palabras clave: Filosofía. Enseñanza de la filosofía. Plan de estudios. Enseñanza Media. Teoría del discurso.

Introdução

Apresentamos neste artigo parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla, de natureza qualitativa e revisão bibliográfica, desenvolvida no mestrado e intitulada *Sentidos de ensino de Filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019*. Justifica o recorte temporal do problema a sequência de eventos que modificou sucessivamente o currículo no período. Em 2008, a Lei 11.684 (BRASIL, 2008) inseriu a Filosofia e a Sociologia como componentes curriculares obrigatórios em todos os anos do ensino médio brasileiro, o que ocorreu a partir do ano letivo seguinte (2009). Em 2016-2017, por medida provisória (BRASIL, 2016, 2017), houve uma reforma do ensino médio, oportunidade em que a posição do componente no currículo passa a ser – pelo menos – ambígua; e, em 2018, ocorre a apresentação da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), em cujo texto a Filosofia também é tratada de modo incerto.

Para compreender o sentido do Ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio, objetivo geral da pesquisa, promovemos a análise da produção da comunidade acadêmica desse campo em livros e periódicos especializados no tema de 2009 a 2019. Constituíram nossos objetivos específicos: 1) investigar os discursos sobre o ensino de Filosofia no ensino médio presentes na produção acadêmica dos autores mais recorrentes do campo teórico, publicados por meio de livros; e 2) analisar os significados de ensino de Filosofia nos artigos sobre a temática, publicados nos periódicos especializados mais proeminentes desse campo. No presente texto, desenvolvemos o primeiro objetivo específico. Quanto ao segundo e à íntegra da pesquisa, estão acessíveis na Dissertação (CHAVES, 2021).

Detalhando brevemente o *corpus*, encontramos na sua composição quatro (04) obras autorais de diferentes estudiosos do ensino de Filosofia com ampla representatividade entre os que discutem o tema no Brasil. Com esse recorte, desenvolvemos o presente artigo. Voltando à representatividade, aferiu-se a recorrência das obras nas referências

bibliográficas de quarenta e cinco (45) artigos que versavam especificamente sobre o ensino de filosofia no ensino médio, de cinco (05) diferentes periódicos analisados, os quais constituem aqueles que mais publicaram nessa temática, e cuja apresentação dos resultados se encontra em outro artigo¹.

Analisamos os dados com a Teoria do Discurso, pensada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a) e operacionalizada no Brasil por estudiosos como Daniel de Mendonça e Leo Peixoto Rodrigues (2014) e Alice Casimiro Lopes e Mendonça (2015). Com origem no campo político, essa teoria demonstra uma potente capacidade de problematização de outras questões, como as educacionais e de ensino. Isso demonstram Lopes e Elisabeth Macedo (2011) e Lopes, Anna Luiza Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira (2018). Por isso, ao nos munirmos com ela, estabelecemos relação com os procedimentos metodológicos do *contexto da produção de texto* do ciclo de políticas de Stephen Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para exibição dos resultados, organizamos o presente texto em duas sessões, a primeira teórico-metodológica, na qual sinalizamos o contexto epistemológico da teoria, alguns conceitos acionados na leitura dos dados e os contornos e procedimentos metodológicos adotados; enquanto isso, na segunda sessão, apresentamos e discutimos o *corpus* de análise, oportunidade em que destacamos os discursos sobre o ensino de Filosofia como elaborados nas obras, evidenciando as concepções e os contornos curriculares nelas presentes.

Como se depreende das discussões, o reconhecimento do ensino de Filosofia como problema filosófico atravessa as obras, pois elas leem uma realidade na qual essa dificuldade é latente. Por isso, nossa pesquisa apresenta as nuances antagônicas presentes nos diferentes autores. Para eles, o ensino é um problema que diz respeito à Filosofia, porquanto os afeta, e a Filosofia, como desdobramos adiante, parte dos problemas da subjetividade para alcançar campos outros, como o reflexivo, o da crítica ou o conceitual.

¹ Disponível como capítulo IV da dissertação de mestrado (CHAVES, 2021).

Considerações teórico-metodológicas

Podemos classificar a Teoria do Discurso (TD) como inserida em um contexto dos “Pós”: pós-marxismo (LACLAU; MOUFFE, 2015b), pós-estruturalismo (WILLIAMS, 2012) e pós-fundacionalismo (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Com isso, a TD encapa a crítica a uma realidade pensada em estruturas com centros fundantes de identidades essencializadas, de tal forma que categorias rígidas pudessem apreender e expressar a realidade de maneira definitiva.

Distintamente, nosso entendimento, apoiado em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015a), como também em Lopes e Macedo (2011), Lopes (2013) e Cunha (2013), pensa a realidade, e nela o Currículo, como um campo de profundas disputas. Ou seja, como lugar do discurso e das tensões pelo estabelecimento de significados precários.

Nessa esteira, interessa-nos o processo de atribuição significativo que vai de encontro à ideia corrente de “natureza das coisas”, conforme Laclau e Mouffe, uma vez que os

[...] fatos naturais também são fatos discursivos. E eles o são pela simples razão de que a ideia de natureza não é algo que já esteja lá, a ser lida a partir das aparências das coisas, mas é, ela mesma o resultado de uma construção histórica e social lenta e complexa. Chamar algo de natural é uma forma de concebê-lo que depende de um sistema classificatório. (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 41)

Somente entendendo que até mesmo o significante “natural” é ele próprio uma construção realizada, discursivamente, pela atribuição de um sentido, é que podemos afirmar todo e qualquer existente conhecido como elemento (menor constituinte) da realidade que é discursiva. Destaca-se nesse contexto o discurso como prática de articulação, seja a articulação que acionamos para dar um sentido a um novo elemento – descoberto –

seja a articulação que se faz entre os diferentes elementos para formação de uma cadeia de equivalência que, em torno de um ponto-nodal, estabelece um momento que anseia pelo fechamento (definição, acabamento) do seu sentido. Sendo essa *sutura* (fechamento) uma impossibilidade, o momento resultante da prática articulatória pode chegar a hegemonizar-se, ou seja, a estabelecer-se no lugar “da falta” (do centro fundante) um sentido provisório.

Dessa forma, os autores entendem que o discurso é “a totalidade estruturada resultante desta prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 178). Como toda articulação é provisória – ainda que diante do momento hegemônico possamos ter a impressão de sua fixação definitiva – não é estranho que haja desarticulação de elementos que tenham formado um momento para a formação de outro, ou mesmo para um certo isolamento de determinados elementos dos demais.

Com tais eventos, podemos chegar à compreensão do sentido dentro da TD, já que “a impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações precárias, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver *um* sentido” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 187, grifo dos autores). Ou seja, o sentido é o resultado da ação discursiva sobre os elementos e os momentos e, por isso, sobre a realidade. O sentido está (analogamente) para a nossa perspectiva teórica assim como a essência esteve para perspectivas anteriores, distinguindo-se ambos os conceitos pela flutuação das identidades que os elementos ganham no campo discursivo, impensável às essências.

Com isso, em nossa pesquisa, optamos por analisar as obras com o auxílio metodológico do *contexto da produção de texto do ciclo de políticas* de Stephen Ball e Mainardes (2011)², em movimento de

² Tal auxílio se dá pela “articulação da TD e de um ou mais contextos do Ciclo de políticas de Ball. Isso se deve porque ‘a perspectiva teórica de Laclau e Mouffe complementa o modelo heurístico do ciclo de políticas de Ball, na medida em que promove um melhor entendimento da complexidade das articulações envolvidas na produção das políticas’” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 9). A TD potencializa aquela concepção da categoria discurso que Ball adquire de Foucault, porque maximiza a amplitude discursiva a toda realidade, seja ela

cooperação semelhante ao que pode ser observada nas pesquisas realizadas por Dias, Abreu e Lopes (2012), Silva, A. (2014) e Silva, Z. (2020).

Ademais, entendemos que o Ensino de Filosofia se configura em uma área bastante específica, ao lidar com questões curriculares, metodológicas, didáticas e outras mais diretamente ligadas à sala de aula, particularmente na educação básica. Notamos que a produção desse campo mais pontual se acentua gradativamente a partir da segunda metade da década de 1990, tendo como picos os anos de 2002, 2009 e 2012. Por este motivo, detemo-nos em levantar aquelas obras do campo do Ensino de Filosofia que aportavam artigos produzidos na área no período de 2009 a 2019. Com isso, chegamos a um conjunto de autores recorrentes, a partir da qual nós construímos critérios que nos levaram àqueles de produção mais diretamente relacionada ao problema do currículo de ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, como apresentamos no quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Levantamento de obras sobre Ensino de Filosofia

Antes de 2009	Depois de 2009
ALVES, D. J. A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.	ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. Ensinar filosofia: um livro para professores . São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
ARANTES, Paulo et al. (Orgs.). A filosofia e seu ensino . Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995/1996.	CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). Ensinar Filosofia . Cuiabá: Central de Texto, 2013.
CARTOLANO, M. T. P. Filosofia no Ensino de 2º Grau . São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.	CERLETTI, Alejandro. O ensino de Filosofia: como problema filosófico . Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Coleção Ensino de Filosofia).
CERLETTI, A.; KOHAN, W. A filosofia no ensino médio . Brasília: Editora	CORTELLA, Mário Sérgio. Filosofia e ensino médio: uma proposta .

linguística ou não-linguística, uma vez que o discurso, como entendido neste trabalho, não está restrito a palavras, mas envolve as ações, imagens, não-ditos e toda a existência já significada” (CHAVES, 2021, p. 27).

Universidade de Brasília, 1999.	Petrópolis: Vozes, 2009.
COELHORIBAS, Maria Alice et al. (Orgs.). Filosofia e ensino : a filosofia na escola. Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia e ensino, n. 7).	GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Ensinar Filosofia : um livro para professores. São Paulo: Atta, 2009.
FÁVERO, A.; RAUBER, J.; KOHAN, W. (Orgs.). Um olhar sobre o ensino de filosofia . Ijuí: UNIJUI, 2002. (Coleção filosofia e ensino).	GALLO, Sílvio. Metodologia do Ensino de Filosofia : Uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papyrus, 2012.
GALLO, Sílvio ; DANELON, Marcio ; CORNELLI, Gabriele . Ensino de Filosofia, teoria e prática . 1. ed. Ijuí: Editora da Unijui, 2004. (v. 1).	GALLO, Sílvio; GOTO, Roberto Akira. Da filosofia como disciplina : desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011.
GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). Filosofia do ensino de filosofia . Petrópolis: Vozes, 2003.	GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade : o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
GALLO, S.; KOHAN, W. Filosofia no Ensino médio . Petrópolis: Vozes, 2000.	
GHEDIN, Evandro. Ensino de Filosofia no Ensino Médio . São Paulo: Cortez, 2008.	GHEDIN, E. Ensino de Filosofia no Ensino Médio . 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009*.
KOHAN, W. O. (Org.). Filosofia : caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004/2008. (Ed. Lamparina).	HORN, G. B. Ensinar filosofia : pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.
KOHAN, Walter O. (Org.) Filosofia no Ensino Médio . Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (v. VI).	KOHAN, Walter Omar. Filosofia : o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
KOHAN, Walter. Ensino de filosofia : perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002/2005.	MATOS, Junot Cornélio et al. Filosofia : Caminhos do Ensinar e aprender. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013.
LIPMAN, Matthew. A Filosofia vai à escola . Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.	PINTO, Maria José Vaz; FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (Coords.). Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos . Lisboa: CFUL, 2013.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. A Filosofia na sala de aula . São Paulo: Nova Alexandria, 1997/2002.	RODRIGO, Lúdia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio . Campinas: Autores Associados, 2009.
LORIERI, M. A. Filosofia: fundamentos e métodos . Filosofia no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2002.	ROLLA, A. B. M. (Org.). Filosofia e ensino: possibilidades e desafios . Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2009.
MORAES FILHO, Evaristo de. O Ensino da Filosofia no Brasil . Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959.	TOMAZETTI, Elisete M. (Org.). Filosofia no Ensino Médio: experiências com cinema, teatro, leitura e escritura a partir do PIBID . São Leopoldo: Oikos, 2012.
MURCHO, D. A Natureza da Filosofia e o seu Ensino . 1. ed. Lisboa: Plátano, 2002.	TOMAZETTI, Elisete Medianeira (Org.). Ensino de Filosofia – experiências, Problematizações e Perspectivas . Curitiba: Appris, 2015.
OBIOLS, Guillermo. Uma introdução ao ensino da filosofia . Ijuí: Unijuí, 2002.	VELOSO, Renato. Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio . Petrópolis: Vozes, 2012.
PIOVESAN, A. et al (Orgs.). Filosofia e ensino em debate . Ijuí: Unijuí, 2002.	* Existe uma edição dessa obra publicada em 2008, consta na coluna ao lado.
ROCHA, R. Ensino de filosofia e currículo . Petrópolis: Vozes, 2008	
SILVEIRA, René J. T.; GOTO, Roberto. Filosofia no Ensino Médio: Temas, problemas e propostas . São Paulo: Loyola, 2007.	

