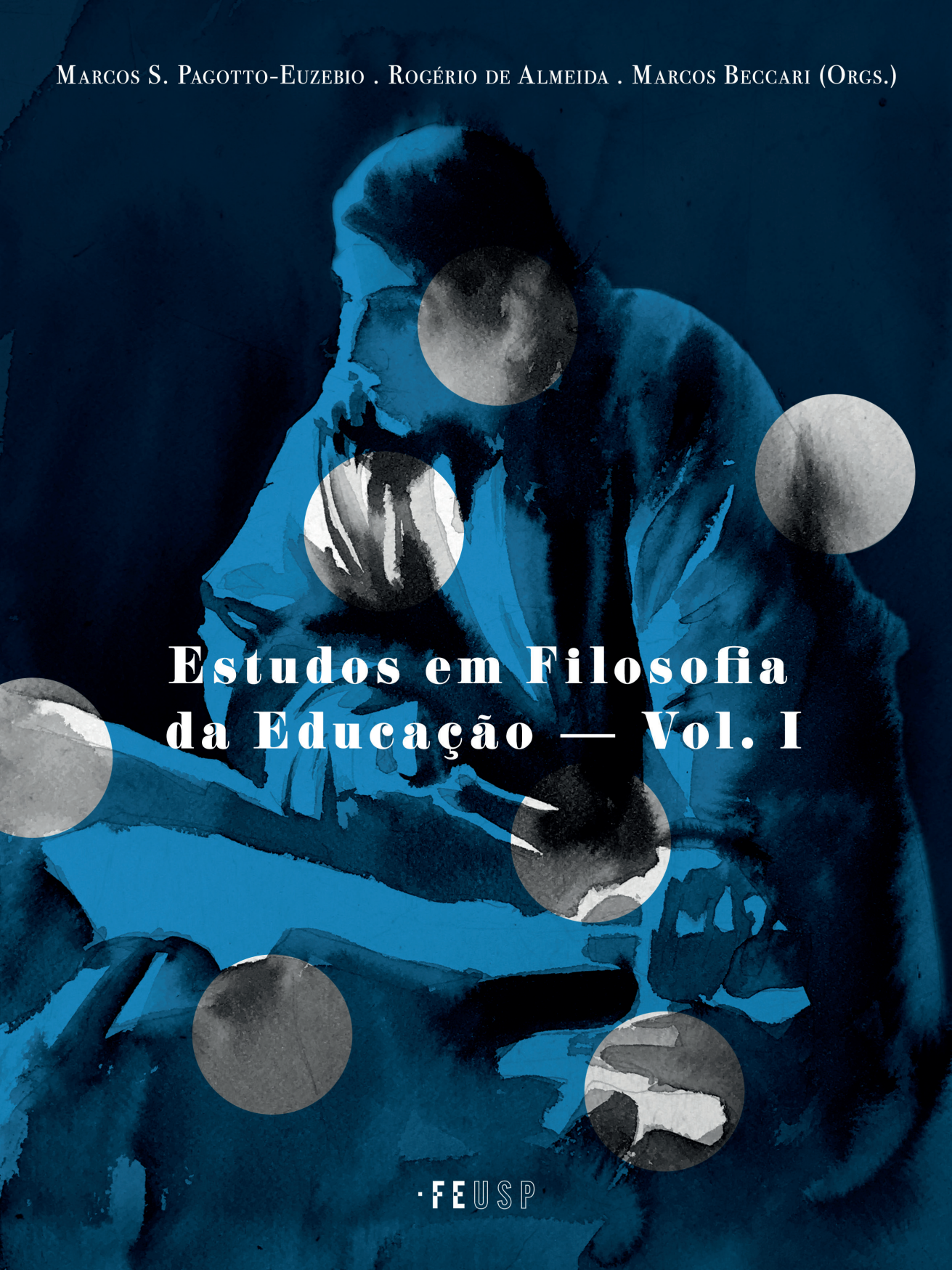


MARCOS S. PAGOTTO-EUZEPIO . ROGÉRIO DE ALMEIDA . MARCOS BECCARI (ORGS.)

The background of the cover is a dark, textured blue. Overlaid on this is a lighter blue, almost white, silhouette of a person in a dynamic, possibly dancing or gesturing pose. Several circular cutouts of varying sizes are scattered across the image, revealing different textures and colors like white, grey, and black, creating a layered, collage-like effect.

Estudos em Filosofia da Educação — Vol. I

· FEUSP

**Estudos em Filosofia
da Educação — Vol. I**

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal
Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil
Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil
Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina
Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália
Elaine Sartorelli, USP, Brasil
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil
Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México
Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil
Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália
Luiz Jean Lauand, USP, Brasil
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España
Mario Miranda, USP, Brasil
Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador
Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil
Regina Machado, USP, Brasil
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil
Rogério de Almeida, USP, Brasil
Soraia Chung Saura, USP, Brasil
Walter Kohan, UERJ, Brasil

MARCOS S. PAGOTTO-EUZEPIO . ROGÉRIO DE ALMEIDA . MARCOS BECCARI (ORGS.)

Estudos em Filosofia da Educação — Vol. I

DOI: 10.11606/9786550130220

· FEUSP

São Paulo, SP

2025

© 2025 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Distribuição gratuita.

Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Marcos Beccari

Projeto Gráfico e Editoração: Marcos Beccari e Rogério de Almeida

Capa: Marcos Beccari (releitura em aquarela da obra *O Geógrafo*, de Johannes Vermeer, 1669)

Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E82 Estudos em filosofia da educação. v. 1. / Marcos S. Pagotto-Euzebio; Rogério de Almeida; Marcos Beccari (Organizadores). – São Paulo: FEUSP, 2025.
439 p.

ISBN: 978-65-5013-022-0 (E-book)

DOI: 10.11606/9786550130220

1. Filosofia da educação. 2. Filosofia. 3. Educação. 4. Hermenêutica. I. Pagotto-Euzebio, Marcos S. (org.). II. Almeida, Rogério de (org.). III. Beccari, Marcos (org.). V. Título.

CDD 22^a ed. 37.01

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8^a: 7532

Obs.: Citações e referências não estão padronizadas por opção dos organizadores.

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308 – Cidade Universitária – 05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360 / E-mail: spdf@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

SUMÁRIO

Apresentação	10
Afinal, para que “serve” a Filosofia da Educação? Alline dos Santos Ferreira Calheiros	14
Nobreza e perigos do exercício do pensamento: tarefa formativa da filosofia numa época em que máquinas aprendem a pensar José Auri Cunha	31
Pressupostos da filosofia e suas expectativas educacionais Anita Pompéia Soares	47
<i>As Meditações</i> de Marco Aurélio como exercícios espirituais Erick Miranda de Sousa	63
Entre o Controle e a Autonomia: Reflexões sobre as Heranças Iluministas na Educação Infantil Rosenilda Borges Coelho	77
Aprender a ser: uma lição de Píndaro Gustavot Diaz	92
A perspectiva nietzschiana da educação Gabrielle Pinheiro Passos	102

Caminhar exposto como uma metáfora (trans)formativa a partir de Nietzsche Thiago Abraão Marquetti	112
Educação e Identidade Cultural: o aspecto educacional de uma nova Tróia na <i>Eneida</i> de Virgílio Lucas Augusto Borlina	123
O desafio educacional frente ao negacionismo científico Ana Caroline Vieira Correia	139
<i>Falseabilidade e causalidade</i> , a segurança do conhecimento científico em jogo: Hume leitor de Popper Victor Mateus Pereira de Araújo	149
O papel de perspectivas filosóficas no ensino de ciências direcionado ao combate à desinformação Dante Martins Barroso Del Manto	166
A experimentação no Ensino de Ciências: uma análise crítica das práticas educativas Scarlet de Andrade Cunha da Silva	177
Jogos de linguagem e a construção de significados na produção textual de crianças Giovana Spoladore Amaral	188
Uma Filosofia da Educação Musical Pragmática José Estevão Moreira	198
Ressonâncias do giro linguístico na Educação Física Guilherme Marino Zanini	216

Novo ponto de partida da formação docente: o cuidado de si	229
Elzafran Santos Sousa Lourenço e Henrique Resende Corrêa	
A sociologia das reproduções e a filosofia contemporânea: uma tentativa de conciliação para os estudos de desigualdades educacionais	242
Gabriela Maffei	
Aportes pedagógicos para uma Pedagogia baseada em Sankofa	254
Joice Mendonça Silva	
Educação científica no contexto ribeirinho da Amazônia: uma perspectiva filosófica decolonial	263
Marlon Fernandes Farias	
Ensinar e aprender matemática no contexto da filosofia da diferença	286
Jonathas Maycon dos Reis Almeida	
As aproximações da Educação Física com a filosofia marxista: um diálogo progressista	295
Framarion de Santana Santos	
Indicadores educacionais e a burocracia na Educação: uma análise do IDEB	308
João Pedro Perez Gomes e Geovane Ferreira Gomes	
A formação moral e cívica no ensino fundamental de Angola: uma reflexão sobre a influência da filosofia da educação ocidental	329
Antônio Pedro Eduardo	

A gaia educação e o jogo de peripatos Maurício Perin Neves da Silva	342
A fruição artística a partir de uma pedagogia emancipatória Roberto Hiroshi Sato da Silva	353
A escrita da imagem Martin Lorenzo da Rocha	364
Educação e filosofia em <i>Pobres Criaturas</i> Sarah Helena Schissato	384
O limiar entre o esquecimento e a permanência: reflexões sobre a memória que resta Christiane Pereira de Souza	401
A Mulher e o Diabo: Perspectivas de Gênero, Moralidade e Subversão no Imaginário Ocidental Sofia Barrozo Witzler	416

Apresentação

Este volume foi organizado para conduzir a leitura do núcleo da Filosofia da Educação até suas interfaces mais periféricas — e não menos férteis — como ciência, linguagem, políticas, artes e imaginário. A ordem dos capítulos desenha um percurso que responde, primeiro, ao *porquê* e ao *como* filosofar sobre educação; em seguida, ao *que* ensinamos e com que critérios de verdade; depois, *como* a linguagem e o corpo organizam a experiência formativa; *para quem* e com que justiça se educa; e, por fim, *onde mais* podemos formar, quando abrimos a educação ao lúdico, à arte, ao cinema e ao simbólico. Não se trata de uma sequência rígida, mas de um fio que entrelaça problemas, autores e práticas para que a leitura avance sem saltos.

Abrimos com a pergunta fundante de Alline dos Santos F. Calheiros — afinal, para que serve a Filosofia da Educação? — porque ela recoloca o estatuto público e formativo do campo. Dela passamos, naturalmente, à reflexão de José Auri Cunha sobre a nobreza e os perigos do exercício do pensamento: se a educação exige decisão e responsabilidade, que tipo de pensamento nos forma? Em seguida, Anita Pompéia dispõe o terreno dos pressupostos e expectativas do filosofar na educação, antes de irmos a um exemplo clássico e concreto: em Erick Miranda de Sousa, as *Meditações* de Marco Aurélio reapresentam a filosofia como prática de si, com efeitos pedagógicos sobre o caráter.

Esse bloco inaugural dialoga com a modernidade e a crítica: Rosenilda Borges Coelho revisita o Iluminismo na Educação Infantil e problematiza a tensão entre autonomia e controle nas instituições; Gustavot Diaz convoca Píndaro em diálogo com Nietzsche para pensar a autoconstituição; Gabrielle Passos explicita a crítica nietzschiana à escolarização; e Thiago Abraão Marquetti condensa essa atitude numa imagem potente — o “caminhar exposto” — como metáfora de abertura ao mundo e ética da ação. A travessia das bases culmina em Lucas Augusto Borlina, que, entre a *Eneida* e Arendt, recoloca a educação como trama do mundo comum e da transmissão cultural.

A partir daqui, a questão da ciência se impõe como desdobramento inevitável: se educamos para habitar o mundo, que ciência ensinamos e com quais critérios de confiabilidade? Ana Caroline V. Correia encara o negacionismo científico e a função formativa da escola; Victor Mateus Pereira de Araújo reconstrói a interlocução entre Hume e Popper para sustentar por que o conhecimento científico, embora falseável, é confiável; Dante Del Manto traduz tais dilemas em mediações didático-formativas contra a desinformação; e Scarlet de Andrade Cunha da Silva reavalia criticamente a centralidade da experimentação na escola, perguntando de que experimentos falamos hoje. Essa sequência constitui a ponte para a linguagem: se a ciência e o ensino são práticas, são também modos de dizer e de ver.