Fonte: elaboração própria, dados da pesquisa (referências dos artigos nos periódicos Conjecturas, Educação e Filosofia, Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFILO) e Saberes: revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, conforme recorte da pesquisa).

Na construção dos critérios, adotamos primeiro um cronológico, elegendo obras publicadas no período focal de nossa pesquisa (2009-2019), cuja temporalidade está marcada pela Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), que determinou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todas os anos do ensino médio brasileiro. No segundo critério, selecionamos

obras assinadas por apenas um autor, pois entendemos que um texto organizado assim permite o desenvolvimento mais completo dos raciocínios e argumentos que embasam a posição teórica de cada escritor. Finalmente, o terceiro critério foi o de recorrência. Seleccionamos, a partir das referências dos artigos de periódicos do nosso *corpus*, as quatro obras mais citadas³ sobre Ensino de Filosofia.

Então, chegamos ao elenco composto por Cerletti (2009), em *O ensino de Filosofia como problema filosófico*; Gallo (2012), em *Metodologia do Ensino de Filosofia*; Rodrigo (2009), com *Filosofia em sala de aula*; e Gelamo (2009), *O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade*.

Resultados e Discussão

Respostas ao que é Filosofia e contexto teórico dos autores

Ao pensarem o ensino de Filosofia, os autores partiram de uma afirmação do que significa a Filosofia. Cerletti (2009) e Gallo (2009) entendem que o ensino filosófico pressupõe a escolha de uma perspectiva dentre as muitas que compõem as filosofias: “[...] para a problemática do ensino de Filosofia, perante essa diversidade penso que só há uma possibilidade plausível: escolher uma perspectiva de Filosofia” (GALLO, 2012, p. 38). Em outras palavras “[...] o que não se deverá deixar de lado é que o tipo de vínculo que se estabelece com a Filosofia é substancial a todo ensino” (CERLLETTI, 2009, p. 18).

Uma conclusão possível dessa máxima é que, assim como para ensinar Filosofia é necessário dizer a partir de qual filosofia se aborda as

³ Obras mais citadas considerando as referências bibliográficas dos artigos publicados nos periódicos: 1) *Conjecturas*; 2) *Educação e Filosofia*; 3) *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*; 4) *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e educação*; e 5) *Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFILO)* entre os anos de 2009 e 2019, cujo interesse fosse estritamente o ensino de Filosofia. Entre os livros mais citados, figuram como autores (sempre de uma mesma obra): Cerletti (12 vezes); Gelamo (8 vezes); Rodrigo (4 vezes); Gallo (3 vezes); Horn e Kohan (2 vezes, cada); Cortella, Ghedin e Veloso (1 vez, cada).

demais, para pesquisar/escrever sobre o ensino de Filosofia é necessário um movimento semelhante. Ou seja, dizer o que se entende por Filosofia. Com isso, é possível inferir das obras de qual *Filosofia* cada autor parte, bem como quais sentidos de Filosofia são pensados quando os autores elaboram saídas para a problemática de seu ensino.

Cerletti (2008) e Gallo (2012), partindo de Deleuze e Guatarri (1992), entendem-na como “um verdadeiro convite ao pensamento próprio” (GALLO, 2012, p. 45), uma vez que “[...] o ensino filosófico, por sua vez, será repetição e criação [de conceitos]” (CERLETTI, 2009, p. 34). Para ambos, a Filosofia, distintivamente das demais áreas, é aquela na qual se forjam os conceitos.

Gallo (2012) afirma não ser essa a única acepção e distinção da Filosofia, mas é uma que atende ao anseio filosófico da universalidade, uma vez que, ainda que defina, mantém essa definição em aberto. Cerletti (2009, p. 29), pensando sobre isso, afirma que “não há uma maneira exclusiva de definir a Filosofia e essa particularidade é a base de grande parte de sua riqueza e de seus desafios, já que qualquer tentativa séria de abordá-la nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar”.

Tal perspectiva, que configura uma espécie de universalidade aberta da Filosofia, coaduna com o prisma pós-estruturalista e pós-fundacionalista, segundo o qual não há um fechamento fundante nas estruturas, mas uma fixação de um centro provisório que supre uma falta dada pela impossibilidade de definitividade apresentada em contexto discursivo.

Enquanto isso, Rodrigo Gelamo parte de uma compreensão mais existencial da Filosofia, que “[...] produz um modo de pensamento que me possibilite pensar o problema que me afeta de forma imanente” (GELAMO, 2009, p. 31). A Filosofia começa nas afetações e consequentes problemas na vida, que impelem a subjetividade a mergulhar na imanência (realidade dada em um único plano) para produzir soluções a uma problemática.

Já em denotação mais pragmática, Lídia Maria Rodrigo entende a Filosofia como aquela que pode “[...] propiciar a todos a oportunidade de

desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (RODRIGO, 2009, p. 21). Essa perspectiva, que carrega rastros de uma perspectiva humanista⁴, dialoga (criticamente) com os documentos curriculares, ainda que alguns deles esperam da Filosofia, mais do que qualquer outro componente, uma marcante colaboração na formação do cidadão.⁵

Interessante lembrar que todo pesquisador, ao apresentar o aporte teórico que sustenta uma ideia, fornece a quem lê a possibilidade de entender os significados específicos que os conceitos centrais com os quais pensa possuem e a que origem reportam. Com isso, os autores das obras em análise evidenciam as suas abordagens, permitindo-nos traçar um panorama epistêmico.

Assim, observamos que, em Cerletti (2009), Gallo (2012) e Gelamo (2009), repercute fortemente o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), marcadamente as ideias relativas a *problema* como motor do filosofar e *conceito* como traço distintivo da Filosofia. Ainda em Gallo (2012) e Gelamo (2009) está presente, de maneira intensa, o pensamento de Jacques Rancière (2007), de quem os autores apreendem a ideia de mestre *ignorante* e de *sociedade pedagogizada*.

Ainda nesses dois autores, aparece o pensamento de Nietzsche e das suas *marteladas*, ao modo como os pensadores do seu tempo lidavam com a Filosofia, institucionalizando-a, o que, para o filósofo alemão, afastava sobremaneira os jovens da vontade de filosofar. Também

⁴ Aqui o humanismo pensado como “qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem, e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos” (ABBAGNANO, 2007, p. 519).

⁵ As DCNs (BRASIL, 2010, p. 154) recordam que “[...] a LDB define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania”. A versão original da LDB de 1996 afirma ser o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, s/p). Adiante, nos PCN+, lê-se: “[...] a Filosofia [...] tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã” (BRASIL, 2002, p. 44), bem como “[...] a apropriação do processo do filosofar é uma maneira de construir uma forma de pensar autônoma, em última análise, um pressuposto decisivo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 47).

repercuta nos autores a famosa imagem *Das três transformações* (NIETZSCHE, 2012) nietzschianas do *camelo*, *leão* e *criança*, que pode representar um professor que carrega toda Tradição filosófica nas costas (camelo), que aprende a dizer “não”, liberta-se do peso da carga (leão) e que, finalmente, aprende a dizer “sim” (criança), passando a pensar a partir da vida, o que é uma grande possibilidade para Filosofia. Ainda em Gelamo (2009), Foucault é um autor de destaque, sobretudo pensando os conceitos de *regime de verdade* e *ontologia do presente*.

Rodrigo (2009), por sua vez, está fortemente ligada a filósofos da Grécia clássica, como a Platão e Aristóteles, com os quais desenvolve a pesquisa em torno do conceito de Paideia. Além de se sustentar em modernos como Descartes, Maquiavel e Bacon, com quem discute questões políticas e epistemológicas, sempre tendo em vista o plano educacional. Na obra específica, porém, como faz uma discussão mais pontual em torno da didática filosófica, escreve em relação a pensadores que, na Europa contemporânea, já haviam enfrentado a problemática do ensino de Filosofia em suas realidades. Assim, ela dialoga com o português Manoel Maria Carrilho, que apresenta a problemática em Portugal e com o francês Michel Tozzi, que discute as dificuldades e saídas para o componente curricular na *escola de massa*.

De modo mais disperso, podemos mencionar as discussões em torno de Kant e Hegel sobre o filosofar, seu ensino e os conteúdos necessários a esse processo como, ao menos, tangenciadas em cada uma das obras. Cabendo destaque para Gelamo (2009), que desfaz falsas impressões do dilema e das conclusões dos dois alemães, atualizando o pensamento de ambos, em face da realidade contemporânea.

Também são mencionados pontualmente: Sócrates, *conhecimento de si* e *cuidado de si*; Platão, e o processo de chegada ao conhecimento, destaque para a *alegoria da caverna*; Descartes, e a *perseguição ao método*; Spinoza, em sua *imanência*; Derrida, e a *impossibilidade de centro fundante*.

Duas faces de um mesmo problema: a construção de um ponto-nodal

Considerando as obras, fica evidente que um problema de duas faces une os quatro autores em suas análises sobre a problemática do ensino de Filosofia no ensino médio brasileiro: 1) ainda há um desinteresse da comunidade filosófica pelo tema do ensino de Filosofia⁶ e 2) existe um problema na formação do professor da disciplina.

Com isso, é possível afirmar que a crítica dirigida à comunidade filosófica e à formação dos professores constitui um ponto-nodal – momento de reunião de elementos - em torno do qual aqueles que mais influenciam a produção de ensino de Filosofia no Brasil convergem em suas distintas análises.

Para Cerletti (2008, p. 51), “[...] a comunidade filosófica acadêmica (salvo muito raras e pontuais exceções) não se preocupa em absoluto com o destino da Filosofia na escola”. Gallo (2012, p. 11), em semelhante percepção, afirma que “os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do ensino”. Gelamo (2009, p. 35) interpreta que essa realidade é reflexo do fato de as “[...] questões do ensino da Filosofia serem entendidas como questões educacionais, o que possivelmente as distanciaria dos problemas filosóficos”. Para Rodrigo (2009, p. 3), essa posição dos acadêmicos de Filosofia de “resistência à democratização do saber filosófico” se assenta em um “receio de que a Filosofia só possa ser ensinada na escola de massa à custa de uma inevitável perda da qualidade”.

⁶ Salienta-se desde agora que tal desinteresse é apresentado como fator que colabora para as dificuldades da afirmação do Ensino de Filosofia no currículo do ensino médio. Contudo, não se deve entender que haja, via de regra, uma militância dos acadêmicos em filosofia por este feito, ainda que opiniões nessa direção existam, como apresentado no texto do Prof. João Vergílio Gallerani Cuter, *Por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio* (CUTER, 2016). Ocorre que o fato de não haver interesse de parte significativa da comunidade em Filosofia, destacadamente nos programas de pós-graduação em Filosofia e dos professores-pesquisadores neles inseridos, desagua-se na omissão desse grupo frente à questão. A esse fato atribuímos força de colaborar para a manutenção do discurso hegemônico que diminui ou exclui a Filosofia da política curricular, como desenvolvemos no texto.

Percebemos que os autores demonstram a existência de uma espécie de quadro valorativo dos problemas filosóficos. Nele, o ensino de Filosofia – quando muito – parece ocupar um estamento menos destacado. Como apresentado em Rodrigo (2009), os acadêmicos temem a ideia de “rebaixar” a grandeza filosófica à “pequenez” e aos “limites” das comunidades escolares, ainda mais daquelas desprovidas – por múltiplos fatores – das premissas necessárias ao pensar filosófico (erudito).

Em outro momento, Gelamo (2009) apresenta esse mesmo temor na leitura do histórico da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF) que, de sua fundação, no ano de 1983 até 2006 (vinte e três anos), permaneceu sem um Grupo de trabalho (GT) relativo ao ensino de Filosofia. Quando se organizou o GT *Filosofar e ensinar a filosofar*, atravessam a escolha do nome os reflexos de uma preocupação em não “desconfigurar” as categorias filosóficas, pois “nomear o GT de ‘ensino da Filosofia’ poderia causar uma confusão com algum tema da Filosofia da educação [...] que escapasse aos interesses da Filosofia, deixando que esse assunto continuasse sendo pesquisado apenas nos programas de Educação” (GELAMO, 2009, p. 36).

Essa separação dos problemas educacionais e do ensino de Filosofia dos problemas filosóficos nos leva a outra face do *não reconhecimento* do lugar filosófico do ensino de Filosofia: a formação dos professores no nível superior. Ora, se o ensino não é importante, os filósofos não precisam pensá-lo. Isso fica demonstrado na forma como os cursos superiores são organizados:

podemos, grosso modo, assinalar o procedimento de dois modelos de graduação: um construído com base em cursos monográficos que privilegiam a formação do Especialista ou pesquisador, tratando a licenciatura como uma espécie de apêndice ao bacharelado; outro, construído com base na pulverização dos conteúdos filosóficos num grande número de disciplinas, ministradas com base em manuais e bibliografia secundária. (RODRIGO, 2009, p. 68)

O que a autora pontua é vivenciado por gerações de licenciados em Filosofia que, desde muito, percebem nos cursos uma grande preocupação com uma formação para a pesquisa, que exige um sólido conhecimento da tradição filosófica. De fato, é imprescindível conhecer o histórico, os temas, problemas e autores para nos aproximarmos da Filosofia em nível acadêmico. Entretanto, segundo o entendimento dos próprios autores (aqui analisados), esse conhecimento sozinho tanto não é suficiente para formação do filósofo pesquisador quanto, muito menos, o seria para o professor.

Agrava a problemática o fato de haver uma cisão nos cursos de licenciatura. Conforme Gallo (2012, p. 123), “investe-se na formação específica (em determinada área do saber) em um departamento ou instituto e na formação do professor em um departamento ou faculdade de educação”. Ainda segundo o autor, isso significa fatar a formação inicial, de tal forma que professor e pesquisador são formados separadamente. Essa separação significa que o professor não precisa ser também um pesquisador. Revela ainda que a ele estariam fechadas as portas da pesquisa e a participação na construção do conhecimento, o qual deve ser produzido em separado pelo pesquisador, de quem ele tomará as ideias para reproduzi-las em sala de aula.

Cerletti, nesse aspecto da formação, parte de um outro ponto. Segundo ele, existe uma expectativa de que o professor de Filosofia (como de outros componentes) esteja pronto e acabado no fim da licenciatura. Segundo o argentino, isso é um erro, pois há de se considerar a formação como um processo muito amplo, pois

[...] não é possível cifrar todas as expectativas da formação docente no momento inicial (no que seriam as matérias específicas da licenciatura), mas deve-se pensar também nos momentos anteriores – no trajeto de estudante – e posteriores, ou seja, naqueles em que se faz efetiva a profissionalização de professores e professoras. (CERLETTI, 2009, p. 57)

O que o autor recorda é que a atuação dos professores, formados segundo esse modelo dicotômico (pesquisadores vs. professores), impacta a vida de todos os estudantes, mas sobretudo daqueles que, depois, também se tornarão professores. Para esses, não somente a licenciatura será uma referência, mas a prática daqueles seus professores, com os quais conviveram desde o começo de sua escolarização. Ainda que não saibamos quem serão os futuros professores, é também na escola que começamos a formar esse grupo. De tal forma que as deficiências na formação docente de hoje podem implicar nos professores de amanhã, em uma realidade que lembra uma espiral.

Buscando estabelecer uma síntese desse ponto, temos que os problemas na formação do professor de Filosofia estão vinculados ao *não reconhecimento* da comunidade acadêmica de Filosofia da importância de se pensar, pesquisar e produzir soluções para a problemática do ensino de Filosofia. Nisso concordam os quatro autores, conforme apresentado acima.

Considerando, na TD, o conceito de ponto-nodal, como aquele que significa o eixo de articulação de diferentes elementos para formação de um momento hegemônico, temos que os autores convergem nesse ponto ao concordarem que o *não reconhecimento* que existe na comunidade acadêmica de Filosofia gera reflexos na formação dos professores de Filosofia (licenciados) da educação básica, porque, ainda segundo essa postura hegemônica da comunidade de Filosofia, não cabe a essa etapa o pensar filosófico.

Daqui por diante, consideramos o posicionamento do grupo de autores que reflete o ensino de Filosofia organizado em torno desse ponto-nodal que forma um momento antagônico em relação ao discurso preponderante na comunidade acadêmico-filosófica. Um ponto-nodal antagônico se articula por dois motivos convergentes: 1) para fazer contraponto a um momento hegemônico e 2) para aglutinar elementos com fins de desarticular o atualmente hegemônico em detrimento de um novo arranjo que possibilite o (presente) antagônico fazer-se hegemônico.

Nesse processo de afirmação antagônica, os autores produzem discursos para o ensino de Filosofia que desejam articular para hegemonizar. Essa articulação almeja enfraquecer o atual discurso hegemônico de que o ensino de Filosofia não seja um problema filosófico.

A articulação de um currículo: discursos sobre o ensino de Filosofia

Considerando o discurso hegemônico na comunidade acadêmica de Filosofia – que desconsidera o ensino enquanto seu problema – entendemos que a construção do currículo para o ensino médio também está fora do campo de interesse do grupo. Assim, a posição mantida por essa parte da comunidade possibilita uma abertura para que outros atores articulem o currículo, de modo que cedo ou tarde o ensino de Filosofia no nível médio não alcance mais sentido algum (insignificante). Isso leva a Filosofia de volta à “lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública” (CERLETTI, 2009, p. 87).

O cenário atual demonstra que esse discurso hegemônico colhe resultados fartos desde 2017, quando a “reforma” do ensino médio (BRASIL, 2017) feriu gravemente os esforços da corrente antagônica dos filósofos que buscavam, mais entusiasmadamente depois da Lei 11.648/2008⁷ (BRASIL, 2008), afirmar seu lugar na construção do currículo de Filosofia no ensino médio.

Como apresentado, se os autores convergiram antes para afirmar a existência de um discurso hegemônico que desqualifica o ensino de Filosofia como problema filosófico, - uma articulação pela via negativa –

⁷ A referida Lei “altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Contudo, a nova versão da LDB (Lei 9.394/1996), que passa a vigorar em 2017 (BRASIL, 2017), estabelece, no art. 35A, na única menção à palavra filosofia, em todo texto, que “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

pois todos os autores negam o entendimento construído na *comunidade epistêmica*⁸ de Filosofia ante um problema que devia ser considerado por ela, agora, em um segundo e conseqüente momento ao anterior, os mesmos autores articulam um discurso – por via positiva – que encontra síntese no título da obra de Cerletti (2009): *O ensino de Filosofia como problema filosófico*.

Nesse ponto – ressaltamos – ao apresentarmos a realidade discursiva, entendemos currículo como um discurso que significa uma realidade. Especificamente, como em “[...] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). De forma que o texto está inserido em um contexto amplo de influências, tanto sobre si (em sua produção) quanto de si para a realidade que significa.

Com isso, Cerletti (2009), ao afirmar categoricamente *O ensino de Filosofia como problema filosófico*, articula um elemento decisivo ao ponto-nodal antagônico que se posiciona para desarticular o discurso hegemônico, indiferente a problemática do ensino de Filosofia.

Levando essa compreensão às últimas conseqüências, Gallo (2009, p. 26) entende que “[...] é tempo de nos preocuparmos menos em justificá-la [a Filosofia], afirmando a necessidade de sua presença, para nos dedicarmos mais a uma intensa militância em nossas próprias salas de aula”. Tal militância, incentivada pelo autor no início da década passada, foi atingida em cheio pela reforma do ensino médio e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com esses eventos, perdemos, pelo menos, muitas horas-aula. Isso nos pressiona, enquanto docentes, a dois movimentos: ações muito precisas nas salas de aula e a potencialização da articulação em torno da reafirmação da Filosofia no currículo.

⁸ Entendida aqui como: “rede de profissionais com conhecimento e competência reconhecidos em um domínio particular, e com autoridade legitimada em conhecimentos politicamente relevantes dentro de um domínio ou área de conhecimento” (HAAS apud PIMENTEL JÚNIOR, 2018, p. 225).

Por isso, esse movimento em duas frentes exige uma ressignificação do sentido da Filosofia no currículo, como também uma nova apresentação das aberturas que a aprendizagem dessa disciplina proporciona. Rodrigo (2009, p. 24), na defesa desse espaço curricular, argumenta que “[...] a aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecendo certas concepções, valores, decisões”.

Enquanto isso, Gelamo (2009), indo além, convida a um exercício da Filosofia que considere, filosoficamente, as afetações daqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não para uma *reflexão sobre*, mas uma *problematização na vida*: “não quero pensar sobre o ensino da Filosofia, mas criar uma estratégia diferente – que faz ressoar Nietzsche, Deleuze e Foucault – para pensá-lo: como um desejo violento de pensar a minha própria vida” (GELAMO, 2009, p. 33).

Com tais motivações, os autores concebem um currículo para o ensino de Filosofia. Tal concepção está acompanhada de alguns imperativos de *realização*, ou seja, da prática didática que segue o sentido anteriormente construído para esse currículo.

Ensino de Filosofia e concepções curriculares

O currículo se forja discursivamente pela articulação de elementos em torno de um momento que se impõe como hegemônico, a despeito das forças antagônicas que tentam impedir ou, quando já é tarde, desfazer o arranjo que permitiu aquela fixação hegemônica. Então, currículo não pode ser entendido como um documento criado e implementado por um poder central, cuja observação é automática e pacífica nas esferas, (supostamente) submissas ao poder determinante. Essa visão, presente principalmente nos estudos realizados sob um enfoque *estadocêntrico*, fica superada em nosso contexto pós-estrutural.

Como a realidade apresentada é discursiva e os elementos precisam ser articulados para que haja uma significação, são várias as partes capazes de influir nos sentidos do currículo. Isso fica evidente como exposto no processo em que se dá significado ao currículo de Filosofia, oportunidade em que se observa o impacto que a concepção da comunidade epistêmica de Filosofia, que desconsidera o ensino como problema filosófico, tem para a hegemonização do processo de revogação (nova expulsão) da Filosofia na educação básica.

Ainda que o seja, também ficou demonstrado que as forças antagônicas dentro da própria comunidade epistêmica concebem um currículo de Ensino de Filosofia para o nível médio, momento em que, para além de uma afirmação curricular, há um processo de afirmação ante aquele movimento emudecedor.

Como pela superação da concepção de um estado “implementador”, supera-se também a de currículo pacífico a ser por todos observado. Perceberemos que os sentidos pensados pelos quatro autores aqui analisados reverberam em muitos outros pesquisadores, o que cria uma corrente antagônica mais ampla.

Dentre aquelas significações de impactos curriculares para o ensino de Filosofia, Cerletti (2009, p. 52) é aquele que destaca o processo de desnaturalização com a qual costumamos afirmar aspectos da realidade, pois “[...] o ‘sentido’ de Filosofia pode consistir, simplesmente, em mostrar que os conhecimentos, as opiniões ou as relações estabelecidas não são naturais, que não estão dadas por si”.

Assim, oportunizar um espaço (carga horária) para a Filosofia no nível médio, conforme se compreende do autor, é dar passagem a um componente curricular que contribuirá para que os estudantes tenham uma ideia da realidade distinta das concretudes e certezas com que outros componentes – como os profissionalizantes – tendem a passar do mundo.

Em perspectiva semelhante, ainda que observando a justificativa para o ensino como disposto nos Parâmetros curriculares nacionais – PCNs (BRASIL, 1999), Rodrigo (2009, p. 25) entende que a Filosofia é indispensável para um avanço no processo educacional, ainda mais se esse

processo “[...] almeja um salto de qualidade, ainda que pequeno, na direção da autonomia intelectual e na aquisição de alguns parâmetros que viabilizem o exercício do pensamento crítico”.

Implicitamente, está a ideia de que a Filosofia seja o componente (mais) responsável no desenvolvimento do *pensar criticamente* dos estudantes. Essa ideia acompanha a defesa do seu ensino, como mostra o Projeto de Lei (PL) que deu origem ao retorno da Filosofia ao ensino médio na década passada, delegando-lhe a contribuir “para uma opinião pública responsável e *crítica*, convidando para o debate reflexivo” (BRASIL, 2003, s. p., grifo nosso).

Levando o debate para um horizonte mais alargado, Gallo (2012) entende ser necessário superar a ideia de que a Filosofia tem um fim instrumental ou determinado. A Filosofia, em alguma medida, é o campo do inesperado e, paradoxalmente, do limite e da liberdade. Porquanto nos apresenta os movimentos, a irregularidade e o latente perecimento da nossa subjetividade na realidade que nos supera, ainda que dependa de nós para ter sentido. Por isso,

o ensino de filosofia na educação básica – especialmente no ensino médio – coloca-se para além de uma visão meramente instrumental da filosofia, como promotor de uma determinada situação social; [...] ao contrário, representa uma ampliação dos horizontes culturais dos estudantes [...] visando à efetivação do movimento próprio da filosofia, a criação de conceitos. (GALLO, 2012, p. 120)

Conceituar, para Gallo (2012), é a grande tarefa da Filosofia, que só ocorre na interação de uma subjetividade com um mundo a ser significado. Não pode, por isso, a Filosofia estar fechada no propósito – que a justificaria – do pensar criticamente. Em outro momento, Gallo (2012) desenvolve essa ideia, com a mesma intenção de que se entenda o alargamento que a Filosofia permite (e exige) diante do relacionamento dos intelectos para consigo.