Entra então a virada linguística como eixo de formação. Giovana Spoladore Amaral mostra, com as crianças, que produzir texto é habitar um jogo de linguagem; José Estevão Moreira desloca o foco para a música, onde aprender é participar de uma forma de vida sonora; e Guilherme Zanini faz repercutir o giro linguístico no corpo e no currículo da Educação Física. Para amarrar esse conjunto, Elzafran S. S. Lourenço e Henrique R. Corrêa trazem o cuidado de si como princípio ético-profissional: a formação docente não se reduz a técnicas, pois exige trabalhos de si e com os outros.

Se o sujeito se forma, é preciso voltar o olhar às estruturas que o atravessam. Gabriela Maffei propõe conciliar a sociologia das reproduções (Bourdieu) com a filosofia contemporânea, abrindo uma via interdisciplinar para pensar desigualdades. A ponte conduz a Joice Mendonça Silva, que, pela Sankofa, articula memória, reparação e currículo em chave antirracista; e a Marlon Fernandes Farias, que desloca a educação científica para o contexto ribeirinho amazônico, recompondo o currículo a partir de

saberes locais em perspectiva decolonial. Desse horizonte situado, descemos às didáticas específicas: Jonathas Maycon R. Almeida lê o ensino de matemática pela filosofia da diferença; Framarion S. Santos articula trabalho, corpo e emancipação numa Educação Física de inspiração marxista. Na sequência, João Pedro P. Gomes e Geovane F. Gomes examinam indicadores, burocracias e o IDEB, revelando as racionalidades que moldam (e por vezes estreitam) a experiência formativa; e António Pedro Eduardo oferece um contraponto comparativo ao discutir formação moral e cívica no ensino fundamental angolano, mostrando heranças e fricções da filosofia ocidental em outro contexto.

Com os fundamentos revistos, os critérios de verdade debatidos, a linguagem e o corpo convocados e as estruturas de desigualdade explicitadas, abrimos, por fim, o leque estético e lúdico. Mauricio Perin reabilita um espírito gaio — à maneira de Nietzsche — para pensar jogos não como adereços didáticos, mas como ambientes criativos de aprendizagem, apresentando o “jogo de *peripatos*” inspirado na abdução peirceana. Hiroshi Sato desloca a atenção para a fruição artística como experiência emancipatória no espaço do museu. Martin Lorenzo da Rocha investiga a escrita da imagem — de Saussure a Wittgenstein e Foucault — e defende a visualidade como mediadora ativa de sentidos, capaz de rasgar o tecido do texto e abrir novas leituras.

O cinema aparece, então, como laboratório de formação. Em Sarah H. Schissato, *Pobres Criaturas* permite enxergar a educação como processo de autoconhecimento, prazer, crítica social e ascese: a tela como espelho, janela e ferramenta de pensamento. Em Christiane Pereira de Souza, memória, ficção e cinema se entrelaçam para propor uma educação do olhar atenta ao tempo e às narrativas que nos constituem. O fecho com Sofia Barrozo Witzler — “A Mulher e o Diabo” — indica que formar é também reconfigurar símbolos: ao reler o imaginário de gênero e a figura demoníaca no Ocidente, o capítulo mostra como mitos antigos podem ser reinscritos pelo olhar contemporâneo, abrindo espaço para liberdade e transgressão simbólicas.

Ao longo do percurso, procuramos garantir que um capítulo convoque o seguinte por *necessidade interna* e não por justaposição. Da finalidade do campo ao risco do pensar; dos pressupostos à prática clássica; da autonomia iluminista à crítica nietzschiana; da cultura como mundo comum à pergunta sobre a ciência; do negacionismo à confiabilidade e às mediações; da experimentação à linguagem; do texto à música e ao corpo; do cuidado de si às estruturas de desigualdade; destas à memória, à reparação

e à decolonialidade; das didáticas e políticas às comparações internacionais; e, enfim, do lúdico à arte, da visualidade ao cinema e ao imaginário. Assim, o livro pode ser lido em sequência ou por trilhas temáticas, sem perder o fio. O objetivo não é fechar um mapa definitivo, mas oferecer um *fio de Ariadne* para atravessar labirintos antigos com problemas novos — e problemas novos com sabedorias antigas. Desejamos que, ao final, a leitora e o leitor não apenas compreendam o campo, mas também se sintam implicados nele: pensar, ensinar e aprender, aqui, é sempre um convite a tomar parte no mundo comum.

Os organizadores

Afinal, para que “serve” a Filosofia da Educação?

Alline dos Santos Ferreira Calheiros¹

Ao propormos uma forma de educar, uma teoria da educação ou pedagogia, estamos ao mesmo tempo também respondendo à pergunta sobre o que fazer dos seres humanos. Será sobre a consistência dessa pergunta que a filosofia da educação irá se debruçar. Mais do que com os “o quês” e “como”, ela se importará com os “porquês”, que determinam todo o resto.

Pagotto-Euzebio & Almeida, *Introdução à Filosofia da Educação*.

Neste breve ensaio, revisitamos um questionamento bastante antigo sobre a utilidade da filosofia, operando, no entanto, um pequeno desvio, ao direcionar nosso interesse para o campo da educação. Nos deteremos, portanto, não sobre a utilidade da filosofia em geral, mas da filosofia da educação em particular, que diferentemente de outros campos do conhecimento relacionados à educação, não parece justificar-se

¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Atualmente, doutoranda no programa de pós-graduação da mesma instituição, além de professora do Fundamental 1 na rede privada de educação do município de São Paulo. E-mail: alline.ferreira@usp.br

em termos de sua aplicação aos problemas ou questões práticas que são vivenciados no cotidiano escolar. Assim, enquanto a didática poderia ajudar na seleção de estratégias e métodos que favoreceriam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento dos estudantes; a psicologia a aplicar os conhecimentos da área para melhorar práticas educacionais e tornar o aprendizado supostamente mais eficaz e a história a compreender os modos de funcionamento das instituições escolares e a evolução das práticas, teorias e sistemas educacionais, a partir das transformações pelas quais passaram, a filosofia não parece estar relacionada, ao menos não diretamente, com nenhuma questão pragmática da educação. Qual seria, então, a função da filosofia da educação?

A ambiguidade originária da filosofia

Já em ocasião de seu nascimento, a filosofia, considerada por Werner Jaeger como “a criação mais bela do espírito grego, [o] mais eloquente testemunho de sua estrutura ímpar” (2013, p. 9), carrega uma ambiguidade: “em seus métodos, em sua inspiração, apresentar-se-á ao mesmo tempo às iniciações dos mistérios e às controvérsias da ágora; flutuará entre o espírito de segredo próprio das seitas e a publicidade do debate contraditório que caracteriza a atividade política” (Vernant, 2023, p. 64). Seu início, na Grécia Antiga, está relacionado com transformações econômicas e sociais que rompem totalmente com a estrutura anterior e dão início a uma novidade em termos políticos: o surgimento da *pólis*. Essa nova forma de organização política dá proeminência à palavra, tornando-a “o instrumento político por excelência, a chave de toda a autoridade no Estado, o meio de comando e domínio sobre outrem” (Vernant, 2023, p. 53-54). No entanto, ao contrário da palavra usada nos rituais religiosos ou da dita pelo rei, que encarnavam a autoridade daquele que a pronunciava, a palavra na *pólis*, o *lógos* político, extraía sua autoridade de si mesma, da coerência interna das razões articuladas na apresentação de um argumento. Tal coerência, por sua vez, só podia ser averiguada quando a palavra fosse publicizada, sendo compartilhada entre pares, entre iguais.

O discurso, portanto, ganha um caráter público: sua adequação e a pertinência do argumento serão provadas diante de outras pessoas, dotadas

também da capacidade de fornecer argumentos e refutá-los. Ou seja, o discurso como fundamento da política na cidade grega é um discurso compartilhado, posto à prova, em um cenário de igualdade: pois os que participam da assembleia são pensados como iguais, como idênticos uns aos outros em sua capacidade de lidar com a argumentação (Pagotto-Euzebio & Almeida, 2022, p. 23).

Nesse movimento de superioridade da palavra, que distingue um domínio público no qual são abordados os assuntos de interesse comum, sustenta-se a filosofia enquanto atividade do pensamento em busca de bons argumentos, capazes de convencer os demais. Procurando fundamentar-se nas próprias razões, tal atividade precisava recorrer a generalidades, abstrações, enfim, precisava suspender o real, com suas particularidades, para tratá-lo como objeto, ideia, conceito. Ocorre que a mesma abstração que possibilitou a elaboração dos discursos racionais na ágora e o desenvolvimento de técnicas de persuasão, como a arte da retórica, levando alguns filósofos a se envolverem nas discussões e decisões políticas de suas cidades, deu origem ao alheamento característico daqueles que, em busca da verdade e ocupados com as grandes questões, terminaram renunciando à vida pública em prol da contemplativa.

Com efeito, os sofistas, professores ambulantes, que circulavam pelas cidades gregas ensinando os jovens mediante pagamento, tiveram um importante papel na vida prática da *pólis*. Exímios oradores e especialistas em retórica, alcançaram brilhantismo e prestígio social, sobretudo por se ocuparem da educação dos nobres: “era a eles que acorriam os que desejavam formar-se para a política e tornar-se um dia dirigentes do Estado” (Jaerger, 2013, p. 339). Céticos, julgavam que não havia uma verdade para além do que era convencionalizado ou das opiniões, e que, portanto, qualquer tese poderia ser defendida, desde que os argumentos fossem bons o suficiente para convencer os ouvintes. Pretendiam saber e ensinar tudo e ficaram conhecidos por serem mestres da *areté* política, ajudando seus alunos a desenvolver a arte de pronunciar discursos persuasivos e oportunos, algo fundamental na realidade política das cidades-Estado gregas, entre os séculos V e IV a.C.

Além disso, o fato de termos acesso ao pensamento de filósofos que nos antecedem em milênios e às conversações que se deram desde o surgimento da filosofia por intermédio de obras que fixaram esses pensamentos na escrita indica uma preocupação

em torná-los públicos e colocá-los em debate. Entretanto, a atitude de renúncia à vida pública e de recolhimento em uma sabedoria privada, contando, no máximo, com o agrupamento de alguns discípulos em torno de si, foi comum entre os filósofos. Não à toa, muitos dos *polítes* consideravam-nos indiferentes aos assuntos da pólis, tornando sua figura motivo de chacota. Segundo Jaerger (2013, p. 194):

A tranquila indiferença daqueles investigadores pelas coisas que aos demais homens pareciam importantes, como o dinheiro, as honras e até o lar e a família, a sua aparente cegueira com relação aos seus próprios interesses e a sua indiferença perante as emoções da praça pública deram origem às conhecidas anedotas sobre a atitude espiritual daqueles pensadores. Reco-lhidas principalmente pela Academia platônica e pela Escola peripatética, foram propostas como exemplo e modelo do βίος θεωρητικός, considerado por Platão como a autêntica *práxis* dos filósofos. Nessas anedotas, o filósofo é o grande extravagante, algo misterioso, digno, mas estimado, que se er-gue acima da sociedade dos homens ou dela se aparta deliberadamente para se consagrar aos seus estudos. É ingênuo como uma criança, desajeitado e pouco prático, e está fora das condições do espaço e do tempo.

Certamente é dessa imagem — a qual, na perspectiva popular dos próprios gregos, já se evidenciava na figura humana dos primeiros filósofos — que surge o estereótipo do filósofo como aquele que não se ocupa/preocupa com o mundo dos assuntos humanos, e da filosofia como um “refinamento desvairado do procedimento intelectual” (Severino, 1994, p. 23), inútil frente às exigências do sobreviver e às necessidades imediatas dos homens. Segundo Hannah Arendt, foi também essa ideia de que os filósofos “não sabem o que é bom para si próprios (o pré-requisito para a sabedoria política) e de que parecem ridículos quando se apresentam na praça pública” (2002, p. 93), que foi usada por Platão para opor verdade e opinião e consequentemente, filosofia e política. No entanto, isso só poderia eventualmente indicar, embora não fosse essa a conclusão de Platão, uma inutilidade da filosofia para a prática política, mas pouco ajuda na reflexão sobre a sua relação com a educação, que na perspectiva de Arendt, situa-se no âmbito pré-político.

A ambiguidade que marca a origem da filosofia também se relaciona à diversidade de respostas que se deu, desde então, à pergunta: “O que é isso, a filosofia?”. Uma

ciência? Um modo de vida? Uma ciência que inclui um modo de vida, a vida teórica, como define Aristóteles? Um modo de vida que postula uma ciência, sobre a qual se acumulam as máximas exigências de rigor intelectual e de certeza absoluta, conforme argumenta Descartes? Uma atividade de cuidado de si, cuidado da alma? Um conhecimento que se volta reflexivamente sobre si próprio em busca de segurança e orientação para a ação (Prado Júnior, 2012, p. 29)? A busca de um sentido que termina em si mesmo (Severino, 1994, p. 24)? “Um modo de pensamento que termina por constituir a essência mesma de um ser humano” (Jaspers, 1965, p. 13)?