Potencializando essa ideia que está presente tanto em Gallo (2012) quanto em Cerletti (2009), Gelamo (2009) percebe a necessidade de livrar a Filosofia de um ciclo apriorístico de pensamento, no qual se tenha uma expectativa tal para o ensino de Filosofia que se ampute, no processo, a Filosofia e seu modo aberto de estar em nome de uma pseudofilosofia completamente acontecida em sua história e em seus conteúdos. Para o autor,

[...] talvez a saída para essa forma circular de funcionamento ante o ensino esteja em uma atitude filosófica de resistência, entendida como uma recusa em aceitar passivamente que os outros digam o que é correto pensar, como é correto pensar e qual é o resultado do pensamento ao qual devemos chegar. (GELAMO, 2009, p. 158)

Nesse sentido, a forma como a Filosofia estará em sala de aula deve considerar a tradição filosófica, a história da Filosofia, os autores e todos os demais aspectos não como *a Filosofia mesma*, mas como feitos para a atualização (o acontecimento) da Filosofia naquela realidade específica.

Com isso, os autores entendem que a Filosofia se atualiza no enfrentamento dos *problemas* (DELEUZE; GUATTARI, 1992), que só podem ser experimentados em cada realidade. Essa perspectiva exige a superação da transmissão de problemas filosóficos que não gere, no repetir, uma atualização dos problemas passados a uma realidade presente.

Em outros termos, é necessário significar o momento presente com as experiências do agora. Porque o agora se forjou com articulações que, muitas delas, já não são as mesmas do ontem. Repetir os conteúdos e problemas dos filósofos consagrados, por simples erudição, não colabora para uma significação da Filosofia presente, contemporânea, conectada a essa realidade. Essa posição reforça discursos como aqueles que negam um espaço ao filosofar nas escolas de hoje, porque retornam à mencionada “lógica do antiquário filosófico” (CERLETTI, 2009, p. 87).

Por isso, ao significar no presente a Filosofia e traçar concepções curriculares para seu ensino, os quatro pensadores que acompanhamos nessa análise também desenvolvem saídas atualizadas para a prática docente em um ensino de Filosofia que seja tal como pensado nessa subseção.

A prática didático-filosófica e alguns contornos curriculares

Une os diferentes autores a ideia de que uma didática-geral não é capaz de pensar e produzir os meios necessários para o ensino de Filosofia. Os argumentos para essa afirmação se sustentam no entendimento de que, se o ensino de Filosofia é um problema filosófico, a solução para as questões diretamente relacionadas a esse ensino também precisam sê-lo. Para Cerletti (2009, p. 94), “[...] se a pergunta ‘que é ensinar Filosofia?’ é filosófica, ela não se detém nunca e o horizonte de suas respostas se atualiza a partir da experiência de ensinar e a vontade filosófica do professor de continuar indagando”.

Outro motivo apresentado pelos autores para afirmar uma didática-filosófica está em que a Filosofia configura um tipo de saber distinto do conhecimento científico, das informações do senso comum ou dos dogmas e diretrizes religiosas, dentre outros. Ora, se o significado de Filosofia difere de ciência, opinião e religião, é consequente que difira também o processo de significação que a Filosofia produz da realidade.

Ainda assim, Gelamo (2009) não chega aos detalhes de uma prática. Os demais autores, ao apresentarem suas propostas didáticas, convergem no entendimento de que cada uma delas deve ser atualizada no contexto específico da sala de aula.

Chama atenção que, ao apresentarem suas propostas, os autores advertem que essas não são modelos *prontos e acabados* para pôr em prática nas salas de aula. Todos exigem a participação criativa dos próprios professores. Cada um justifica esse entendimento quando afirma: “não se trata, por certo, nem de uma prescrição nem de uma descrição do processo,

mas da postulação de uma estrutura mínima [...] que ajuda a tornar inteligível a questão ‘ensinar filosofia’” (CERLETTI, 2009, p. 91); “essas propostas de caminhos não podem ser tomadas como metodologias estanques, que engessam o trabalho do professor, dizendo-lhes como fazer” (GALLO, 2009, p. 85); “[...] não há nenhuma pretensão de que elas [unidades didáticas] sejam tomadas como modelos universais e imutáveis” (RODRIGO, 2009, p. 100).

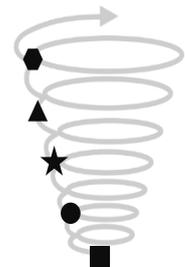
Aproximando pela síntese as propostas dos autores, delineamos um certo padrão, que parte de chamar atenção dos alunos sobre determinado assunto, algo que lhes toque diretamente, levantar esse assunto a uma problematização, apresentar contextos dessa problematização, buscando apoio nos pensadores da História da Filosofia, refletir criticamente sobre a problematização realizada e atualizar todo esse processo em algo significativo, como um conceito.

Ilustrando esse processo e as especificidades conceituais que os autores apresentam em cada etapa, construímos o esquema abaixo, que traz um quadro e uma figura em espiral, representando esse fluxo contínuo que exige sua atualização na prática docente.

Quadro 2 - Momentos da prática didático-filosófico

	Cerletti (2009)	Rodrigo (2009)	Gallo (2012)
■	Reflexivo crítico	Introdução	Sensibilização
●	Fundamentação	Problematização	Problematização
★	Didático	Contextualização	Investigação
▲	Novo momento reflexivo crítico	Texto filosófico	Conceituação
⬠	-	Avaliação	-

Figura 1 - Momentos da prática



Fonte: Elaboração própria.

Importa perceber que, apesar das diferenças nos termos e algumas também no procedimento, a didática-filosófica, da qual os autores tratam,

refere-se a um modo de atualizar e significar o processo de ensino e aprendizagem de Filosofia no contexto de elaboração da aula correspondente ao nível médio.

Em Cerletti (2009), os momentos indicados são aqueles que podem orientar o professor de maneira mais ampla a refletir os pressupostos de sua prática. Assim, o momento *reflexivo crítico* é um momento no qual o (a) docente faz uma revisão da própria trajetória de formação e assume os limites e potências do processo de formulação da sua didática-filosófica. Corresponde a, antes de ensinar, ter clareza de *quem* é que o vai realizar; já o momento da *fundamentação*, está relacionado ao levantamento de uma hipótese na qual o (a) docente correlaciona o ambiente, as condições e o caminho percorrido com quem está envolvido no processo de ensino-aprendizagem às bases teóricas que carrega para atualizar essa metodologia; o momento *didático*, profundamente relacionado aos dois últimos, é a oportunidade de construção do espaço filosófico, no qual as escolhas de o *quê* e *como* ensinar se adaptam às pessoas que participam diretamente da construção/reconstrução da aula. Chega-se, por fim, a um *novo momento reflexivo crítico*, de maneira renovada pelo processo, mas não satisfeita, uma vez que uma questão filosófica o é também pela abertura.

Enquanto Cerletti (2009) pensa os pressupostos anteriores à prática, Rodrigo (2009) e Gallo (2012) têm por palco o cenário da sala de aula. A partir dessa ambiência, eles repensam diretamente a ação docente (em ato).

Lidia Maria Rodrigo (2009) indica cinco momentos que organizam a prática docente. Partindo da *Introdução*, a autora sugere que essa deve superar uma apresentação da Filosofia como catálogo de soluções distintas para alguns problemas recorrentes. Talvez derive dessa apresentação a ideia de que a Filosofia é um conjunto de ideias de pessoas que, pensando diferente, entram em contradição (entre si) e “dificultam” a vida do estudante. Rodrigo (2009) entende que a superação dessa impressão passa por começar a inspirar uma postura de indagação: o que levou os filósofos àqueles pensamentos? Por quais razões eles produziram aquelas ideias?

Com essas perguntas, já avançamos ao momento seguinte. Na *Problematização*, pode-se encontrar a oportunidade de relacionar a experiência vivida pelos estudantes em nexos com as questões filosóficas. Afinal, as afetações não são exclusividade dos pensadores no passado, mas acontecimento recorrente que, no presente, temos a possibilidade de atualizar.

Para tanto, há que se observar o momento da *Contextualização* que privilegia o diálogo com a História da Filosofia e coloca em evidência o ambiente no qual os diversos pensamentos se desenvolveram. Uma forma privilegiada de dar passagem aos filósofos é por meio do *Texto filosófico*, outro momento da prática. Há que se ressaltar que ele não consiste simplesmente na entrega abrupta de um livro ou fragmento para interpretação aleatória. O Texto precisa estar inserido em um momento que se desenvolve após alguns outros, os quais – inclusive – preparam esse momento de interpretação. Finalmente, ao se observar o contexto institucional no qual a Filosofia é feita um componente curricular, Rodrigo (2009) se debruça e faz indicativos também sobre o momento da *Avaliação*. Para a autora, a Avaliação precisa perpassar todo o processo, e não estar localizado em um tempo e espaço finalísticos; ela consiste em uma forma de observar até que ponto os caminhos vivenciados colaboraram para o aprendizado. Por isso, pode ser transformada em meio para o ensino filosófico, quando superada a ideia de que ela e seu resultado são um fim.

Por seu turno, Sílvio Gallo (2012) pensa a prática em quatro momentos. Começando pela *Sensibilização*, o autor sugere que os estudantes “sintam na pele” (GALLO, 2012, p. 96) a questão filosófica. Uma maneira indicada para chegar a tanto é o recurso a peças artísticas, sobremaneira aquelas do cotidiano dos estudantes (suas músicas, séries). Partindo daí, passa-se à *Problematização*, que torna, o que antes (sensibilização) era um tema, um problema. O autor entende que, nessa fase, cabe um exercício da desconfiança, um suspeitar do que parece “já conhecido”. Com essa ambiência, segue-se à *Investigação*, que propicia uma caminhada pela Filosofia já realizada (História, autores, sistemas),

investigando-se como a Tradição lidou com a questão e os limites que fazem com que ela se coloque novamente. Nessa fase, estão dadas as condições para a *Conceituação*, momento em que a Filosofia é atualizada, uma vez que os estudantes farão, junto ao professor, o exercício de criar conceitos que expressem alguma resposta (não definitiva) para o problema elaborado no conjunto do percurso.

Finalmente, consideramos que, nesse movimento de elencar momentos que propiciariam o ensino de Filosofia de maneira filosófica, os autores definem os contornos de um currículo para esse ensino, porquanto articulam aqueles elementos mais relevantes para significar uma prática filosófica na docência desse componente. Também é importante perceber, tanto aqui como ao longo de toda a análise realizada, a constante de uma significação aberta.

Assim, destacamos que esse traço de abertura marcante em todos os autores, e muito relevante para a teoria com a qual lemos as obras (LACLAU; MOUFFE, 2015a), é uma outra convergência em suas apresentações: a Filosofia está (ameaçada que seja) no ensino médio para o alargamento dos horizontes, e sua retirada do currículo ou uma diminuição que objetive esse fim só pode significar o cerceamento da vista.

Considerações Finais

Na realização da pesquisa percebemos com entusiasmo o crescente interesse de pesquisadores-filósofos sobre o ensino de Filosofia, dada a demanda em publicações de livros sobre a temática (quadro 1). Dentre tantos, os *pesquisadores-professores-autores* Alejandro Cerletti, Sílvio Gallo, Lídia Maria Rodrigo e Rodrigo Gelamo, como demonstrado, foram aqueles cujas ideias obtiveram maior alcance junto aos (demais) pesquisadores do tema. Esses autores, inclusive, têm o pensamento articulado quanto uma das causas da problemática envolvendo o ensino de Filosofia, sobremaneira no ensino médio: não há, dentro da comunidade filosófica, consenso quanto ao *reconhecimento* do Ensino como um

problema seu. Este fato, dentre outros, tem permitido na educação superior uma formação fragmentária dos professores-filósofos.

Ainda essa articulação do pensamento, uma vez que o discurso hegemônico é pelo *não reconhecimento*, afirma, categoricamente, *o ensino de filosofia como problema filosófico* (CERLETTI, 2009) tal como qualquer outro apresentado na Tradição. Uma convergência entre as ideias desses pensadores gerou um ponto-nodal, no qual, articulados, os discursos dos quatro autores antagonizam com o discurso hegemônico – na comunidade acadêmica filosófica – buscando dissuadi-lo do atual sentido em prol do reconhecimento deste e da consequente aglutinação de forças para afirmação da Filosofia no ensino médio.