Todavia, independentemente da definição que se dê à filosofia, que devem ser tantas quantos forem os filósofos existentes, para pensar a utilidade da filosofia da educação, talvez seja mais frutífero considerar os motivos que levam o homem a filosofar. Aristóteles, em sua *Metafísica*, defende o assombro como a raiz mais concreta dessa atividade. Para ele, os homens se espantam e estranham as coisas próximas e depois a totalidade de tudo o que existe:

De fato, os homens, tanto agora como no início, começaram a filosofar devido ao admirar-se, admirando inicialmente, entre as coisas surpreendentes, aquelas que estavam à mão, em seguida, paulatinamente progredindo e formulando impasses sobre problemas maiores, por exemplo, sobre as afecções da lua, do sol e dos astros, e sobre a geração do todo. (Aristóteles, 2008, I, 982b, § 12-16)

Antes dele, seu mestre Platão defendia ideias semelhantes. No *Teeteto*, ao definir a origem da filosofia, argumenta que não há outro início dela senão o *thaumadzein*, ou seja, o espanto daquilo que é como é. A atividade filosófica se iniciaria, assim, a partir de um espanto, um assombro que convida a parar para pensar. Comentando o que considera um axioma para os dois filósofos, Hannah Arendt (2022) argumenta que o espanto mudo, ao se traduzir em palavras, jamais o fará com afirmações, mas com a formulação das tais “perguntas últimas”: O que é ser? Quem é o homem? Qual o significado da vida? etc; as quais, por sua vez, não poderão ser respondidas cientificamente. Aqui, nos parece, temos uma perspectiva interessante para refletir sobre a filosofia da educação, inclusive em termos de sua utilidade ou inutilidade frente aos desafios práti-

cos enfrentados nas escolas. Antes de seguirmos nessa direção, porém, cumpre abordar algumas relações entre a filosofia e a educação, que se fazem presentes desde o nascimento da primeira.

Filosofia e Educação: o que está em jogo na formação dos novos no mundo?

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual.

Werner Jaeger, *Paideia*.

Parece não haver dúvidas de que a educação é um “fenômeno universal e uma das invariantes essenciais de toda a comunidade humana” (Pagotto-Euzebio & Almeida, 2022, p. 32). Afinal, ela se relaciona com o fato de que os seres humanos vivem juntos e fazem filhos, precisando inseri-los na comunidade da qual passam a fazer parte. Soa-nos muito assertiva, assim, a afirmação de Hannah Arendt (2007, p. 223), de que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Na perspectiva da filósofa alemã, os recém-chegados representam a novidade em um mundo que já existia antes de sua chegada e continuará após sua morte e, enquanto filhotes humanos, estão em processo de vir a ser. A educação, então, compreende a assunção de duas responsabilidades, que devem ser assumidas ao mesmo tempo pelos adultos: de um lado, proteger as crianças da publicidade do mundo, garantindo a privacidade e a proteção necessárias para que cresçam seguras e, de outro, proteger o mundo da novidade representada pelos recém-chegados, que poderia destruí-lo.

O mundo, conceito que permeia toda a obra arendtiana, poderia ser resumido como o “conjunto de artefatos produzidos por mãos humanas e também de práticas, convenções e histórias provenientes da relação dos homens entre si que, ao ganharem visibilidade e relevância comum, edificam um espaço de permanência e durabilidade

característicos da vida especificamente humana” (Calheiros, 2016, p. 39). Nesse sentido, embora a educação exista desde muito antes da escola, o surgimento desta distingue um âmbito pré-político, como o define Arendt, uma posição intermediária entre a privacidade da família e a publicidade do mundo. E desse lugar ela se ocupa da inserção dos recém-chegados no mundo especificamente humano, procurando fazer com que se interessem e se comprometam futuramente com ele (renovando-o, em vez de destruí-lo, com a sua novidade).

Ora, acompanhando Masschelein e Simons (2014) em um exercício de pensamento no qual, instigados por Hannah Arendt, procuram destilar o espírito original da palavra escola, concluímos que a coleção heterogênea de instituições escolares de nossa época está vinculada a uma invenção política da pólis grega que surge no mesmo caldo de transformações econômicas, sociais e culturais que dá origem à filosofia: a *skholé*. Termo grego que pode ser traduzido como “tempo livre”, a *skholé* estabelecia um tempo e um espaço separados tanto da sociedade como da família, um tempo não produtivo, que era então destinado à realização de atividades contemplativas, filosóficas e culturais.

A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). [...] O mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. (Masschelein & Simons, 2013, p. 26)

Evidentemente, há diferenças significativas entre a *skholé* da pólis grega e as escolas atuais. Ainda assim, Masschelein e Simons asseveram que destilar o espírito original “não é realizar uma reconstrução histórica ou uma genealogia, nem envolver-se em uma análise essencialista”, mas consiste na tentativa de relacionar as palavras sobre as quais se detém o exercício de pensamento “com as experiências e as materialidades ligadas a invenções e eventos que elas nomeiam e as nossas experiências reais” (2014, p. 159), não havendo pretensão de respostas definitivas ou prescrições sobre o que pensar, mas apenas tentativas de esclarecer algumas questões. O que liga a *skholé* às escolas de hoje, portanto, é o tempo livre, o fato de que se reserva um espaço-tempo — que ainda não representa o mundo público, mas já não corresponde à privacidade do lar — para que os

recém-chegados possam debruçar-se sobre as coisas do mundo, colocadas sobre a mesa como matéria da escola, e entrar em contato com elas, passando a compartilhá-las com todos os demais que habitam esse mundo. É por meio das experiências oportunizadas por esse contato que os recém-chegados se constituem em sua dimensão pessoal e existencial, ou seja, formam-se como seres singulares enraizados no mundo.

Na pólis grega, a *skholé* era uma condição essencial para a realização da *paideia*, conceito grego que resiste a definições fixas, mas que pode ser entendido como a educação em um sentido amplo, abrangendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a formação ética, cívica, cultural e espiritual de um sujeito. Para o homem grego, a *paideia* almejava “a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas” (Jaerger, 2013, p. 5). Tal formação, que tomava o *Homem* como ideia, ou seja, “a imagem de Homem genérico na sua validade universal e normativa” (Jaerger, 2013, p. 12), ancorava-se nos princípios da comunidade e tinha, nesse sentido, “a vida pública como o coroamento da atividade humana” (Vernant, 2023, p. 142).

A superior força do espírito grego depende do seu profundo enraizamento na vida comunitária, e os ideais que se manifestam nas suas obras surgiram do espírito criador de homens profundamente informados pela vida superindividual da comunidade. O Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. (Jaerger, 2013, p. 14)

Daí a importância da *skholé*, pois sem tempo livre dedicado ao aprendizado e à reflexão não seria possível alcançar a formação integral e o enraizamento comunitário propostos pela *paideia*. E a própria filosofia, enquanto atividade de pensamento, tornou-se uma das disciplinas às quais se dedicavam os jovens gregos em seu processo de formação. Afinal, era nela, segundo Jaerger, que a força que se encontrava na raiz do pensamento e da arte grega se manifestava com maior evidência. A esse respeito, Reboul (2000, p. 10) afirma que “os Gregos conceberam sempre como inseparáveis estas duas grandes realidades humanas, a *philosophia* e a *paideia*”.

E se de um lado a formação do espírito grego incluía a atividade da filosofia, esta, por sua vez, teve desde sempre a educação como um de seus maiores interesses. Máxima representante de um contexto histórico no qual sobrepõe-se a palavra, o debate do contraditório e a argumentação, a filosofia assume um caráter metalinguístico, configurando-se como “uma atividade em que discursos são usados para comentar, apoiando ou negando, outros discursos” (Pagotto-Euzebio & Almeida, 2022, p. 38). Para isso, procura situar-se de forma recuada, buscando um ponto de vista privilegiado que lhe dê alguma noção do todo em relação ao tema que está sob análise. No mesmo sentido, Prado Junior (2012, p. 20-21), ao definir a atividade filosófica como um *retorno reflexivo da elaboração cognitiva sobre si mesma*, argumenta:

Desse primeiro momento ou nível da atividade cognitiva (isto é, a elaboração da conceituação representativa da realidade), o instrumento dessa atividade, que é o pensamento elaborador do conhecimento, se volta sobre si próprio e toma reflexivamente por objeto aquele mesmo conteúdo conceitual ou conhecimento por ele elaborado. Trata-se de uma posição como que crítica, que objetiva de um lado, e entre outros, aferir de um modo geral a segurança, e ponderar o valor e alcance do conhecimento adquirido e por adquirir, e, de outro, visa e se propõe dar ao conhecimento expressão conveniente (em especial e fundamentalmente pela linguagem discursiva) e ordenar e sistematizar a conceituação que compõe o conhecimento.

Junta-se a isso a possibilidade, fruto da novidade representada pela *pólis*, de discutir publicamente questões que antes eram dadas como resolvidas (pela tradição ou por uma ou poucas figuras que, sozinhas, representavam a autoridade no assunto), mas que, à luz das transformações econômicas, sociais e políticas, precisavam ser repensadas. Assim, nenhum tema estava livre de ocupar o centro da ágora, de ser colocado em xeque e tensionado pelos diferentes *logos* em disputa. No que tange aos filósofos, desde o surgimento da atividade filosófica — cuja motivação, já o dissemos, passa pelo espanto diante do que é como é —, as explicações tradicionais sobre o mundo também passaram a ser questionadas. Foi por duvidar que o mundo tenha sido criado por deuses, por exemplo, que os primeiros homens que se dedicaram à filosofia perguntaram sobre a matéria última de todas as coisas.

Com a educação não foi diferente. Caracterizando-se como uma atividade de pensamento que envolve a laicização e a racionalização da vida social, a filosofia passou a colocar em dúvida o modelo de homem a ser formado que vigorava nos grandes poemas épicos utilizados na educação das crianças. Além disso, o crescente processo de democratização da sociedade grega, ao tornar a cidade responsabilidade de todos os cidadãos, levou a filosofia a discutir a possibilidade de formação das virtudes para o exercício da cidadania, como a areté, que até então, julgava-se, não poderia ser ensinada por ser considerada uma virtude hereditária ou uma distinção atribuída pelos deuses, uma condição distintiva da aristocracia guerreira que na ocasião comandava a Cidade-Estado. Com efeito, nascida em um ambiente de profundas transformações, permeado de incertezas, e imersa em problemas de sentido, desde que surge a filosofia tem a educação como um de seus grandes temas. Afinal, conforme Pagotto-Euzebio e Almeida (2023, p. 43), “enfraquecido o discurso que dizia à pessoa aquilo que ela era e deveria ser, ou seja, o conjunto de regras morais e suas expectativas sociais, as perguntas sobre o que se deve ensinar, o que se deve aprender e de que forma viver passam a ocupar as mentes”.

A filosofia da educação como estímulo para experimentar o *pathos* do espanto (*thaumadzein*)

A filosofia começa onde as coisas já não são claras, onde o que para todos era evidente deixa de o ser. A filosofia começa com a ironia socrática. A filosofia da educação será, pois, antes de mais, uma interrogação; não um corpo de saberes, mas o pôr em causa tudo o que sabemos ou julgamos saber sobre a educação.

Olivier Reboul, *A filosofia da Educação*

Tendo nos debruçado sobre a origem da filosofia e seu caráter ambíguo, que lhe rendeu o famoso estereótipo de inutilidade; sobre a educação em geral, como um dos temas de interesse da filosofia, e sobre as especificidades da educação escolar, responsável,

em nome do mundo público, pela inserção dos recém-chegados no mundo, voltemos para a pergunta que dá título a este ensaio: afinal, para que serve a filosofia da educação?

Confrontada à pragmaticidade das técnicas, estratégias e métodos que configuram a prática educativa, as quais dizem respeito aos “que fazer?” e “como fazer”, a filosofia não parece ter muita serventia. Se, tomada em seu sentido geral, isso já era uma questão, por que seria diferente quando relacionada à educação? Entretanto, se retornarmos aqui a ideia do espanto diante daquilo que é como é, motivadora da atividade filosófica, podemos encontrar uma perspectiva de defesa deste campo de conhecimento, não em termos de sua utilidade, mas de sua importância.