Dessa maneira os autores passam a apresentar o ensino de Filosofia filosoficamente. Para tanto, atribuem um sentido para esse ensino, oportunidade em que observamos as suas concepções curriculares. Para sua realização, as ideias de currículo exigiram também a apresentação dos contornos didático-filosóficos, a partir dos quais o ensino pudesse ocorrer como engendrado. Apesar de diferenças pontuais, sinalizamos que os contornos das práticas se articulam sobretudo ao apresentar a Filosofia não como a soma de sua história e conteúdos, mas como um campo que tem nas experiências e problemas das subjetividades a sua potência.

Ainda que pensados em contexto de maior entusiasmo quanto ao ensino de Filosofia – logo após a aprovação da Lei 11.648/2011 (BRASIL, 2008) – o contexto atual, atingido pela violência da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) e a versão final da BNCC (BRASIL, 2018), exige o entrincheiramento do momento antagônico articulado por pensadores como esses. Faz-se necessário, como conclamava Gallo (2012), militar em favor da Filosofia em nossas salas de aulas, sim, mas também fora delas, para afirmar a Filosofia como uma possibilidade aberta a todos, e não como um tesouro encastelado.

A Filosofia, como apresentada pelos autores e entendida por nós, é o campo da desnaturalização, da desfundamentação, das incertezas e também da consecução de conceitos com os quais significamos a realidade. Assim apresentada, abarca formas de pensar a educação, o

currículo e a prática docente em que a realidade seja entendida como um processo contínuo de significação, não como um fato acabado. De maneira convergente, um projeto educacional que compreenda os muitos modos de ser no mundo e os diferentes sentidos que nele possam coabitar está disposto a compartilhar do seu tempo (carga-horária) e espaço com a Filosofia, inclusive constituída como componente curricular.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora, 1999. (Coleção ciências da educação).
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. *Medida Provisória nº 746*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2019. BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+)*. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 1.641*. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara Federal, 2003. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAVES, Kleber Santos. *Sentidos de ensino de filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

CUNHA, Kátia Silva. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. *Revista Estudos Políticos*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 257-276, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22409/rep.v4i8.38813>. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/38813. Acesso em: 18 ago. 2019.

CUTER, João Vergílio Gallerani. Por que não defendo a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio. *Site da ANPOF*, [s. l.], 2016. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/852-por-que-nao-defendo-a-obrigatoriedade-da-filosofia-no-ensino-medio>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

<https://doi.org/10.7476/9788598605951>

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015a.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs). *A teoria do*

discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. p. 35-72.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Disponível em:

<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de (Orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UEPE, 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 213-241, 2018.

<https://doi.org/10.5965/1984723819412018213>. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018213>. Acesso em: 22 abr. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino de filosofia*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. O contexto da produção de texto da política dos ciclos no ensino fundamental I na secretaria municipal de educação da cidade de Salvador. *Espaço do currículo*, João Pessoa, v. 7, n. 3, p. 586-598, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.15687/rec.v7i3.22227>. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n3.586598>.

Acesso em: 21. jun. 2020.

SILVA, Zelânia do Carmo. *Sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/08/ZELANIA-DO-CARMO-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. São Paulo: Vozes, 2012. (Coleção pensamento moderno).

Data de registro: 02/03/2022

Data de aceite: 17/05/2022



Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação?

*Hilda Maria Martins Bandeira **

Resumo: Discutir aspectos teórico-metodológicos que subsidie a análise dos dados na pesquisa científica é atividade complexa, pois toda produção científica está relacionada às escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador. Este texto busca responder à seguinte questão: como podemos organizar a proposta geral do plano de análise na pesquisa científica qualitativa? Essa inquietação tem como base a condição de ser e estar professora da disciplina de Pesquisa em Educação no ensino superior, de atuar em Programa de Pós-Graduação e de integrar o Grupo de Pesquisa FORMAR que pressupõe a unidade pesquisar-formar em contexto de investigação científica. Essas circunstâncias possibilitaram dialogar com a dialética existencial em Vieira Pinto (1979), entre outras literaturas. O propósito deste trabalho é apresentar sugestões que possam auxiliar na elaboração do plano de análise e gerar uma proposta que possa nortear o processo de orientação e interpretação dos dados produzidos na pesquisa científica. Os dados trazem as seguintes evidências: formação do pesquisador com consciência crítica; análise norteada pelos objetivos específicos ou perguntas norteadoras; apropriação da teoria; descrição, explicação e interpretação na mobilização do geral, do particular e do singular do objeto de estudo; o plano de análise deve ser inteligível, interpretável, compreensível e aplicável, consoante as escolhas teórico-metodológicas.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa; Plano de análise; Formação e pesquisa; Práxis.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Brasil (2014). Professora Associada da UFPI. Professora da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, Brasil. E-mail: hildabandeira@ufpi.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6439-0632> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8330817418466151>

How to prepare a data analysis plan in qualitative research: description, explanation or interpretation?

Abstract: Discussing theoretical-methodological aspects that support the analysis of data in scientific research is a complex activity, as all scientific production is related to the theoretical and methodological choices of the researcher. This text seeks to answer the following question: how can we organize the general proposal of the analysis plan in qualitative scientific research? This concern is based on the condition of being and being a professor of the Research in Education discipline in higher education, of working in the Graduate Program and of being part of the FORMAR Research Group, which presupposes the research-training unit in the context of scientific investigation. These circumstances made it possible to dialogue with the existential dialectic in Vieira Pinto (1979), among other literatures. The purpose of this work is to present suggestions that can help in the elaboration of the analysis plan and generate a proposal that can guide the process of orientation and interpretation of the data produced in the scientific research. The data bring the following evidences: formation of the researcher with critical awareness; analysis guided by specific objectives or guiding questions; theory appropriation; description, explanation and interpretation in the mobilization of the general, the particular and the singular of the object of study and; the analysis plan must be intelligible, interpretable, understandable and applicable, depending on the theoretical-methodological choices.

Key-words: Qualitative research; Analysis plan; Training and research; Praxis.

¿Cómo elaborar un plan de análisis de datos en investigación cualitativa: descripción, explicación o interpretación?

Resumen: Discutir aspectos teórico-metodológicos que sustentan el análisis de datos en la investigación científica es una actividad compleja, ya que toda producción científica está relacionada con las elecciones teóricas y metodológicas del investigador. Este texto busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo podemos organizar la propuesta general del plan de análisis en la investigación científica cualitativa? Esta preocupación se fundamenta en la condición de ser y ser docente de la disciplina Investigación en Educación en la educación superior, de laborar en el Programa de Posgrado y de formar parte del Grupo de Investigación FORMAR, lo que presupone la unidad de investigación-formación en el contexto de investigación científica. Estas circunstancias permitieron dialogar con la dialéctica existencial en Vieira Pinto (1979), entre otras literaturas. El propósito de este trabajo es presentar sugerencias que puedan auxiliar en la elaboración del plan de análisis y generar una propuesta que pueda orientar el

proceso de orientación e interpretación de los datos producidos en la investigación científica. Los datos traen las siguientes evidencias: formación del investigador con conciencia crítica; análisis guiado por objetivos específicos o preguntas orientadoras; apropiación de la teoría; descripción, explicación e interpretación en la movilización de lo general, lo particular y lo singular del objeto de estudio y; el plan de análisis debe ser inteligible, interpretable, comprensible y aplicable, en función de las elecciones teórico-metodológicas.

Palabras-clave: Investigación cualitativa; Plan de análisis; Formación e investigación; Práctica

Introdução

Neste texto, pretendemos responder à seguinte questão: como podemos organizar a proposta geral do plano de análise na pesquisa científica qualitativa? Para materializar o propósito, várias foram as possibilidades, como diz Boff (1997, p. 9): “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam”. Para compreender o contexto de fala de alguém, é essencial conhecer as determinações sócio-históricas e culturais do narrador.

Nesse sentido, essas inquietações acerca da pesquisa e da produção do plano de análise aconteceram, inicialmente como solicitação durante o curso de doutorado (BANDEIRA, 2014) para que apresentasse um plano de análise, e em alguns momentos do desenvolvimento da profissão docente: na condição de ser e estar professora da disciplina de Pesquisa em Educação no ensino superior, na atuação como docente no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade (PPGSC-UFPI) e na situação de pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural (Grupo FORMAR), que tem como foco a relação de unidade pesquisar-formar em contexto de investigação científica. Essas circunstâncias possibilitaram dialogar com a dialética

existencial em Vieira Pinto (1979), entre outras literaturas, tais como: Bakhtin (2009, 2011), Freire (1983), Cheptulim (2004).

O propósito é apresentar sugestões que possam auxiliar na elaboração do plano de análise e no entendimento de como é possível, a partir da revisão de literatura e dos dados empíricos produzidos por meio da investigação, gerar uma proposta que possa nortear o processo de orientação e interpretação dos dados na pesquisa científica de abordagem qualitativa, notadamente na sua manifestação do tipo colaborativa, pois nesta, ao tempo em que os dados da pesquisa são produzidos, também são criadas condições de formação dos partícipes¹, ou seja, são considerados os princípios: negociação das necessidades formativas, reflexão crítica e a unidade pesquisar-formar (BANDEIRA, 2021).

Sem a intenção de explorar de modo exaustivo a perspectiva colaborativo com a qual nos identificamos, cabe ressaltar que esta, além de privilegiar os princípios referidos anteriormente, considera as quatro ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reelaborar) nas quais o pesquisador e partícipes atuam de modo dialógico e volitivo na identificação das contradições e das tipologias de necessidades formativas que podem se manifestar por meio das dificuldades, discrepâncias, diagnoses, desejos, déficits, dilemas, expectativas, precisões, preocupações, devires, dentre outras.

Em consequência, a função do pesquisador na abordagem metodológica colaborativa está relacionada, essencialmente, na negociação dos dizeres e fazeres dos partícipes, com o propósito de trabalhar na perspectiva de transformação “e, ciente da complexidade de romper com a estrutura instituída, produzimos mediações com o objetivo de

¹ Partícipe constitui termo recorrente na Pesquisa Colaborativa, para se referir aos envolvidos (sujeitos) na pesquisa. De acordo com a Resolução 510/2016, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, participante deve ser o termo utilizado nessa área do conhecimento da pesquisa científica.

desestabilizar os pensamentos e ações fossilizadas, que nos imobilizam na explicitação do real” (BANDEIRA, 2021, p. 74).

Para Desgagné (2007), o pesquisador, além de organizar possibilidade de formação via reflexão crítica, preocupa-se com a sistematização das relações colaborativas entre os participantes no contexto da pesquisa formação, inclusive associa o pesquisador como um “agente mediador”, no sentido da dupla função de pesquisador e formador.

Em face ao exposto, a análise de necessidades é parte integrante desse protocolo de pesquisa colaborativa. Conforme defendemos, a atividade colaborativa possibilita interpretar necessidades, fornecer informações para decidir sobre atividades de pesquisa e formação que se tornam crítico-reflexivas, interpretativas e explicativas das práticas com a finalidade de sua reelaboração. Não restam dúvidas de que a apropriação da linguagem crítica para promover a colaboração e reflexão também crítica, assim como a transformação de contextos e das pessoas constituem desafios para pensar e fazer pesquisa colaborativa.

Se pensamento e ação atuam em conjunto e estão implicados no modo de produzir conhecimento e conceber a realidade, entende-se o método como o dispositivo lógico para interpretá-la e explicitá-la a realidade, nesse caso, o diálogo produzido neste texto tem como base as lentes materialistas dialéticas. O método ao portar o arcabouço lógico pressupõe uma metodologia, de modo que a abordagem de opção foi a pesquisa qualitativa por meio da discussão com a revisão de literatura pertinente e na consideração das experiências e vivências de docente e pesquisadora, como ressalta Minayo (2014, p. 39): “[...] toda investigação social precisa registrar a historicidade humana, respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos [...]”.

Pensar e fazer pesquisa qualitativa, remete a uma variedade de especulações, como refere Yin (2016, p. 4): “[...] você pode apenas querer estudar um ambiente da vida real, descobrir como as pessoas enfrentam e

prosperam em tal ambiente - e capturar a riqueza das vidas das pessoas”. Há uma variedade de temas que possibilitam investigação qualitativa, notadamente no contexto das ciências sociais e humanas, evidencia questões particulares. No dizer de Minayo (2014, p. 42): “[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que transborda dela”. Portanto, trabalhar qualitativamente significa enfrentar o desafio de pensar o referencial teórico-metodológico capaz de promover aproximação da unidade e diversidade que é a vida humana em sociedade. Fica evidenciado que a pesquisa qualitativa constitui campo multifacetado, marcado por distintas orientações de métodos e metodologias.

Diante do exposto, a relação entre quantidade e qualidade na pesquisa científica não se limita a exclusão, pois quantidade também constitui qualidade do objeto, outrossim, qualidade é um dos traços da quantidade. “A dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2015, p. 24).

De modo geral, a literatura é farta sobre pesquisa científica, projeto de pesquisa, todavia, pouco esclarecedora no que concerne a organização e a análise dos dados na pesquisa científica qualitativa. Sabemos o quanto é complexo pensar a lógica de análise dos dados como parte integrante da metodologia.

Este artigo, portanto, discute a proposta geral de um plano de análise e, além desta introdução, o texto foi organizado em três seções. Na primeira seção, a compreensão sobre pesquisa e plano de análise; na segunda, a explicação sobre a categoria práxis sob o ponto de vista das lentes materialistas, portanto, trazendo o diálogo com as implicações do estudo, e a última com os arremetes para as conclusões que contemplam as

contribuições para a elaboração de uma proposta geral do plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa com a perspectiva de pesquisar e formar.

Do concreto caótico ao concreto pensado: pesquisa e movimento de análise dos dados

Produzir ciência é instrumento de libertação à medida que decorre de uma atividade pensante, ou seja, é nossa condição existencial que permite ter atitude de indagação e consciência ativa diante das circunstâncias da prática social. Pesquisa científica é processo complexo em que são criadas possibilidades de apropriação do conteúdo e da forma dos objetos, com fins de atender necessidades existenciais de transformar pessoas e contextos. Nesse sentido, Vieira Pinto (1979) tece críticas a pesquisa científica que privilegia somente o hábito, a prática sem a necessária conexão com os princípios e a base epistemológica. Se a pesquisa científica constituir objeto de discussão apenas metodológico, ou seja, sem a necessária orientação filosófica definida, no nosso entendimento, isso limita as possibilidades de o pesquisador desvelar novos dados da realidade.

De modo geral, no contexto das pesquisas científicas não constitui prática frequente a reflexão teórica, filosófica sobre o próprio trabalho e sobre a condição existencial do ser humano. Esses ressaibos se encontram no passado e no presente, incluindo os que vivem a pesquisa científica, sejam pesquisadores experientados ou não. Consideramos essas pautas tão relevantes quanto a reflexão sobre a metodologia, a lógica da razão científica na produção do conhecimento e na consciência crítica do pesquisador. Assim, produzir conhecimento científico implica analisar o objeto de estudo pelo saber imbricado na realidade do mundo para além do imediato, como refere Vieira Pinto (1979, p. 5): “[...] encontrar o ângulo de visão que assegure [...] a via correta para alcançar [...] problemas postulados pelo conhecimento de qualquer tema, [...], e o das totalidades de que a ciência se ocupa, e adquirir os meios de resolvê-los”.

Nesse sentido, o autor chama atenção para três tipos de pesquisadores que se fizeram ou se fazem presentes no decorrer da história: os sábios de alto mérito, os filósofos “lógicos” e os cientistas. Ao primeiro pesquisador, há criação de descobertas que ressoam na História contemporânea da ciência, todavia, podem expressar uma prática sem a teoria adequada; ao segundo tipo, fechado em seu pensamento abstrato com informações secundárias ou terciárias, expressam uma teoria sem a prática essencial; e o terceiro tipo (cientista) que ao não manifestar relação de exclusão com a unidade teoria-prática, prossegue na investigação, confiante no método que a razão lhe encaminha como pertinente e que a imaginação criadora lhe sugere, consoante ao objeto de estudo ou problema ao qual se dedica.

Esses tipos opostos de pesquisadores portam autoridade intelectual com posição reconhecida na sociedade expressando concepções referentes à métodos e fins da pesquisa científica, mas, se não refletem sobre os fundamentos epistemológicos e sobre as determinações sociais; decerto manifestam consciência ingênua. Partimos do pressuposto que a prática pressupõe imersão do cientista numa teoria consciente, assim como implica numa prática necessária e consciencializada pelo pesquisador.

Pensar e fazer pesquisa implica considerar a formação do pesquisador com consciência crítica, visto que a apropriação da natureza da pesquisa científica exige posse de uma teoria geral. Para Vieira Pinto (1979) e Cheptulim (2004), a compreensão dessa teoria é elaborada e validada à medida que encontramos o ponto de partida objetivo e sólido que gere uma cadeia de raciocínios que nos direcione para o desenvolvimento de proposições do saber científico e de âmbito geral. Vieira Pinto (1979, p. 9) é assertivo ao revelar: “[...] tal ponto de partida é encontrado na compreensão filosófica do significado do conhecimento humano - de sua fonte, função, procedimentos e finalidades - e de seu efeito [...]”.

O autor à medida que realça a formação da consciência do pesquisador, reitera a apropriação da natureza de seu trabalho que subjaz repertório teórico geral da pesquisa científica, assim como o princípio de

partida consolidado na movência de raciocínios e proposições do saber científico e de caráter geral. Dito isso, o ponto de partida e a relação com o universal se manifestam: “[...] de um lado na criação de um mundo de verdades, constituído de ideias abstratas, reflexos legítimos da realidade, e de outro, na criação do próprio ser do homem em geral, e do pesquisador, enquanto trabalhador, em particular” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 9).

Partindo do pressuposto que a prática é a base do conhecimento humano, consideramos que a implicação ativa sobre a prática social nos permite sentir, perceber representar e compreender as relações e interações do objeto, fenômeno ou coisa, assim como suas propriedades e/ou “coisidades”. O conhecimento constitui fenômeno multidimensional e concomitantemente físico, biológico, psicológico, cultural e social.

Nesse processo, ao pesquisador é exigido elaborar conclusões intelectuais, análises e sínteses. O movimento de compreensão desse par dialético (análise-síntese) exige a superação do concreto caótico, ou seja, da imediatividade da realidade e à medida que o movimento do pensamento transcende ao concreto pensado, são elaboradas múltiplas relações, inclusive, possibilitando novas sínteses que, por sua vez, não se desvencilham de novas análises.

A análise implica o trabalho com os dados da investigação, sua organização, a descoberta de aspectos importantes, o processo de categorização e a decisão sobre o que vai ser considerado no objeto delimitado. Os produtos desse processo resultam no plano geral de análise-síntese, assim como em publicações de artigos, livros e comunicações. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a tarefa analítica de possibilitar que os dados materiais recolhidos sejam interpretáveis e compreensíveis, a priori, se apresenta para o pesquisador iniciante como monumental. De fato, até para pesquisadores experientes, a tarefa é árdua, visto que cada objeto de estudo apresenta suas peculiaridades e necessidades.

Encontramos no plano de análise a essência da sistematização do conhecimento produzido na relação triádica: descrição, explicação e interpretação. Nesse sentido, o conhecimento analítico e sintético constitui momentos contínuos do processo de produção dos dados da pesquisa

científica. Portanto, a escolha da análise-síntese está condicionada às escolhas teórico-metodológicas do pesquisador, mas não a elas se limitam, visto que depende também do conteúdo e da forma do objeto que intencionamos conhecer.

Em consonância com as lentes materialistas, o processo de análise-síntese considera a existência de variadas formas de movimento da matéria, portanto, uno e o múltiplo se exigem no processo de compreensão da unidade necessária e essencial do objeto de estudo. Em complemento, análise e síntese portam atributos criativos e contribuem para o desenvolvimento do conhecimento. Kopnin (1978, p. 236) adverte: “[...] a criação no conhecimento não implica a separação do mundo objetivo e suas leis, mas na apreensão deste em toda a plenitude e objetividade [...]. Prossegue o autor: “[...] a atividade analítico-sintética do pensamento humano é livre e ilimitada na representação objetiva dos fenômenos da realidade”.

Partimos da compreensão que o plano de análise expressa o que é necessário e suficiente para que o processo de descrição, explicação e interpretação dos dados da pesquisa científica aconteça. Na elaboração do plano de análise é necessário considerar: princípio geral norteador; conteúdo e forma variados refletem e refratam o objeto de estudo; método de fundamentação e demonstração; e clareza do dispositivo de análise e do dispositivo teórico. Cabe destacar que a objetividade do plano de análise sob as lentes materialistas implica dialogar com análise crítica.

Em decorrência, ao interpretar a função da prática social é possível a descoberta de novos aspectos, conexões e relações entre os objetos e fenômenos materiais, todavia, o aprofundamento do conhecimento humano é potencializado ao se proceder de forma dialética. Reconhecer a função da atividade prática humana tanto como ponto de partida ou base do conhecimento quanto como critério de veracidade da teoria, exige que o real seja analisado cientificamente, concomitantemente, o critério da prática também contém o atributo da contingência, pois demonstra a veracidade desta ou daquela lei, tese, entre outras. Não restam dúvidas de que isso ocorre em determinadas condições, haja vista que estas são

espaço-temporais, ou seja, não são para sempre e não se dão em toda parte. A prática social está em contínua movência, tem necessidades e se desenvolve, sendo o repouso temporário.

Pensar o plano de análise dos dados na pesquisa científica é pensar a lógica produzida para orientar o processo de análise e interpretação dos dados produzidos na investigação. É possível assegurar que o plano de análise tem intrínseca relação com o conteúdo do objeto de estudo e a opção pela relação teórico-metodológica, visto que sua natureza é determinante na sistematização da forma do plano de análise.

Para elaborar o plano de análise, cabe ao pesquisador ter apropriação do objeto de estudo, da revisão de literatura pertinente, da produção da metodologia coerente e da operacionalização dos procedimentos da investigação. Destarte, as escolhas teórico-metodológicas direcionam o pesquisador para o conteúdo e forma da perspectiva de análise, o qual necessita também de apropriação dos dispositivos de análises existentes na academia, por exemplo, análise de conteúdo, análise do discurso, interação verbal, entre outros. Cabe evidenciar que existem à disposição programas de computador para auxiliar no processo analítico-sintético, inclusive contribuindo na compilação (constituição formal dos dados); na decomposição (codificação de dados); na recomposição (identificação de padrões emergentes). No entanto, as escolhas de quaisquer decisões são do pesquisador.

O conhecimento científico advindo da revisão de literatura constitui a premissa do conhecimento científico anterior na produção do plano de análise, resume-se na atitude de “saber que sabe, por que sabe e como sabe” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 38). É necessário compreender que o plano de análise é uma proposição lógica e seu conteúdo varia, assim como as relações entre seus diversos aspectos, tais como: a movência do objeto de estudo e suas relações com a aplicação daquilo que se entende por método e metodologia. Pensar a pesquisa, assim como sua proposta de análise exige considerar a prática social com suas necessidades existenciais em movimento e desenvolvimento. Em decorrência, a compreensão dos

processos de pensamento e de atuação sobre a realidade vinculada com os modos de produção da existência de determinado grupo ou contexto.

Em síntese, cabe considerar: apropriação da teoria para subsidiar as escolhas, pois é a revisão de literatura que vai conduzir a produção da proposta de análise; escolha dos conceitos-chave no estudo da teoria, notadamente relacionado ao objeto de estudo; produção do texto para o plano de análise, a qual é teórico-metodológica, ou seja, não tem análise, mas tem um caminho para produção da análise que se dá por meio da teoria e à medida que os dados empíricos são produzidos, o plano de análise necessita de ajustes, a fim de atender aos critérios de veracidade e precisão² da unidade teoria e prática.

Em face ao exposto, a partir dessa referência norteadora (revisão de literatura, método e metodologia) e das escolhas feitas, o pesquisador pensa e sistematiza a lógica da proposta de análise. Quem produz essa lógica é o pesquisador que tem como norte a forma da técnica de análise do conteúdo e/ou do discurso (conforme opção do pesquisador) e da teoria que o orienta. De posse dos dados produzidos, é comum indagar, e agora? Por onde começar o processo de análise? É uma opção orientar a análise por meio dos objetivos específicos ou transformá-los em perguntas norteadoras. Não há dúvidas que se soubermos a direção, o rumo, encontraremos o caminho.

Destarte, o plano de análise como parte constituinte da metodologia, prospecta esse rumo à medida que constitui um sentido, demonstrando com propriedade onde está nossa direção, como a agulha de uma bússola que aponta sempre para o norte, independentemente de nossa posição no mundo. Ocorre que, o plano geral de análise orienta o processo analítico-sintético em estreita relação com a nossa posição no contexto sócio-histórico e cultural em que nos encontramos. Portanto, a lógica quem

² Veracidade ou autenticidade, precisão ou justeza, são categorias discutidas por Kopnin (1972, p. 230-231; 1978). Na lógica dialética, precisão ou justeza além de manifestar as leis objetivas, fórmula normas do conhecimento teórico e da atividade prática; veracidade ou autenticidade, se refere à apreciação do conteúdo e da ideia determinado pelo objeto de estudo.

produz é o pesquisador, óbvio que precisa ter rumo e prumo com as escolhas teórico-metodológicas, além de ser inteligível, interpretável, compreensível e aplicável.