É fato que na história da filosofia da educação — campo de conhecimento relativamente recente, tendo surgido no início do século XX — houve quem defendesse seu caráter pragmático. O pensador estadunidense John Dewey, por exemplo, no prefácio de sua obra “Experiência e educação”, afirma que é tarefa da filosofia da educação “investigar as causas dos conflitos existentes e, em seguida, ao invés de tomar partido, indicar um plano operacional a partir de um nível mais profundo e mais abrangente do que o representado pelas práticas e ideias dos grupos em competição” (2011, p. 13). Tendo como fundamento para as suas reflexões o método experimental das ciências, suas ideias, junto a de outros pensadores de seu tempo, “causaram impacto no cenário em que se discutia com ênfase a necessidade de uma transformação da educação brasileira” (Pagotto-Euzébio & Almeida, 2022, p. 49). Sabemos, no entanto, que esses discursos reformadores, que chegaram ao Brasil nos anos 1930, terminaram, a despeito do que realmente defendem seus autores, se corporificando em uma série de clichês no ideário pedagógico. Israel Scheffler (1974, p. 47) afirma que o mesmo aconteceu nos Estados Unidos: “As suas afirmações sistemáticas [de John Dewey], cuidadosamente formuladas e bem especificadas, foram rapidamente traduzidas em fragmentos de impacto que serviriam como *slogans* para as novas tendências progressistas da educação americana”.

Obviamente, os discursos reformistas não são os únicos que se transformaram em *slogans* educacionais, sendo estes cada vez mais frequentes no ideário pedagógico. Ancorados na crença de que há determinados saberes especializados sobre a criança em sua “forma natural”, verdades incontestáveis baseadas em evidências científicas, que precisam ser tomadas como guias para as práticas educativas e sem as quais o ato de educar estaria fadado ao fracasso, tais *slogans* — ou clichês — operam uma simplificação

estrutural na ideia original da qual decorrem. Segundo Flávio Brayner (2014, p. 561), um clichê “nos faz crer que o mundo que estamos designando corresponde de fato à sua designação”. Operando nessa lógica, o clichê perde vinculação com a ideia original que marca seu aparecimento e nos enclausura na ilusão de que o mundo que habitamos é “seguro, conhecido e estável, onde as ideias fazem sentido, correspondem a certas práticas, pertencem a um sistema articulado de pensamento (uma narrativa com começo, meio e fim) e nos fornece o calor aconchegante de pertencer a uma comunidade de sentido” (Brayner, 2014, p. 652).

Do ponto de vista prático, esses clichês oferecem respostas prontas, receitas, métodos para o fazer pedagógico, aplicáveis a qualquer criança e realidade, baseando-se em discursos hegemônicos e totalizantes, que não levam em consideração o fato de que toda escola tem endereço e vizinhança (Azanha, 2004). Nesse sentido,

[...] o clichê representa, justamente, aquilo que nos poupa de pensar, que nos impede de nos deslocarmos de nossos hábitos de pensamento e que poderia permitir uma espécie de *VerfremdungsEffekt*, um efeito de distanciamento crítico. O jargão é, assim, uma das inúmeras formas que pode assumir a derrota do pensamento. (Brayner, 2014, p. 560)

É aqui que a filosofia da educação pode ser de fundamental importância. Não, cumpre ressaltar, para tomar, de forma simplista e apressada, todas as grandes unidades discursivas ou conjunto de ideias e práticas que chegam às escolas e à educação de maneira geral como ilusões ou discursos sem legitimidade. Afinal, faz parte da ação pedagógica no âmbito pré político da educação escolar — tal como da ação política no espaço público —, o uso de alguns (pre)conceitos, o apoio no senso comum. Sem um mínimo de estabilidade, nos veríamos diante da necessidade de ajuizar sobre tudo o tempo todo, o que é impraticável. Contudo, é fundamental que os discursos educacionais e as práticas pedagógicas que chegam até nós sejam questionadas em sua quase evidência. Em outras palavras, todo educador precisa estar aberto ao espanto e, diante dele, a lançar-se ao ajuizamento, à aventura intelectual de lidar com os riscos de atravessar uma floresta cuja saída ignoramos (Rancière, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva, a filosofia da educação cumpriria, dentro do ideário pedagógico, o mesmo papel que Sócrates nas ruas e praças de Atenas: justamente o de provocar, estimular, questionar tudo o que sabemos ou julgamos saber sobre algo — no caso que nos interessa, a educação. Tendo vivido entre os séculos V e IV a.C., Sócrates, uma das personalidades mais interessantes e inquietantes de toda a história grega, era filho de um escultor e de uma parteira. Diferentemente dos sofistas, não buscava (con)vencer seus interlocutores, refutando-os para fazer valer sua opinião, mas levá-los a examinar a consistência de suas próprias opiniões (que acabavam sempre se revelando apenas preconceitos cristalizados pelo costume). E o fazia por meio do diálogo, que constituía o “método” do *logos* para chegar a uma conduta reta, abrindo caminho para a verdade. Sob a conhecida máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo”, estava a tentativa de Sócrates de fazer com que cada um descobrisse sozinho que o saber que julgava possuir sobre algo era apenas uma opinião, por vezes distorcida, a respeito desse algo, e de que aquilo que julgava ser a verdade eram somente preconceitos sedimentados pelo hábito — que, portanto, operavam como *slogans* ou clichês. Na perspectiva socrática, a verdade existe e está em nós mesmos, isto é, no juízo que fazemos sobre as coisas. Logo, “se temos dificuldade de encontrá-la é porque vivemos como autômatos que obedecem cegamente a ordens externas, isto é, porque aceitamos passivamente os preconceitos estabelecidos” (Chauí, 2002, p. 190).

Justamente por seu estilo singular, Sócrates termina ganhando grande visibilidade entre a juventude, que “sente-se fascinada pelo fio cortante daquele espírito, ao qual não há nada que resista. Ele é para essa juventude ateniense um espetáculo constantemente renovado, a que se assiste com entusiasmo, cujo triunfo se celebra e que se procura imitar” (Jaerger, 2013, p. 523). Tamanha influência sobre os jovens escandaliza a cidade, gera incômodo entre muitos atenienses e culmina na acusação contra ele por “corromper a juventude”.

É na obra *Apologia*, versão platônica do discurso proferido por Sócrates durante seu famoso julgamento, ocorrido em 399 a. C., na tentativa de defender-se das acusações sofridas, que encontramos uma analogia interessante para o método socrático, a qual, nos parece, poderia ser transposta para a filosofia da educação. Procurando justificar-se perante os juízes, Sócrates afirma que a assunção da tarefa que lhe rendeu tão injusta fama responde a uma ordem divina. Segundo ele, seu amigo Querofonte, quando esteve

em Delfos, certa vez, procurou o Oráculo e perguntou se alguém seria mais sábio que Sócrates, então Pítia, a sacerdotisa de Apolo, respondeu que não havia ninguém mais sábio (Platão, 21a). Espantado com essa resposta, Sócrates passa a procurar os homens que julgava sábios (políticos, poetas e técnicos, cuja função era ensinar e orientar os outros) para perguntar sobre as coisas pelas quais eles pareciam ser sábios. Descobre, entretanto, que apesar de pensarem ser sábios, nenhum deles o era e, pior do que isso, nem sequer tinham, como ele, consciência de sua ignorância. De fato, logo depois de seu primeiro exame, conclui, após muito refletir:

Sou sim mais sábio que esse homem; pois corremos o risco de não saber, nenhum dos dois, nada de belo nem de bom, mas enquanto ele *pensa* saber algo, *não sabendo*, eu, assim como *não sei* mesmo, também *não penso* saber... é provável, portanto, que eu seja mais sábio que ele numa pequena coisa, precisamente nesta: porque aquilo que não sei, também não penso saber (Platão, 21d).

O filósofo compreende, então, que o oráculo tinha razão, pois nenhum homem sabe verdadeiramente nada, mas o sábio é aquele que reconhece isso. E se o oráculo tinha usado seu nome para enviar essa mensagem, era menos por ser ele o único capaz desse reconhecimento, e mais para usá-lo como exemplo, “como se dissesse — ‘Entre vocês homens o mais sábio é qualquer um que, como Sócrates, tenha reconhecido que, na verdade, em sabedoria não vale nada’” (Platão, 23b). Segundo ele, é a partir dessa experiência que começa a praticar a filosofia como missão. Comparava sua tarefa, nesse sentido, a de uma mosca, que incomoda e provoca aqueles em torno dos quais adeja. Na analogia utilizada, a pólis é comparada “a um alto e nobre cavalo, que por causa da altura é um pouco lerdo e precisa ser despertado por algum moscardo” (Platão, 30e).

Cuidar da alma, na perspectiva socrática, significa cuidar da consistência interior, cuidado que se dá através do conhecimento do valor e da verdade e que exige envolvimento, disposição e atenção permanentes. Por conseguinte, mais do que uma atitude pontual, o cuidado da alma remete à assunção de uma determinada postura, de um modo específico de vida. Nessa lógica, a areté ganha um valor espiritual e o pensamento desloca-se da contemplação exterior para a contemplação interior. Somente aqueles que

cuidam da alma possuem saber sobre a moralidade e deixam de aceitar passivamente as opiniões externas ou de agir como autômatos diante dos preconceitos estabelecidos e da pressão da maioria.

Transportando a analogia do moscardo, utilizada por Sócrates em referência a seu fazer filosófico, para a própria filosofia da educação, poderíamos afirmar que, a despeito de não cumprir, de fato, nenhum papel pragmático na educação, tal campo, em sua especificidade, assume a importante tarefa de levantar questões e incômodos, provocando-nos a pensar, não sobre os melhores métodos ou procedimentos a serem aplicados nesta ou naquela situação, mas sobre o próprio sentido da tarefa: o que está em jogo na educação? Em nome do quê educamos? E por que motivo o fazemos em instituições? Que ideal de ser humano temos em mente no ato educativo? Tais perguntas, e as diversas respostas dadas a elas em toda a tradição filosófica, por óbvio, não ajudarão na seleção de estratégias práticas para atuar no cotidiano escolar, mas certamente podem operar como bússolas, evitando que nos deixemos levar por *slogans* e clichês. Dispostos a ouvir tais provocações e a lançar-se ao ajuizamento que elas exigem, poderemos concluir, com José Sérgio Carvalho (2016, p. 58), que todo fazer educativo comporta incertezas:

Educar um *alguém* não se assemelha a educar um artefato, pois sempre implica abrir-se para uma experiência que é da ordem do incontrolável. Jamais sabemos ao certo como nossas ações afetam o outro, que reações provocam. O conhecimento — teórico e prático — e as vivências pregressas podem nos auxiliar a prever os efeitos de nossas ações sobre um objeto, mas costumam ser impotentes em face da urgência de decisões éticas que afetam um sujeito. Nessas condições, as respostas aos desafios que se apresentam a nós jamais residem no pretenso conhecimento das reações do outro. Nossos únicos recursos são pensar e decidir com base em princípios éticos nos quais acreditamos, deles inferindo o curso de ação que consideramos mais digno.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo, Perspectiva, 2007.

ARENDT, Hannah. Filosofia e política. In: _____. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ARISTÓTELES. **Metafísica Livros I, II e III**. Trad. Lucas Angioni. Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, nº15. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago., 2004.

BRAYNER, Flávio H. A. O Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p.557-572, abr./jun., 2014.

CALHEIROS, Alline dos Santos Ferreira. **Uma aposta na constituição de *alguéns*: relações entre educação escolar e formação moral à luz do pensamento de Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARVALHO, José Sérgio. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e crônicas sobre a experiência escolar**. São Paulo: Summus, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**, volume 1. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. de Renata Gaspar. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Trad. de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 4ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1965.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. Trad. de Claudia Berliner. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. **A importância da literatura antiga para a formação do professor**. In: PAGOTTO-EUZEBIO, M. & ALMEIDA. O mundo antigo, o livre falar e o livre pensar. São Paulo: FEUSP, 2020.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. & ALMEIDA, R. **Introdução à Filosofia da Educação: Uma Tradição Literária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Introdução, tradução do grego e notas de André Malta. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2019.

PRADO JÚNIOR, Caio. **O que é filosofia**. Coleção Primeiros Passos; 37. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REBOUL, Olivier. **A filosofia da Educação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHEFFLER, Israel. **As linguagens da educação**. Trad. Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

VERNANT, Jean Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca, 29ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2023.

Nobreza e perigos do exercício do pensamento:

tarefa formativa da filosofia numa época em que máquinas aprendem a pensar

José Auri Cunha¹

Quanto mais claro é o conhecimento do homem, quanto mais inteligente ele é, mais sofrimento ele tem; o homem dotado de gênio sofre mais que todos os outros.

— Arthur Schopenhauer, *Sobre o sofrimento do mundo*

Kaiméssú percebeu que eu estava divagando e me deixou ficar em silêncio com meus pensamentos. Quando voltei à realidade, comentou sem malícia.

– Pensar é perigoso, meu amigo. Pensar nos tira do agora e nos joga para o passado ou para um tempo depois do hoje. Mas também nos dá um poder maior sobre o tempo.

— Daniel Munduruku, *A chave do meu sonho*

¹ José Auri Cunha, professor de filosofia, autor de *Iniciação à Investigação Filosófica* (Ed. Atual, 1992) e *Filosofia para a Criança* (Ed. Alínea, 2008), mestrado em educação (“Filosofia como atividade agonística investigativa”, UNICAMP), doutorando na área de Cultura, Filosofia e História da Educação (FEUSP). Formação em Lógica e Filosofia da Ciência (CLE-UNICAMP).

O pensamento pode ser abordado como uma faculdade, uma disposição da mente para executar determinada atividade — com este sentido, sendo chamada de ‘razão’, ao longo da história da filosofia; pode ser abordado apenas examinando em que consiste tal atividade, explicitando as propriedades do ato de pensar no contexto dos outros atos mentais; e pode ser abordado considerando para estudo os produtos da atividade do pensar, as representações mentais, que o sujeito elabora, aprecia, pondera e mensura enquanto pensa, ou seja, enquanto constrói discursos expressando crenças, julgamentos e interpretações sobre aquilo que lhe faz pensar.

Nestes apontamentos a opção é a de tomar para reflexão o ato de pensar, particularmente naquilo em que se possa interrogá-lo acerca de: uma função vital para ele; uma causação eficiente, — o motivo para que o ato de pensar seja provocado a iniciar-se —; e, uma causação final — o propósito para o qual ele tende, tanto no nível psicológico, quanto no nível da relação com as pressões ambientais da solução de problemas.

Para este fim buscou-se apoio em escritos de A. N. Whitehead (1861-1947), importante filósofo e matemático britânico que foi professor e colega de Bertrand Russell (1872-1970), o qual, por sua vez, foi autor de vasta obra e ganhou um Nobel de Literatura em 1950, além de tornar-se mais conhecido entre nós por causa de seu discípulo e amigo, Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Também se buscou apoio em escritos de Charles Sanders Peirce (1839-1914) e John Dewey (1859-1952). Estes, juntamente com William James (1842-1910) e George H. Mead (1863-1931), têm sido reconhecidos como os fundadores da filosofia do pragmatismo. A esses escritos, aqui utilizados não de maneira exaustiva, acrescentaram-se algumas elaborações sobre o conceito de pensar, contidas na obra *A vida do espírito*, de Hannah Arendt (1906-1975).

Chama a atenção, primeiramente, que o ato de pensar não seja gratuito, mas sempre provocado por alguma causa externa ou interna, algo vivido como uma irritação mental, um incômodo, embora seja ele inerente à experiência vital do ser humano, algo tão constitutivo e natural quanto respirar, andar, transpirar etc. Whitehead, Dewey, Peirce e Arendt exploram longamente esse fato, com abordagens contendo ‘semelhanças de família’, embora Whitehead e Arendt pertençam a linhagens filosóficas, respectivamente britânica e alemã, distintas da filosofia americana dos outros dois.

Chama a atenção também que o ato de pensar seja orientado sempre por um propósito que quando satisfeito acalma a irritação mental que lhe provoca, logrando com

isto a produção de um pensamento completo, uma atividade que começa, desenvolve-se, complica-se e encontra seu desfecho, no contexto apropriado em que ocorre. Em função desse propósito é que pode ser definida a nobreza que a capacidade de pensar confere à espécie humana e aos indivíduos, os quais exercitam essa capacidade com maior ou menor grau de excelência.

Neste sentido, o homem foi definido na história da filosofia como “um animal que pensa”, ou um “animal dotado de fala” (Aristóteles, *Política*, Livro I, cap. 1). Em suma, um animal dotado da faculdade de pensamento racional, uma vez que possuir o dom do *logos* significa ser dotado de razão. Esta em alguma medida corresponderá à capacidade de pensar e falar segundo regras e procedimentos criteriosos, depois formalizados pela Lógica.

Em função desse propósito é que podem ser definidos os perigos da atividade de pensamento, tanto no contexto da saúde da vida política, considerando as coletividades organizadas em busca de boas formas de convivência e trocas, visando à melhor realização humana, quanto no contexto da saúde particular dos indivíduos, em vista do equilíbrio existencial de sofrimentos e alegrias de cada pessoa, na sua labuta e labor cotidianos.

Pessoa, aliás, pode ser entendida como sujeito que pensa, que pesa e pondera suas escolhas, desejos ou impulsos, frente a algum núcleo mais profundo e estável de ideias ou valores, em suma, frente a critérios e princípios. E aqui já emergem algumas questões: é o ato de pensar que inaugura a existência do sujeito, essa identidade hoje tão desconstruída, e tão reinventada à luz da pressão para afirmar-se nas práticas de disputa por direitos e reconhecimento? Também: em que medida o ato de pensar é indissociável do ato de falar, ou seja, quão válido é considerar a atividade de pensamento como sendo coextensiva com a atividade de uso de uma língua? Significa, portanto, interrogar sobre em que medida a educação e o aprimoramento da excelência do pensar implica um trabalho sobre o vocabulário conceitual disponível na cultura, bem como o domínio de uma boa sintaxe lógica para o exercício bem sucedido da expressão, comunicação e argumentação nas interações da vida social humana civilizada.

Essas questões serão deixadas no horizonte de eventos que enquadram estes breves apontamentos. Com elas se pretende tão somente situar a questão de interesse que é refletir sobre uma possível tarefa principal do ensino de filosofia, anterior a todas as

outras mais específicas, que seria a de educar a atividade de pensar, desenvolvendo um currículo para formação geral e integral do sujeito. Este poderá ser considerado em duas perspectivas: seja a do sujeito da atribuição de sentido para as ações, no contexto das formas de vida democráticas, atualmente sob ameaça de extinção, em decorrência da generalizada robotização do pensar, do querer e do julgar, automatizando as formas de sujeição; seja a do sujeito emancipando-se para exercer graus crescentes de autonomia intelectual e ética, pelo menos estando consciente dos constrangimentos externos e internos contra os quais luta ao fazer suas escolhas, assumindo responsabilidades, sobre como viver e conviver.

Em seu ensaio “A fixação das crenças”, Peirce nos informa que “poucas pessoas se preocupam com estudar lógica, pois todas se julgam suficientemente conhecedoras da arte de raciocinar”, acrescentando que “os educadores medievais, acompanhando os romanos, faziam com que a lógica fosse a primeira disciplina a ser estudada após a gramática” (Peirce, 1993, p. 71).

Mesmo que a educação do ato de pensar em geral não se resolva com o estudo da lógica, o problema sobre a prioridade do bom cultivo do bem pensar era abordado pela busca do domínio de uma base instrumental lógica. Essa base serviria de alicerce para o exercício apurado do pensamento, permitindo examinar com rigor o sentido dos termos e o movimento das conexões internas, frente a critérios bem estabelecidos.

Ora, se para aquelas épocas bastava o estudo da lógica, embasando a busca do bom cultivo do pensamento, no que parece merecer a concordância de Peirce, uma educação do pensamento, hoje, poderia e talvez devesse ser atribuição do ensino de filosofia, sendo esta sua tarefa curricular prioritária. A realização dessa tarefa demandaria um adequado recorte didático-pedagógico das principais questões definidoras dos diferentes campos da filosofia, sem deixar de privilegiar janelas abertas para visita aos clássicos², visando ampliar o repertório de estímulos à intuição e criatividade, e não apenas incentivar a erudição reverencial a textos e autores do cânone.

2 Cf. PAGOTTO-EUZEBIO, M. S. “A importância da literatura antiga para a formação do professor”. In: PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, Rogério de (Orgs). **O mundo antigo, o livre falar e o livre pensar**. São Paulo, FEUSP, 2020.

Mas em que sentido a filosofia se prestaria à educação do ato de pensar, e em que medida a educação do ato de pensar se prestaria à formação geral e integral do sujeito autônomo numa sociedade democrática, mesmo quando este venha se qualificando no plano da luta por direitos como uma metamorfose identitária, ao sabor das ondas de práticas culturais mobilizadas para afirmar e fortalecer nichos de pertencimento? E em que sentido a educação filosófica do ato de pensar seria relevante e exitosa frente à robotização das formas de subjetividade, quando máquinas substituem humanos nas tarefas de pensamento e decisão, com seus algoritmos e modelos de aprendizagem informatizados, ou inteligência artificial de linguagem natural?

Para colocar essas questões será necessário compreender qual concepção de filosofia poderia ser formulada de modo a dar conta do que a história da filosofia entende como sendo filosofia, e ainda também dar conta de como fazer filosofia para resolver problemas filosóficos da época atual, em vez de apenas desfilar erudição de exegese de textos, ou filiação a doutrinas de autores ou linhagens.

Ora, filosofia é o que os filósofos têm feito, cada um ao seu modo. Mas se olharmos com atenção, as filosofias são sempre melhor entendidas como uma atividade, não como uma doutrina ou conhecimento. A filosofia seria mais uma *mathesis* em vez de um *mathema*, aqui considerando que segundo a etimologia grega *mathesis* refere-se ao ato de aprender, enquanto *mathema* designa o conteúdo aprendido, o conhecimento demonstrado e estabelecido. Assim, a filosofia, diferentemente dos outros saberes, não chega a ser um conhecimento demonstrado e estabelecido a partir da aceitação de suas provas. A filosofia não prova nada, comparada com a ciência, que mesmo permanentemente falível e refutável, afirma suas teorias, apoiando-se em provas lógicas ou em corroborações empíricas.

A compreensão da filosofia como uma atividade não é inédita. Filósofos contemporâneos oriundos de diferentes tradições convergem para essa concepção. Wittgenstein, em seu *Tractatus*, afirma que “o fim da filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos. A filosofia não é uma teoria, mas uma atividade” (Wittgenstein, 1994, 4.112, p. 177). Entre outros pensadores, Foucault concebe a filosofia de modo algo similar. Diz ele que a filosofia seria “a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, que tenta determinar as condições e limites do acesso do sujeito à verdade” (Foucault, 2014, p. 15). Embora Foucault formule sua compreensão de

filosofia como uma ‘forma de pensamento’, o contexto de sua fala (trata-se de uma aula proferida e transcrita posteriormente após sua morte) permite concluir que ele está se referindo à filosofia como uma atividade do sujeito do pensamento que toma por objeto o próprio pensamento, visando examinar frente a critérios de verdade as condições de validade de suas pretensões de ‘dizer verdadeiro’.

Pode-se acrescentar que esses critérios de verdade são lógicos, semânticos e factuais, porém predominando, no caso da filosofia, os critérios semânticos da articulação de sentido dos conceitos. Isto porque o ato de filosofar constituiria um ato de pensamento, que examina, por sua vez, atos de pensamento, exercitando uma reflexão em segundo grau. Trata-se de uma reflexão que articula o sentido dos conceitos abordados a conceitos mais totalizantes, em busca de coerência e ressonância entre eles. A reflexão de segundo grau do filosofar busca referenciar sentidos em disputa a totalidades de sentido, no esforço de reconstrução de uma compreensão geral do mundo em crise de sentido³. Trata-se, portanto, de um esforço de recomeço da validade de uma totalidade de sentido, sempre reinaugurada em cada época. Por isso, a filosofia seria sempre uma atividade do pensamento, não uma forma de conhecimento.

É importante acrescentar um parâmetro significativo para compreender a natureza do exercício do filosofar, sem o qual não se compreende como tem sido feita a filosofia do *logos*: o agonismo. O ato de filosofar, mesmo pairando sobre uma crise geral de sentido para a vida civilizada no mundo, mesmo pautando-se pela investigação das condições do discurso verdadeiro à luz de critérios lógicos, semânticos e factuais, com predominância da busca de conceitos com semântica mais abrangente, enfim, mesmo pressionado por essas duas forças — a busca de um recomeço de um mundo em crise de sentido, e a busca das condições para que esse recomeço seja expresso como um dizer verdadeiro para o sujeito, que se afirma enquanto pensa, ainda assim precisa se validar em um movimento agonístico. O sujeito precisa ser confrontado com outro sujeito,

3 Cf. PAGOTTO-EUZEBIO; ALMEIDA, 2022, p. 55: “[...] a crise, ou seja, a dificuldade de se responder a perguntas aparentemente já respondidas e a eclosão de perguntas onde não se imaginava que pudessem aparecer servem como bom parâmetro para a compreensão da natureza da filosofia”.

mesmo que seja o sujeito interno de um personagem conceitual inventado, em qualquer caso com o fim de resistir a argumentos refutativos. Pelo menos, assim funcionam as filosofias do *logos*, as filosofias ocidentais.

Em suma, a filosofia pode ser concebida como atividade agonística investigativa, que se exerce, portanto, à luz de critérios de verdade. Estes são definidos em vista da coerência interna dos discursos resistentes a refutações, no jogo permanente do confronto agonístico entre sujeitos críticos entre si e autocríticos consigo próprios. Tal concepção de filosofia, se é capaz de expressar o pensamento exercido pelos grandes filósofos do cânone, também deve ser a mesma praticada na educação filosófica, isto é, no ensino de filosofia na sala de aula. Essa proposição acha-se primeiramente explorada em um trabalho intitulado “Filosofia como atividade agonística investigativa: concepções de ensino de filosofia”, apresentado como dissertação de mestrado, em 2019⁴.