Plano de análise na dimensão da práxis

De modo geral, sob as lentes materialistas, o critério de verdade na produção do conhecimento encontra-se na atividade, em outras palavras, na práxis histórico-social, conforme Marx e Engels (2002), é na práxis que demonstramos a verdade, a realidade, a terrenalidade dos nossos pensamentos e ações. A força da práxis como critério de verdade, na expressão de Konstantinov (1975) porta dois atributos: caráter sensorial-material da objetividade do conhecimento; e sendo o conhecimento de caráter geral deve ser demonstrado com outro geral. Destarte, o conhecimento do singular dos dados produzidos não é suficiente para demonstrar o geral, como refere Engels (1975), somente a observação empírica não é suficiente para demonstrar a necessidade do fenômeno com suas determinações sociais.

Não restam dúvidas de que do ponto de vista das lentes materialistas, precisamos demonstrar os conceitos, comprovar a produção do conhecimento na práxis. Esse processo de descrição, explicação e interpretação de determinado conhecimento ocorre, conforme nosso entendimento, sob a forma do plano de análise a partir do conhecimento existente, ou seja, advém do processo de revisão de literatura. Inclusive, a revisão de literatura pode ser inferida como a dedução e a empiria como a indução. Decerto, a práxis é processo constituído por distintos traços, estágios e relações, haja vista que a práxis de um determinado contexto sócio-histórico é insuficiente para comprovar a veracidade das teorias apresentadas pela ciência.

Para evidenciar essa assertiva da práxis como critério de verdade do conhecimento, assim como para realçar as categorias de precisão ou justeza e veracidade ou autenticidade, cabe ilustrar que, por exemplo, o conhecimento existente sobre epidemiologia não foi suficiente para conter

a pandemia da covid-19 (SARS cov-2), anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Cabe considerar ainda, que as normas e/ou protocolos do conhecimento existente sobre outras epidemiologias possibilitaram ancorar novas pesquisas e prospectar as distintas vacinas contra a covid-19 (BioNTech, Pfizer; Oxford, AstraZeneca; Butantan, CoronaVac; Johnson & Johnson, Janssen, etc.), e que diante do avanço da ciência e da tecnologia, comparada a outras pandemias, a vacina da covid-19 foi desenvolvida em tempo recorde, ainda que a quantidade de indivíduos vitimados crescesse vertiginosamente. Reiteramos o caráter de relatividade de verdade da práxis e que não negamos o critério absoluto de sua existência, pois só na base da práxis de hoje ou de amanhã, é possível atingir a verdade objetiva.

Por conseguinte, a categoria precisão ou justeza que implica na apreciação da ação está relacionada à categoria veracidade ou autenticidade que pressupõe a ideia, ambas se exigem e se complementam. Na lógica dialética e de forma didática, precisão ou justeza, se plasma via confronto da ação (teórica ou prática) com a situação (norma, regra) e que se distingue da veracidade ou autenticidade, pois se plasma via confronto do conteúdo do pensamento/ideia com o objeto.

Ocorre que na atividade, o ser humano transita da veracidade/autenticidade (ideia) à precisão/justeza (ação). Parafrazeando Kopnin (1978), a ação vinculada à categoria de precisão ou justeza não é uma ação em si mesma, pois é uma outra esfera que está vinculada a veracidade/autenticidade e atividade teórica, tendo em vista que se trata da conduta humana, da apreciação dos seus atos, das ações do ponto de vista teórico, consoante as necessidades teórico-práticas.

O conhecimento é processo cognoscitivo, cujo propósito é a materialidade objetiva e multidimensional de suas relações, portanto, “[...] a práxis em desenvolvimento depura o conhecimento do que é falso e impele-o em frente para novos resultados que necessitamos”. (KONSTATINOV, 1975, p. 236).

Assim, o método é processo e produto da atividade e da práxis pensante e consciente do pesquisador, ou seja, da perspectiva assumida por

ele, a fim de extrair as múltiplas determinações do objeto de estudo focalizado. Por conseguinte, o método não é estático, visto que implica determinada posição para apreender o objeto, a coisa e/ou fenômeno em sua estrutura e dinâmica real de sua existência. Destarte, a função do pesquisador e/ou partícipe é ativa, haja vista que é necessário mobilizar “[...] um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (NETTO, 2011, p. 11). O método é fruto e processo da produção teórico-científica.

Nesse sentido, o método exige dois aspectos intrinsecamente relacionados - objetivo e subjetivo. Para Kopnin (1978, p. 92-93): “[...] todo método atua como sistema de regras ou procedimentos elaborados para o conhecimento e a prática”. Desse modo, podemos abordar a categoria de precisão ou justeza como critério de apreciação das ações dos partícipes implicado no movimento de produção do conhecimento científico tanto para o método da lógica formal quanto para outros métodos especiais³, inclusive, para o método na lógica dialética. Reiteramos, precisão e veracidade são interdependentes, mas cada uma tem suas especificidades.

Ao tratar de produção nas lentes materialistas convém esclarecer que diz respeito ao grau de determinado desenvolvimento social da produção da humanidade. É importante considerar as determinações do quadro geral (universal), daquelas que se referem a determinada época (particular), assim como os casos específicos de determinado grupo e/ou indivíduo (singulares). Nessa relação, apreende-se a materialidade, a historicidade e o movimento, que constituem os três princípios do método Materialismo Histórico Dialético (MHD).

Nesse sentido, o método é decorrente das relações entre pensamento e realidade, pois, conforme Vieira Pinto (1979, p. 387): “por um lado manifesta uma dentre as possibilidades operatórias da razão no

³ Metodologia ou métodos especiais em Kopnin (1978) são equivalentes às metodologias. Em Vieira Pinto (1979) métodos particulares diz respeito às metodologias. Na acepção ampla, filosófica ou epistemológica, entendemos que o método é constituído por leis, princípios e categorias.

trato ordenado e interpretativo dos dados do mundo real, por outro, está determinado pela natureza do objeto, dos dados a que se aplica”. Por conseguinte, cabe ao cientista e/o pesquisador conhecer e se apropriar dos métodos que julga adequados ao campo que investiga, todavia, aberto a liberta-se deles e a criar outros, notadamente quando entender que são insuficientes para atender às finalidades que se propõe. Na expressão de Vieira Pinto (1979, p. 388) esta atitude plástica constitui a essência da racionalidade dialética, pois, “a dialética ensina ao sábio ser ao mesmo tempo conservador e inovador”, logo cabe considerar e responder aos desafios inesperados da prática social.

É necessário esclarecer que a dialética tem como função precípua, a explicação da realidade, pois o cientista ao investigar fatos físicos, biológicos, sociais e humanos não é apenas um receptor de métodos existentes, mas, também capaz de fazer descobertas e inovações metodológicas. Desse modo, na elaboração do plano de análise como parte que integra a metodologia, é importante considerar o movimento real do objeto e interpretado no plano ideal do pensamento, visto que tem existência material e esta não depende do desejo e das representações do pesquisador para existir. Consoante, as representações, os desejos, entre outros, podem manifestar a aparência fenomênica imediata por onde inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade considerado na apreensão da essência, ou seja, na estrutura e dinâmica que se dão por meio de procedimentos analíticos e na operacionalização da síntese.

A análise começa por algum objeto (fenômeno, acontecimento, enunciações/enunciados/episódios, narrativas, entre outros) “isolado”, “concreto” que não se decompõe apenas em seus componentes no pensamento, mas se reduz a certo universal. Síntese não significa simplesmente os resultados da análise, reproduzindo o que havia antes. No processo de apreensão da análise e síntese, é considerado a variedade das formas do movimento da matéria em sua unidade essencial, interna e necessária, conforme evidência Kopnin (1978, p. 235): “sem análise não há síntese”. Análise e síntese têm caráter criativo e seu resultado é o avanço do conhecimento, assim como a criação do conhecimento que não

é reparação do mundo objetivo e suas leis, mas apreensão destes em toda a plenitude e objetividade.

Diante do exposto, a teoria sem o método expressa apenas ato contemplativo que se contrapõe à prática. Entendemos que não é a teoria que se contrapõe à prática, mas a mera abstração ao manifestar sua relação excludente. A compreensão da teoria não é apenas de ordem intelectual, haja vista que a sua compreensão se dá como uma questão de método, de postura que assumimos diante das escolhas que fazemos para interpretar a produção do conhecimento e a própria vida. Destarte, a teoria como ato intelectual não está isolada da ação das pessoas, engajadas no mundo e na relação com o outro. A esse respeito, Pereira (2006) destaca três aspectos fundamentais a considerar: saber distinguir teoria e abstração; considerar que a elaboração da teoria não é somente uma questão lógica, mas também antropológica; o ser humano é complexo e está em constante busca de sentido, logo não é um ente apenas dotado de razão.

O pesquisador na sua condição humana, protagonista do ato teórico-prático, faz uso da razão, da emoção, dos desejos, das angústias, ou seja, porta distintas tipologias de necessidades e sobretudo pensa e age. Por causa disso teoriza, pois seu ato teórico-prático está relacionado tanto às suas múltiplas necessidades humanas quanto à sua racionalidade, ou seja, teoriza porque, além de pensar, sente, age e expande. (BANDEIRA, 2021).

Em face ao exposto, a compreensão da teoria e da prática exige considerar as contradições da realidade. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa, ainda que o grau dessa atividade seja muito variável (BAKHTIN, 2009). Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra é produzida por meio da contrapalavra dos partícipes.

Considerações finais: o que é necessário e suficiente no processo analítico-sintético?

No processo de análise dos dados de uma pesquisa científica qualitativa em que o foco são as relações, as recorrências, as frequências, as significações e as compreensões produzidas com o objeto de estudo, portanto, consideramos necessários e suficientes os três momentos do processo de análise: descrição, explicação e interpretação. Esta relação triádica constitui a ossatura de organização do processo de análise e síntese que ao portar esta possível “forma”, não porta um conteúdo específico e único. Segue a Figura 1, com a sinopse do processo analítico e sintético proposto neste texto.

Figura 1 - Relação triádica do processo analítico-sintético na pesquisa qualitativa



Fonte: Produzido pela autora, Teresina - PI, 2022.

Aparentemente, o primeiro momento do processo de análise é aquele em que o pesquisador começa a descrever os dados produzidos, que são partes constitutivas do todo. De fato, há um momento precedente, refere-se ao momento em que a consciência intencionalizada apreende o todo e este momento se dá nas idas e vindas de (re) leitura e interação com os dados, inclusive no trabalho de escuta e de silêncio. Como ressalta Freire (1983, p. 91): “a etapa descritiva é já o segundo momento: o da cisão da totalidade *ad-mirada*” (grifo do autor). A descrição pode

expressar variados níveis de detalhes, caracterizando pessoas, eventos, ações, contextos e, à medida em que apresenta densidade permite ao leitor perspectivar compreensões do objeto de estudo e de suas determinações sócio-histórico e culturais. O trabalho do pesquisador que se dá no âmbito humano, envolve problema filosófico que não pode passar despercebido, nem tampouco minimizado.

A explicação como segundo momento triádico desse processo analítico-sintético não significa a mera aceitação das constatações dos dados. Reconhecemos neste texto que uma reflexão pretensamente crítica nos possibilita compreensão dialética das diferentes formas como conhecemos e nos relacionamos com o mundo, por conseguinte, é indispensável a superação da compreensão ingênua do conhecimento, na qual, por vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações de pesquisa em que o conhecimento existente é tomado como algo apenas a ser transferido entre uma pesquisa e outra. Este é um modo conservador, mecânico de compreender o conhecimento, que desconhece a confrontação com as determinações do real como fonte fundamental do conhecimento, nos seus distintos estágios. Segundo Freire (1983, p. 12): “[...] o conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade [...]. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica [...]”.

Na explicação, há um esforço cognoscitivo que por sua vez não é repetir tal qual, anteriormente, foi dito na seção de revisão de literatura, fazê-la numa situação nova, em que se manifestam faces antes não elucidadas e a abertura de outras possibilidades ao objeto de estudo. Em decorrência, o desenvolvimento da postura ativa e colaborativa, de buscar o como e por que das coisas, característica de quem conhece e operacionaliza a práxis, na qual teoria e prática implicadas não se separam, ou seja, implica ainda numa postura de quem busca o saber e não de quem passivamente o recebe. Nesse âmbito, Bakhtin (2011, p. 316) realça que ao lado da explicação, precisamos praticar a compreensão de nossa liberdade. No dizer bakhtiniano, na explicação “existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois

sujeitos”. Logo, a explicação carece de relação dialógica e esta é possibilitada via ato de compreensão e em contexto colaborativo.