A filosofia do *logos* é o que normalmente se entende quando se fala de filosofia. Sua origem é uma invenção dos gregos antigos, e emerge, sobretudo, entre os séculos VI e III a. C. A filosofia surge como valor civilizatório organizador da vida social na pólis, e se apoia no cultivo — fortemente incentivado pela ação política e pela educação dos homens livres, cidadãos da pólis grega — da liberdade de pensar e falar nos processos de deliberação sobre as leis da cidade. Estas deveriam estar em harmonia com as leis do cosmo, compreendido como governado por leis de ordem e harmonia, cuja estrutura é chamada de *logos* divino ou eterno. A novidade foi que o *logos* desceu do céu e se encarnou entre os homens, quando passou a ser inscrito como a capacidade humana constitutiva e inata do pensamento racional.

Tanto o homem quanto a cidade, a pólis, eram compreendidos como partes integrantes do cosmo, participando dele com uma espécie de responsabilidade compartilhada entre todas as partes frente ao todo, e pautando-se por uma causação final de garantir a harmonia preestabelecida do Uno total. O surgimento da pólis, em meio à pressão constitutiva por uma responsabilidade compartilhada dos cidadãos, estimulou o aprimoramento do pensamento racional como atividade própria e natural do ser humano, somente exercida com a garantia de liberdade.

4 Cf. CUNHA, 2019, cap. 2, p. 63-102.

Por meio do exercício do pensamento racional os homens participariam da ordem do cosmo, e entre os homens, aqueles dotados de maior excelência nesse exercício seriam considerados superiores, devendo governar os outros. Pode-se supor que sem o surgimento da pólis grega, esta forma de organização política espelhada na pressuposta harmonia do cosmo, a filosofia do *logos* não teria sido inventada.

A responsabilidade humana pelos assuntos humanos estava deste modo instituída. Daí surge o problema da compreensão deliberada e agonística entre homens livres sobre como a harmonia do cosmo seria regida, a compreensão racional de suas leis eternas, e sobre a mais adequada transposição destas para as formas de vida social civilizada. Ao pensamento racional passa a ser atribuído o maior grau de nobreza jamais proposto por nenhuma outra civilização.

A filosofia do *logos* ocidental precisará empenhar-se desde então na busca de uma verdade emancipada em relação aos deuses. Esta somente será dependente do domínio no exercício excelente do pensamento racional e da linguagem lógica, aquela construída mediante uma gramática para emprego e manejo consistente de conceitos e argumentos. A matemática, particularmente a geometria grega, serviu de modelo para essa estruturação lógica do pensamento e da linguagem necessária à atividade de filosofar.

Curioso que hoje quando se filosofa quase sempre o fazemos com o esquecimento de que subjazem a toda filosofia do *logos* os modos modelados na matemática para conceituar, definir, argumentar, provar, fazer crer e convencer. Ora, são esses modos modelados na matemática, embora não sendo matemáticos *stricto sensu*, que estruturam a atividade do pensamento racional. Caberia a uma educação filosófica do ato de pensar a tarefa de explicitá-los como matéria de currículo próprio, desenvolvendo e aprimorando habilidades pertinentes, enquanto componente instrumental necessário ao exercício do filosofar em qualquer caso e qualquer tema.

E o que é pensar, o que constitui o ato de pensar? Como os processos mentais se organizam para produzir o pensamento racional? Se o pensar é uma atividade natural e diferenciadora das formas de vida humana frente a outras formas de vida, qual seria a sua função ou causação final, tanto no plano geral da luta pela vida, quanto no plano cotidiano da luta pela realização pessoal, numa sociedade que elege a democracia como modo de governança política e estilo de liberdade ética para viver e conviver com autonomia?

As respostas a essas perguntas poderiam servir como bases e diretrizes à elaboração de um currículo de educação filosófica do pensamento para a formação geral dos sujeitos. Essa tarefa certamente não caberia nem à matemática nem à literatura, pois o cultivo da excelência do pensamento racional, no contexto das práticas de autonomia e conscientização dos sujeitos sobre como agir, envolve desde o início o problema civilizatório complexo de articular nos discursos três forças livres e interdependentes, ligadas entre si por circuitos de energia e afetos: a verdade como princípio organizador totalizante da vida social, o poder como processo instituinte de regras sociais, e o sujeito da compreensão atuante em luta para preservar e aprimorar as formas de vida a que pertence.

Ora, a filosofia do *logos* se caracteriza justamente por buscar articular essas três forças, visando trazer para a capacidade de pensamento racional a responsabilidade de atribuir sentidos e validade para as soluções de problemas humanos, tendo como base a vontade de emancipação em relação ao pensamento mítico ou religioso. Se essa vontade será exequível, ou se o pensamento mítico que é expulso pela porta, volta pela janela, para esconder-se sob a forma de algum pressuposto metafísico, essa é outra questão.

Whitehead, em seu *A função da razão*, advoga a tese de que o pensamento racional, ou ‘a razão’, como ele prefere referir-se, “é a personificação prática do impulso de transformar a mera existência numa existência boa, e transformar uma existência boa numa existência melhor ainda” (Whitehead, 1985, p. 15). Significa dizer que o impulso para o progresso seria inerente às culturas que valorizem o pensamento racional, embora, para o Whitehead, a espécie humana como um todo tenha no pensamento racional uma vantagem biológica adaptativa. O impulso para melhoramento seria parte do equipamento genético adaptativo de todos os seres vivos em sua luta pela vida, mas a expressão desse impulso na espécie humana seria o pensamento racional.

Para Whitehead, todos os seres vivos são movidos por uma causação final rumo ao seu melhoramento, por uma forma de energia similar ao élan vital bergsoniano ou *conatus* espinosano. A luta pela vida não bastaria selecionar a sobrevivência dos mais aptos, mas se valeria desse impulso misterioso que impele cada organismo não apenas a “estar vivo, ou estar vivo em condições satisfatórias, mas a aumentar os graus de satisfação” (ibidem, p. 5), numa tendência evolutiva ascendente.

Na espécie humana, a expressão dessa força para aumento da satisfação vital seria o pensamento racional. De posse do pensamento racional, a espécie humana mesmo

não sendo forte em aptidões adaptativas frente ao meio, sendo, aliás, uma das espécies mais desamparadas quando comparada com outras, impeliria seus membros a servirem-se da capacidade de pensar, a fim de elaborar ações eficazes à transformação técnica do ambiente, em benefício do progresso no grau de satisfação para suas existências.

O pensamento racional seria a expressão da vontade de potência dos indivíduos e da espécie humana como um todo, cada um podendo exercitá-lo com maior ou menor maestria. Pode-se suspeitar que Whitehead esteja universalizando o modelo da livre concorrência liberal capitalista. De todo modo, pode-se aceitar que a capacidade de pensamento racional, quando bem cultivada, proporcionaria vantagens na solução de problemas práticos vitais, e na invenção de sentidos para uma melhor existência pessoal ou social.

Ainda para Whitehead, o pensamento racional é exercido sob duas formas distintas e mutuamente complementares: pensamento especulativo e pensamento crítico. Ambas essas formas adquirem conteúdos distintos conforme estejam subordinadas a dois modelos de racionalidade presentes na história do pensamento ocidental, nomeados por ele como “dois aspectos da razão, a Razão de Platão e a Razão de Ulisses, a razão que busca uma compreensão integral e a razão que busca um método de ação imediato” (ibidem, p. 6).

Podemos redescrever a Razão de Platão como ‘racionalidade teórica’, e a Razão de Ulisses como ‘racionalidade pragmática’. Em qualquer uma dessas perspectivas de racionalidade, o pensamento especulativo gera intuitivamente conteúdos hipotéticos abstratos, enquanto o pensamento crítico promove exames de validade, de um lado pela reflexão sobre os sentidos e seu encadeamento, e de outro, pela análise lógica do encadeamento das formas de expressão. Deste modo o pensamento crítico necessita do pensamento especulativo para ser iniciado, e o pensamento especulativo necessita do pensamento crítico para adquirir significado social e aceitação como verdadeiro.

Aqui encontramos a questão da nobreza e perigos do livre exercício do pensamento. Para refletir sobre essa questão será ainda necessário estabelecer minimamente o que é o ato de pensar, em que consiste essa atividade para ser considerada racional.

Como vimos o ato de pensar faz parte do equipamento adaptativo natural do *homo sapiens sapiens*. Ocorre como uma vivência no presente, mas tem por característica distanciar-se da experiência direta da percepção, na relação primeira entre o sujeito e

o mundo. Ocorre permanentemente sem que o sujeito consiga parar de pensar, mesmo praticando meditações de aquietação da mente, suspensão de juízo, ou exercícios para obtenção de tranquilidade interior. O máximo que se consegue é aliviar o fluxo dessa atividade, diminuir seu ritmo, desligá-la de afetos negativos ou positivos, mais ou menos de modo similar à respiração. Esta também é contínua e permanente enquanto durar a vida do corpo, podendo ter seu ritmo controlado, diminuído, mas nunca suprimido completamente.

O pensamento é como se fosse uma respiração da alma, necessária à criação e preservação da integridade interna do sujeito para si, entendendo este como aquela forma de consciência de si que controla as percepções e os impulsos para agir, sem perda da unidade do corpo. Será pelo pensamento tais impulsos poderão ser transformados em vontade de agir, dotados, portanto, de sentidos referendados por um juízo. Compreendido de modo geral em relação à sua causação final, um juízo nada mais seria que um posicionamento interno do sujeito por um sim ou um não, verdadeiro ou falso, frente à questão da validade de escolher um ou outro objetivo a ser buscado pela ação, conforme ensina Hannah Arendt (2022).

Assim como a percepção e a imaginação, o pensamento pertence ao campo cuja materialidade de seus conteúdos envolve a produção de representações do mundo, imagens sensoriais em resposta a irritações dos órgãos dos sentidos. Este campo envolve também a circulação de afetos que vinculam as representações a tensões emocionais, as quais expressam ou são expressão de alguma alteração de estados corporais. São essas alterações de estados corporais, internamente vivenciadas como tensões emocionais, que predisporiam o corpo enquanto um todo orgânico para alguma reação ou ação.

Mesmo pertencendo ao campo cujos conteúdos são representações tensionadas por afetos, o pensamento não se confunde nem com a percepção, nem com a imaginação. Desde Descartes tem havido a tendência de incluir como ato de pensar, os atos de perceber, de imaginar, fantasiar e até mesmo os atos de sentir emoções. Todos esses atos seriam manifestações da *res cogitante*. Mas tanto Hannah Arendt quanto John Dewey e Peirce postulam o ato de pensar como distinto de todos os outros atos mentais possuidores de significação consciente, incluindo o ato de querer e o de julgar (Arendt, 2022; Dewey, 1979; Peirce, 1993).

O que diferencia o ato de pensar frente a todos os outros atos mentais representacionais seria seu modo de funcionamento, o que causa seu início e para que fim ele tende. Segundo Peirce, em seu importante ensaio “Como tornar claras nossas ideias”, “a ação do pensamento é excitada pela incitação da dúvida e cessa com o atingir a crença” (Peirce, 1993, p. 53). Significa dizer que a característica específica que define e diferencia o ato de pensar é que ele se move a partir da dúvida, e movimenta-se transformando a dúvida em questões, as quais somente são apaziguadas, quando o esforço de conectar e relacionar sentidos encontra algum grau de certeza, seja para uma compreensão seja para um juízo. Esse apaziguamento da dúvida pela construção de uma certeza, sob a forma de uma compreensão ou de um juízo, é vivido psicologicamente como *crença*.

Considerando que o movimento da dúvida à certeza constitui o cerne do funcionamento do ato de pensar, podemos considerar também, seguindo a conceituação de Whitehead, que os produtos do ato de pensar podem assumir a forma de pensamento especulativo ou de pensamento crítico. Seria a conjugação mútua do pensamento especulativo com o pensamento crítico a manobra que teria permitido a invenção e a independência do pensamento racional em relação a outras formas de pensamento, como o mítico, o religioso, o estético.

De fato, já os gregos antigos haviam percebido a diferença e a relação de reforço mútuo entre esses dois modos de apaziguamento da dúvida, cunhando respectivamente os termos de *nous*, para o pensamento intuitivo-especulativo, e *dianoia* para o pensamento conceitual-lógico.