O terceiro momento, o da interpretação, não se dissocia da descrição e da explicação, cabe realçar que os fatos, os fenômenos, as coisas são presenças apreendidas pelo pesquisador e que necessitam ser desvelados nas suas conexões, visto que na análise produzida, a forma de compreender as relações implica entender que os fatos não estão isolados e que estas relações podem estar claras ou ocultas ao pesquisador, portanto o modo de compreender está condicionado pela realidade sócio-histórica e cultural em que nos encontramos.

Reconhecemos que há diversidade de formas de compreensão e de colaboração, não há fronteiras acentuadas entre elas, pois praticar a compreensão e a colaboração é torna-se parte integrante da dialogicidade do processo analítico-sintético dos dados. Para colaborar na pesquisa é necessário descrever e interpretar práticas e teorias manifestando compreensões e discordâncias (IBIAPINA, 2008). Considerando o pressuposto bakhtiniano, o trabalho do analista envolve três momentos: precisão dos fatos que se constitui em reunir os dados materiais e na reconstituição do contexto histórico, o que compreendemos como o momento da descrição; explicação do fenômeno ou do objeto de estudo por meio de leis sociológicas, psicológicas e até biológicas; e a interpretação que se constitui na mediação entre a descrição e a explicação que, por sua vez é onde se situa atividade singular do crítico e do pesquisador em ciências humanas.

A interpretação como diálogo é mediada de sentidos, transpassa necessidades, uma vez que o sentido nasce do encontro com o objeto de estudo, os partícipes e a prática social. Ainda que sejamos frutos das determinações sociais, no que concerne aos sentidos temos relativa liberdade na sua produção, portanto, é nesse âmbito que praticamos a dialogicidade, ou seja, o ato de compreensão e de colaboração.

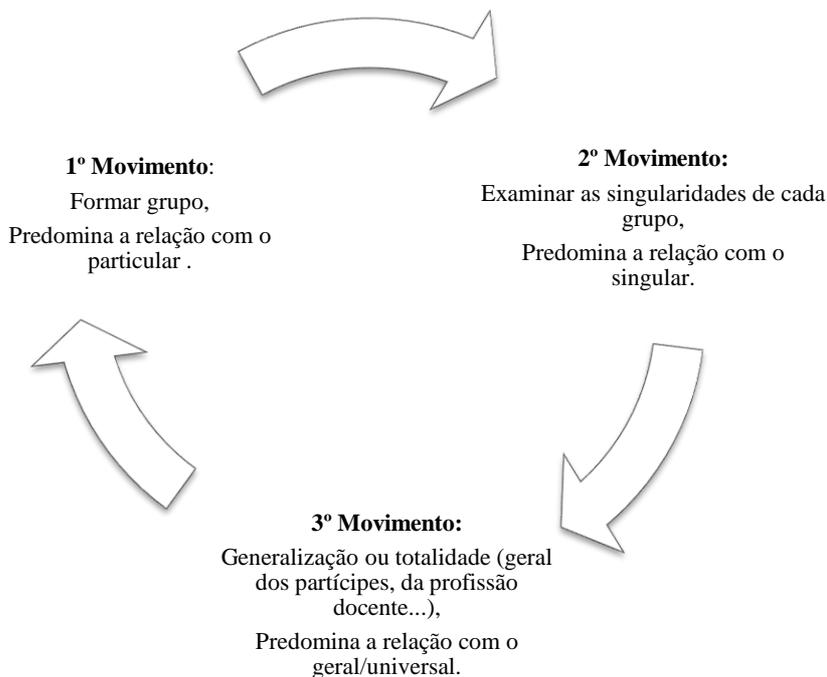
Em face ao exposto, no processo de análise dos dados, o pesquisador é exigido a demonstrar a apropriação do apreendido, a reinventá-lo de modo crítico e criativo nas situações da análise

desenvolvida, ou seja, é uma inserção na dialogicidade do pesquisador em torno do objeto de estudo cognoscível e apreendido. Nessa direção, o processo de análise dos dados se (des) revela em novas manifestações do conteúdo inicial. Portanto, nesse contexto que somos seres da práxis, da reflexão e da ação mediatizada pelas relações com a prática social, na qual à medida que o pesquisador atua e a transforma, cria a realidade que, por sua vez, o envolve e condiciona sua forma de atuar.

Desse modo, o processo analítico-sintético e/ou análise e interpretação tem forma, à medida que constitui uma estrutura da organização do conteúdo, no entanto, não tem um conteúdo específico e estático, haja vista que o conteúdo é a unidade necessária e contingencial que se renova continuamente. Em seguida, apresentamos a Figura 2, com a sinopse do movimento analítico-sintético dos dados produzidos na pesquisa científica, especialmente à perspectiva de pesquisa que considera a unidade pesquisar-formar.

Figura 2. Sinopse do movimento analítico-sintético

Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação?



Fonte: Produzido pela autora, Teresina - PI, 2022.

Reiteramos que na perspectiva defendida neste texto, há inter-relação dialética do processo analítico-sintético que implica a relação triádica (descrever, explicar e interpretar) na consideração dos três movimentos de formação do que é geral, particular e singular do fenômeno ou do objeto de estudo. Esse processo é suscetível de várias indagações, tais como: o que fez aquele grupo ser particular (traços de homogeneidade e de regularidades), mas generalizado em outros trabalhos; o que a literatura e/ou teóricos evidenciam das mesmas características que encontramos no grupo particular dos partícipes. É fundamental e determinante na produção do processo analítico-sintético, a produção de uma identidade entre o objeto de estudo e sua relação com o que é geral do

fenômeno, na mediação com o particular para possibilitar as singularidades (traços únicos).

Compreender a essência da sistematização do conhecimento científico e suas manifestações está relacionado à interpretação da natureza da síntese e sua atitude face à análise. Reiteramos, a inter-relação entre análise e síntese, pois em toda análise há síntese e esta também incorpora a análise como momento. Para uma direção mais didática, segue o esquema que tem norteado o processo de análise em nossas pesquisas científicas qualitativas, notadamente na sua manifestação colaborativa em que formar e pesquisar estão intrinsecamente relacionados.

1ª Descrição:

- Caracterização do conteúdo de abertura, cenário;
- Materialidade dos enunciados/enunciações ou circunstâncias;
- Contextualização do episódio (é do diário, da colaboração, da observação, da entrevista...);
- “Sempre no início da análise”, “não pode emitir juízo de valor”.

2ª Explicação:

- Caracterização por meio de leis sociológicas, psicológicas, filosóficas e biológicas, que estão subordinadas aos enunciados;
- Categorias e princípios do MHD (historicidade, materialidade e movimento), considerar o pressuposto estabelecido para análise.

3ª Interpretação:

- Síntese, trazer as categorias de interpretação;
- Não dá para chegar na interpretação/conclusão sem demonstrar a contrapalavra (dos autores e a do analista/pesquisador);
- Síntese ou totalidade implica considerar o estado da arte, a revisão de literatura;
- “Sempre no fim”;
- Emerge a novidade, a criação e as prospecções.

A partir do diálogo com a dialética existencial em Vieira Pinto (1979), a mediação com a literatura referenciada neste texto e o nosso lugar nas circunstâncias sociais de docente e pesquisadora, foi possível responder à questão proposta inicialmente: “como podemos organizar a proposta geral do plano de análise? Entre as possibilidades apresentadas no diálogo com o tema, cabe considerar as seguintes constatações: a análise pode ser norteadada pelos objetivos específicos ou suas perguntas norteadoras destes; a exigência de formação do pesquisador com consciência crítica; a apropriação da teoria para subsidiar as escolhas do analista/cientista; a revisão de literatura pertinente medeia a proposta de análise; a consideração da relação triádica, descrever-explicar-interpretar; a relação geral-particular-singular no movimento analítico-sintético; a lógica da proposta do plano de análise é construção do pesquisador diante das escolhas teórico-metodológicas; o plano de análise deve ser inteligível, interpretável, compreensível e aplicável, consoante as escolhas teórico-metodológicas.

É importante destacar a relação recursiva em todo o movimento do processo analítico-sintético. Consideramos o pressuposto de que a relação recursiva pode retornar ao momento de recomposição dos dados, a fim de redimensionar as análises e sínteses. Outrossim, o movimento de descrição, explicação e interpretação se complementam, especialmente no que refere às investigações que têm como princípios a unidade pesquisar-formar, as necessidades formativas e a reflexão crítica, como é o caso da pesquisa colaborativa que envolve o pesquisador e partícipes em movimento colaborativo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Necessidades de quê? Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes*. Curitiba: CRV, 2021.

<https://doi.org/10.24824/978655868349.0>

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades*. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências em educação, universidade federal do Piauí, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7756566-Necessidades-formativas-de-professores-iniciantes-na-producao-da-praxis-realidade-e-possibilidades.html>. Acesso em 2 de abril de 2022.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHEPTULIM, Alexandre. *A dialética materialista: categorias da e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitário e professores práticos. *Revista Educação em Questão*. EDUFRN, v. 29, n. 15, maio/ago. 2007. p. 7-35.

ENGELS, Fredrich. *Dialética da natureza*. São Paulo: Alba, 1975.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.

KONSTANTINOV, Fedor Vasilevitch. *Os fundamentos da filosofia marxista-leninista*. 3 ed. Portugal: Novo Curso Editores, 1975.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PEREIRA, Otaviano. *O que é teoria*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação?

YIN, Robert. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Data de registro: 04/04/2022

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.** Universitat 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.** Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha.
10. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
11. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
12. **Cuadernos Salmantinos de Filosofía.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
13. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.

14. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
15. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
16. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. 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 Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
21. **Estudios Filosoficos.** 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 Teologicos 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.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
39. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, 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 Agustiniana.** 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 Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
51. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
52. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
53. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
54. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
55. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

56. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu 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.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigación 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 Antropología Filosófica 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 – Belgique

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

Universidad 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),
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/>).

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),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica 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. LATINDEXTM – 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 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.

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 Regulamentadoras 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
Correio Eletrônico: 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

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.

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

E-mail: 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 : joab_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.

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 o¹ 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
Adresse électronique: revedfil@ufu.br
Téléphone: (55) (34) 3239-4252
Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

Artigos

Narrativa e formação humana: uma abordagem a partir do pensamento de Paul Ricœur
Regiano Bregalda

A filosofia erva-daninha como uma proposta para a descolonização de saberes na educação e resistência aos desafios contemporâneos
Amanda Veloso Garcia

Educação para a liberdade em Paulo Freire: desafios e perspectivas em tempos de construção da resistência
Rubens Luiz Rodrigues

Inclusão escolar em revista (2001 a 2011): as (re)formulações discursivas do periódico Nova Escola
Giovani Ferreira Bezerra

O duplo aspecto da reprodução e sua influência na educação

Maria Zélia Pinto da Silva
Victor Moita Pinheiro
Fátima Maria Nobre Lopes
Adauto Lopes da Silva Filho

Teoria, Crítica e Prática Educacional: Sobre a relação entre pessimismo teórico e transformação do mundo em T.W. Adorno
Pedro Savi Neto
Mônica de la Fare

A duração em Henri Bergson: fundamento da educação com as diferenças
Luka Carvalho Gusmão
Luciana Pacheco Marques

O uso dos jogos nas aulas de Matemática: problematizando verdades do discurso pedagógico contemporâneo
Fernanda Wanderer
Daiane Martins Bocasanta

Fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente
Francisco Antonio Machado Araujo
Maria Vilani Cosme de Carvalho

Solidariedade intelectual: Aproximando interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação
Aldenora Conceição de Macedo
Catia Piccolo Viero Devechi

A solidão em tempos sombrios: proposições pedagógico-educacionais para um mundo fora dos eixos
Cleriston Petry
Filipi Vieira Amorim

Universidade Contemporânea: Pressões da Modernidade Líquida
Lucas Josias Marin
Regina Célia Linhares Hostins

“Não queremos inclusivismos”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira
Silvia Ester Orrú

Educação como superação da barbárie: sombras do Esclarecimento em Lukács, Adorno e Honneth
Jarbas Couto e Lima

Discursos sobre ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: defesa de um problema, concepção curricular e afirmação de uma prática
Kleber Santos Chaves
Benedito Gonçalves Eugênio

Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação?
Hilda Maria Martins Bandeira