Platão, por exemplo, entendia o *nous* como a capacidade, às vezes como a atividade, para alcançar a compreensão intuitiva das ideias do mundo inteligível. E empregava o termo *dianoia* para referir-se ao pensamento raciocinado, associado ao mundo das ideias matemáticas, portanto, ao pensamento que se movimenta por raciocínios lógicos. Aristóteles, por sua vez, já considerava o *nous* como designando a parte divina da alma racional, capaz de saltar imediatamente, sem mediações da lógica, de uma dada percepção para a compreensão dos princípios metafísicos universais, as leis do *logos* eterno do cosmo. Supõe-se que essa intuição metafísica executaria seus saltos apoiando-se sobre os ombros e a cabeça da mitologia grega, da qual o *logos* filosófico está se apropriando, chegando a redescrevê-la primeiramente como *teologia*, depois como *ontologia*.

A esse respeito, diz Hannah Arendt que “Aristóteles chamou sua *Primeira Filosofia* de ‘Teologia’, que ele não entendia como uma teoria sobre os deuses, mas sobre o Ser, a qual mais tarde passou a chamar-se, muito mais tarde — no século XVIII — de ‘Ontologia’” (Arendt, 2022, p. 181).

Enquanto o pensamento intuitivo do *nous* “consistia na contemplação do eterno, e era em si mesma *aneu logou*, não discursiva” (Arendt, 2022, p. 183), o pensamento conceitual-lógico consistirá na elaboração discursiva do que podendo ser dito, deveria ser dito claramente e sem qualquer erro no encadeamento das inferências. Aristóteles, não sendo matemático como era seu mestre, Platão, extraiu, no entanto, a essência do raciocínio matemático ao elaborar seu *organon*, como instrumento lógico proposto para, enfim, refutar as argumentações falaciosas dos sofistas. E não sendo um bom orador, Aristóteles elevou a expressão escrita do pensamento à nobreza maior das ideias claras e verdadeiras, declaradas insofismáveis por causa da análise lógica de suas formas.

De fato, sem o surgimento da escrita, o pensamento conceitual-lógico não poderia ter conquistado seu principal instrumento, a lógica. Sem a escrita, a análise da proposição, clarificada pelo relacionamento criterioso entre conceitos menores e conceitos maiores, não poderia se demorar no esforço de rigor para fazer a crítica das inferências ou raciocínios.

Foi essa análise crítica rigorosa e criteriosa da proposição que levou à invenção dos sistemas grafomecânicos de inferência, que vieram a constituir a formalização do pensamento válido, chamado por Aristóteles, no século IV a. C., de *silogismo*, e somente no século XX, a partir de Frege, Russell e Wittgenstein, de *lógica matemática*.

São esses sistemas grafomecânicos de inferência válida que permitem hoje que as máquinas de Inteligência Artificial aprendam a pensar. Cabe perguntar se essas máquinas que exercitam com maestria o pensamento lógico, também chegarão a aprender a exercitar também o pensamento intuitivo. Se o pensamento intuitivo for uma experiência do indizível, um inefável do sujeito contemplando totalidades de sentido, uma qualidade, portanto, seria o caso de perguntar sobre o quanto uma totalização quantitativa de dados poderia lograr o efeito de uma tal experiência, e como tal efeito poderia ser pronunciado senão como uma emoção estética. Ora, sabemos que em Wittgenstein (1994, 7, p. 281), para além do que deveria ser dito claramente, estava o que deveria ser silenciado, que era o que mais importava, justamente as experiências estética e mística.

Não é surpreendente que a filosofia do *logos* tenha nascido e se desenvolvido até agora no Ocidente a partir da escrita, neste sentido classificada como parte da literatura escrita, depois de ter suplantado a oralidade. Esta foi deixada para momentos mais reflexivos, criativos ou iniciáticos. Pode-se supor que a escrita beneficiou o surgimento e desenvolvimento da filosofia do *logos*, justamente por ela permitir a análise lógica da proposição — esta entendida como a relação entre conceitos maiores e menores formando um juízo. De fato, toda a filosofia acadêmica preservada na tradição, esta que teve uma fortuna crítica assim perenizada, valeu-se da forma escrita para ser produzida enquanto literatura. Constituindo assim um gênero literário, a filosofia do *logos* tem na escrita não apenas uma forma de registro ou documentação do pensamento: a escrita seria seu modo próprio e não acidental de produzir-se e de existir.

E se a filosofia do *logos* nasceu primeiramente no agonismo de enfrentamento dos sofistas gregos do século IV a. C., é que ela, já no berço, teve que enfrentar os perigos do pensamento racional. Entre os principais, o desvario especulativo fantasioso, a manipulação falaciosa dos argumentos, a solitária e solipsista concepção especulativa de dogmas apregoados ou impostos como verdadeiros, e, sobretudo, a incapacidade para a autonomia do sujeito no exercício do pensamento racional, conjugando suas formas especulativa e crítica uma em face da outra.

Sem a autonomia do sujeito do pensamento, este se achará compelido a não praticar o diálogo interno entre os juízos que orientam suas escolhas de ação e os valores mais profundos que pavimentam as crenças mais tranquilizadoras da sua alma. Afinal, antes de qualquer coisa, o ato de pensar racionalmente será um diálogo da alma consigo mesma a fim de alcançar a verdade, conforme ensinou Platão (Teeteto, 189e). Se não a verdade eterna, pelo menos, a verdade da autenticidade do sujeito, em relação aos fundamentos mais permanentes que sustentam a singularidade de sua existência, alicerces de construção de sua identidade histórica. Neste sentido, as filosofias do pensamento racional, ou filosofias do *logos*, são também filosofias do sujeito.

Propõe-se como tarefa de uma educação filosófica do ato de pensar, primeiramente, enfrentar as condições que levam aos perigos do pensamento racional. E aos poucos ir aprimorando boas práticas de pensamento especulativo conjugadas às de pensamento crítico, de modo a alcançar graus crescentes de nobreza do ato de pensar. Ao incentivar o debruçar-se de uma forma de pensamento sobre as medidas do outro, à luz de critérios

de verdade, o processo educativo fará emergir o exercício do pensamento investigativo. E o agonismo entre sujeitos do pensamento em atividade investigativa sobre a verdade servirá de meio para garantir a progressiva depuração do processo de conhecimento.

Uma educação filosófica do ato de pensar, assim procedendo, poderá ir ampliando o alcance e alargamento dos conceitos e discursos pensados, em vista da melhor compreensão e melhor utilização dos mesmos para agir sobre a realidade. Não parece haver razão para recusar a fórmula de Peirce de que “é um absurdo [isto é, dará lugar a resultados contraditórios], sustentar que o pensamento tem um sentido não relacionado com sua única função [...] que é orientar objetivos para agir” (Peirce, 1993, p. 59).

De fato, observa-se que, em seu percurso completo, o pensamento tem origem em imagens da percepção, desenvolve sua atividade relacionando ideias, cria conceitos por comparações de semelhanças e discriminações de diferenças entre estas, e somente se fecha quando retorna ao mundo sensível de onde partiu, pela valoração de sentidos para agir, a menos que seja um pensamento diletante ou inconcluso.

Em tempos em que máquinas aprendem a pensar substituindo as pessoas, a primazia curricular de uma educação filosófica do ato de pensar poderá configurar uma nova *paideia*, ou uma nova *bildung*. Enfim, uma nova educação para a formação humana integral, buscando formar a autonomia do sujeito no exercício do pensamento racional, como base para situá-lo, com responsabilidade ética, nos projetos sociais, políticos e pessoais. A educação para a autonomia no exercício do pensamento racional fortalecerá a liberdade do sujeito para participar da produção de formas de vida cada vez melhores.

Referências

ARENDT, H. **A vida do espírito**. Trad. Cesar Augusto de Almeida et al. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CUNHA, J. A. **Filosofia como atividade agonística investigativa**: Concepções de ensino de filosofia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas SP, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1097213>. Acesso em: 06 dez.2024.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca et Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014.

MUNDURUKU, D. **A chave do meu sonho**. Lorena: UK'A Editorial, 2021.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, R. de (Org). **O mundo antigo, o livre falar e o livre pensar**. São Paulo: FEUSP, 2020.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, R. de. **Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Edusp, 2022.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**: Textos escolhidos. Trad. Octanny Silveira da Mota et Leonidas Hegenberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre o sofrimento do mundo & outros ensaios**. Trad. Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2023.

WHITEHEAD, A.N. **A função da razão**. Trad. Fernando Dídimo Vieira. Brasília: Editora UnB, 1985.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Edusp, 1994.

Pressupostos da filosofia e suas expectativas educacionais

Anita Pompéia Soares¹

Introdução

Educação e filosofia são palavras que, desde que surgiram, ganharam múltiplos significados, adquirindo conotações reatualizadas a cada presente, a depender de quem se propôs a pensar e, eventualmente, exercer cada uma delas. É possível abordá-las separadamente e, também, pensar o que seria, a cada contexto, uma filosofia da educação, entendida aqui como um fundamento filosófico da educação. Neste capítulo, propomos realizar um recorte bastante específico dos textos abordados no curso *Introdução à Filosofia da Educação: uma tradição literária*, ministrado pelos professores Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, Rogério de Almeida e Marcos Beccari no segundo semestre de 2024, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP. Tal recorte tem como objetivo abordar o pensamento de ao menos um autor dos três módulos do curso — da filosofia antiga, moderna e contemporânea. O critério de escolha buscou interseções

¹ Doutoranda em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Desenvolveu mestrado na mesma área e graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. No doutorado, estuda as relações que a escola, enquanto instituição, mantém com o passado e com nossa cultura histórica. É professora da rede municipal de ensino. E-mail: anita.soares@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-2297-305X>

entre as concepções de filosofia e educação dos autores abordados bem como casos em que a tarefa e os pressupostos da filosofia foram marcados por “expectativas educacionais” (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 113).

A opção por iniciar com uma temática própria da Antiguidade Clássica ocorre não apenas pelo paralelo com o recorte temático do curso, mas também porque esse período histórico traz elementos fundadores do que se entendeu, posteriormente, por ambos os termos — *filosofia* e *educação*. Passaremos, na sequência, ao Iluminismo uma vez que em nosso curso ele foi tido como o “ápice” do pensamento moderno. Além disso, a Ilustração dialoga com debates anteriores que se delinearam desde o humanismo renascentista ao mesmo tempo em que traz reformulações centrais para os pensamentos filosóficos e educacionais que virão a seguir. Esses últimos correspondem ao terceiro momento abordado aqui, do pensamento contemporâneo.

Vale destacar que esse recorte temporal é bastante extenso e, à primeira vista, abordá-lo no curto espaço de um artigo é um objetivo bastante audacioso. Portanto, é importante sinalizar, de antemão, que esses períodos históricos serão alvo de escolhas bastante delimitadas. Trataremos, inicialmente, dos impactos das *pólis* gregas para o surgimento do pensamento filosófico e, posteriormente, como esse último pressupôs um tipo específico de educação no pensamento de Platão. Passaremos, mais adiante, à pertinência das reflexões kantianas para a educação, no Iluminismo. Tangenciaremos, por fim, desdobramentos das reflexões de Nietzsche para a hermenêutica de si e para algumas características do pensamento acerca da filosofia para Foucault. É importante ressaltar, ainda, que não temos a pretensão de discorrer sobre os inúmeros significados implicados em cada uma dessas escolhas; nosso esforço vai mais no sentido de estabelecer um diálogo com reflexões dos pensadores abordados a fim de tecer considerações que, idealmente, sigam abertas a considerações de terceiros, leitores deste artigo.

A pertinência da *pólis* e do pensamento de Platão para a filosofia e educação da Antiguidade Clássica

Em *As origens do pensamento grego*, Jean-Pierre Vernant (1972) assinala que a filosofia grega nasce de uma ambiguidade entre os mistérios aventados em confrarias

fechadas, que se negavam a se entregar à escrita, “e a publicidade do debate contraditório que caracteriza a atividade política” (Vernant, 1972, p. 41). A filosofia, em sua origem, estaria vinculada a um movimento produzido pelo surgimento da *pólis*. No modelo de cidade antiga anterior às decisões eram tomadas pelo Soberano de seu palácio e ninguém sabia ao certo a origem de seu poder - talismãs secretos, símbolos religiosos, dentre outros. Na *pólis*, diferentemente, os assuntos de interesse geral descem da altura dos palácios, ganham a publicidade da praça pública e submetem-se à arte oratória (Vernant, 1972, p. 35). Assim, no universo espiritual da *pólis* do início do século VI, pensadores como Tales, Anaximandro e Anaxímenes “inauguram um novo modo de reflexão concernente à natureza que tomam por objeto de uma investigação sistemática e desinteressada” (Vernant, 1972, p. 73).

O que ocorre com o advento da filosofia, então, é a substituição de um pensamento mítico por um saber de tipo racional (Vernant, 1972, p. 73). Em alguma medida, assim como no âmbito das decisões políticas, a *pólis* trouxe a novidade de proporcionar certa emancipação dos homens em relação às crenças e ditames de origem sobre-humana (divina, ou mitológica). Isso não quer dizer que tais crenças tenham deixado de existir, ou tenham sido pouco influentes no universo espiritual das *pólis*. Ao contrário, as convicções dessa natureza seguiam existindo e sendo bastante características da mentalidade ali estabelecida. No entanto, em sua origem, a filosofia atentava para as faculdades humanas de produzir um saber. Com o tempo, esse saber foi cada vez mais dizendo respeito ao mundo que nos cerca e que também concerne ao humano, mais do que à natureza, ou aos mistérios mítico-religiosos. Com o advento das *pólis* e do pensamento de tipo filosófico, questões como a origem e composição do mundo, ou, os fenômenos meteorológicos seriam alvo de explicações feitas pelos homens de pensamento. Assim, o conhecimento produzido, nesse novo momento, passava a dispensar porquês advindos das teogonias e cosmogonias de outrora (Vernant, 1972, p. 73).

Segundo Giorgio Colli (1992), a filosofia nasce da junção de um “instinto” literato, ligado à tradição escrita e artística, com um instinto retórico e dialógico que associava-se a questões de cunho político (Colli, 1992, p. 96). Esses objetivos foram buscados por Platão e Isócrates que, embora fossem adversários contemporâneos, deram o mesmo nome à atividade que desempenham: “filosofia”. No fim, o que hoje se chama “filosofia” deriva de Platão, que fez uso da dialética como uma tendência “teorética”, o que é bas-

tante original da cultura grega (Colli, 1992, p. 97). Isócrates, na contramão, manteve-se ligado à esfera prática da política, movida por interesses mais imediatos (Colli, 1992, p. 98). Observa-se, assim, a tendência da filosofia, em sua origem, de assumir uma feição escrita, tanto explorada por nós em aula, vinculada a um exercício muito mais teórico do que prático. Colli ressalta, no entanto, que Platão e Isócrates

[...] afirmam visar a um idêntico fim, a ‘paideia’, ou seja, a educação, a formação intelectual e moral dos jovens atenienses. Ambos querem desembaraçar a ‘paideia’ dos fins particulares e muitas vezes grosseiros que nela imiscuíram os sofistas anteriores: querem oferecer o conhecimento e ensinar a excelência (Colli, 1992, p. 97).

Essa passagem aponta para o fato de que esse novo tipo de cidade — a *pólis* — e de pensamento — filosófico — requerem um novo tipo de formação. Evidencia-se, então, um vínculo estreito entre filosofia e educação, em seus objetivos, fundamentos e, quiçá, necessidades. Tal formação seria, em certa medida, proporcionado pelo ideal de paideia. Para Vernant (1972), à paideia caberia os cuidados com a saúde e o equilíbrio; ela fomentaria em cada indivíduo um comportamento de sujeição ao mesmo tempo em que desenvolveria um tipo de virtude política na qual os ricos abdicaram das pretensões de acumular mais riquezas e a massa, “longe de entrar em revolta, aceita submeter-se àqueles que, sendo melhores, têm direito a possuir mais” (Vernant, 1972, p. 63). Essas considerações de Vernant evidenciam que a noção de paideia comporta inúmeros significados e implicações. Além disso, ela é composta por uma série de objetivos e princípios que ultrapassam, em muito, o âmbito da educação escolar que, na contemporaneidade, nos vem à cabeça com frequência quando discorremos sobre temas educacionais.

Fica nítido, portanto, que, enquanto campo de reflexão, a filosofia se distanciaria de necessidades práticas, mas manteria certa relação de interdependência com o que, naquele momento, se entendia por educação. Relacionam-se, assim, os aspectos que ressaltamos a partir de Vernant (1972) e Colli (1992): o “homem da *pólis* não poderia mais ser educado como o homem da cidade antiga. Um cidadão é coisa diferente de um súdito, e a educação precisa, portanto, também ser outra” (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 57). Desse modo, a reflexão filosófica “se ocupou da educação” (ibidem) por esta última vincular-se à formação, associada à paideia.

Na ética do novo tipo de cidade criada pelos gregos, as virtudes de guerreiros de um antigo herói da Guerra de Tróia, por exemplo, não tinha mais razão de ser. Isso ocorre em função da assunção do ideal de cidadão em detrimento do indivíduo; de forma similar, a excelência cívica substituiu a excelência guerreira (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 64). Isso não quer dizer que desapareceram princípios já vigentes na época de conflitos como a guerra entre gregos e troianos, ou, do período em que o conflito ganhou uma versão escrita. A *hybris*, por exemplo, que pode ser entendida como exagero e desmedida, já era condenada na época da Guerra de Tróia e está nos versos iniciais da *Ilíada* de Homero. Entretanto, na *pólis*, é imperativo que ela não dite o rumo dos acontecimentos; o equilíbrio precisava prevalecer (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 66), o que atrela, de forma fundamental, a educação com um modo de vida exigido pela cidade e pelo pensamento de tipo filosófico que nela surgiria.

Cumpre ressaltar ainda que a filosofia nascente na Antiguidade Clássica tinha um forte intuito investigativo, capaz de colocar as certezas e pressupostos em análise, questionamento. Era, em alguma medida, isso que estava em jogo na máxima socrática de que “uma vida não examinada não vale ser vivida”, que pode ter implicações significativas acerca do âmago das atividades filosóficas e educacionais.

Se é em Platão em que a palavra filosofia assume uma conotação mais próxima ao que se entenderá por ela posteriormente, cumpre abordarmos, mesmo que brevemente, os significados que o termo assumiu nas reflexões desse pensador, mencionado anteriormente nas considerações de Colli (1992). Segundo Marcos Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida (2022), Platão surgiu num momento em que termos como “sofista”, “filósofo” e “sábio” se confundiam (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 99). Em alguma medida, suas reflexões trazem à filosofia uma unicidade que faz dela um campo do conhecimento. Ele independe das pessoas que, como os sofistas, podiam ter pensamentos de cunho filosófico antes mesmo da filosofia existir como campo do saber.

Platão chamará de filosofia o exame ou a investigação de certas questões com o uso de um método que alcançou imenso sucesso na posteridade, a dialética. Técnica de discussão cultivada pelos sofistas e reelaborada por Sócrates, em Platão a dialética terá como propósito estabelecer um saber sobre os temas mais elevados — a ética, a política, a educação — que resulta em uma nova forma de expressão, o diálogo filosófico apresentado na

forma escrita. Platão sabe que elabora algo diferente, algo que ele chamará de filosofia e, mais do que isso, de *verdadeira* filosofia (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 99).

Platão, então, funda uma concepção de filosofia que é, como exploramos tantas vezes no início do curso, uma tradição escrita, literária. Se em Platão está o âmago de uma filosofia nascente, que faz jus ao significado que esse nome adquiriu na posteridade, é também nesse autor que encontramos a mais justa adequação do que foi ressaltado no início deste texto: o fato da tarefa e dos pressupostos filosóficos serem marcados por expectativas educacionais. Isso fica evidente no papel que a *República* assume no pensamento de Platão e, mais ainda, na centralidade que a *Alegoria da caverna* possui nessa obra, trazendo consigo uma “exigência formativa” (ibidem, p. 113).

Na narrativa, parece haver certa coincidência entre um fundamento educativo e filosófico, se entendermos que a saída da caverna representa um processo educativo que não serve para confirmar, “mas para contradizer aquilo em que se acredita: causar a crise ao propor um critério até então desconhecido” (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 116). Se a educação provoca um tipo de crise, questionando certezas outrora existentes, então, ela parece guardar paralelo estreito com a filosofia que tem seu cerne na dialética. De acordo com Marcos Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida (2022, p. 120), o objetivo da filosofia platônica seria gerar um modo sábio de agir na vida particular e pública. Isso significa ter a ponderação como valor e também entender a paideia como preparação. Se essa preparação está fundamentada em bases transcendentais, que talvez possam ser traduzidas como filosóficas, “Platão cria as noções (iluminação, libertação, ascensão) e os pares opostos (simulacro e realidade, interior e exterior, ciência [*epistémē*] e opinião [*dóxa*], absoluto e relativo, incondicionado e transitório) que inventam a educação como tema da literatura filosófica” (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 120). Isso mostra que a filosofia como campo do saber fundado numa literatura escrita e que se propõe a gerar certo modo de agir na vida pública e privada está intrinsecamente vinculada a propósitos educacionais, que fomentem a formação de valores e ações específicas. Passaremos, agora, a outro momento da genealogia desses dois termos — filosofia e educação — em que os propósitos e pressupostos de ambas parecem necessariamente interligados. Trata-se do Iluminismo expresso nas reflexões de Immanuel Kant.

A filosofia no ápice do pensamento moderno — Immanuel Kant

Uma das ideias fundamentais do pensamento de Immanuel Kant parece atrelar filosofia e educação, dando contornos à palavra-chave que caracterizou o período em que ele viveu. No artigo *Resposta à pergunta: que é o Iluminismo* (Kant, 1989), de 1784, Kant trata da *Aufklärung* traduzida no título do texto como *Iluminismo*. A primeira afirmação categórica de Kant sobre o Iluminismo (ou esclarecimento, considerando a polissemia da palavra em alemão) é que ele “é a saída do homem da sua menoridade”, compreendida, por sua vez, como a “incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de alguém” (KANT, 1989, p. 11). Trata-se, nas palavras de Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida (2022, p. 397),

[...] da defesa do arbítrio, da liberdade e da responsabilidade do homem frente ao mundo, como uma chamada à emancipação, à passagem da minoridade, quando o homem não faz uso de seu próprio entendimento autonomamente, à maioridade, quando se torna consciente de sua capacidade de agir sem tutela de outrem, pelo próprio pensamento.

Embora a tarefa de compreender o que é esse *entendimento* em Kant seja complexa e escape aos objetivos aqui estabelecidos, é certo que pode-se associá-lo à racionalidade e, mais especificamente, à faculdade humana de produzir algum tipo de raciocínio, independentemente de terceiros. Além disso, depreende-se da citação acima que a passagem à maioridade possibilitada pelo processo de emancipação não leva apenas a questões de cunho cognitivo; elas produzem resultados sobre a ação humana, o que implica outro âmbito, não mais o do pensamento do sujeito com ele mesmo, mas também o da ação, da atuação de cada um numa esfera pública, compartilhada, da vida em sociedade.

Nesse sentido, a filosofia kantiana revela uma proximidade grande com questões fundamentais que, desde a Antiguidade Clássica, marcaram a educação. Se atribuirmos significados mais contemporâneos à palavra educação, como faz Arendt (2014), veremos que ela é indissociável tanto do fomento das faculdades propriamente humanas como o pensar — tal como ocorre em Kant quando ele trata do valer-se do próprio entendimento — quanto da “responsabilidade do homem frente ao mundo”, ressaltada por Pagotto-Euzebio e Almeida a partir de Kant. Valer-se do próprio entendimento e agir no

mundo público seriam capacidades humanas relacionadas ao ideal emancipatório, que ocupa lugar central no pensamento filosófico kantiano. Guardadas as devidas proporções, em Kant, a emancipação do homem moderno estaria vinculada a uma capacidade racional, que muitos séculos antes também adquiriu papel central na filosofia de Platão e fazia da educação um processo essencial para o alcance de finalidades filosóficas.

Para além da questão da emancipação, que parece conectar princípios fundamentais para a filosofia e para a educação, outra grande transformação operada pelas reflexões de Kant no pensamento filosófico de seu tempo diz respeito ao fato de que ele enxerga limites para a razão, explorados por nós ao longo do curso, não antevistos por pensadores que o precederam. Isso se relaciona à teoria do conhecimento kantiana: “Kant foi responsável por uma revolução na teoria do conhecimento, com um impacto inestimável não só para a filosofia como para as ciências de modo geral e a educação em particular” (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 394).

Desse modo, o autor propôs uma distinção: existe um conhecimento *a priori*, que é chamado de puro, que independe da razão. Trata-se, por exemplo, do saber da existência de Deus. Para o pensador prussiano, Deus representava um conhecimento puro. No entanto, o limite que Kant enxerga na capacidade racional e que traz o germe da revolução produzida por seu pensamento, é que não é possível, ao homem, produzir conhecimento sobre Deus. Haveria, dessa maneira, um segundo tipo de conhecimento *a priori*, que envolve a experiência (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 395). Assim, o que Kant propõe é que “há algo em nós - a faculdade da razão - que produz conhecimento na relação com a experiência propiciada pelos objetos” (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 394). Então, uma das grandes viradas na tradição de pensamento anterior, produzida por Kant, é a ideia de que conhecimento é produzido por um “Eu” (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 395), o que também gera fortes consequências para a educação.

Em autores ocidentais anteriores a Kant, como Galileu ou Descartes (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p. 395), sujeito e objeto estariam distantes entre si e o conhecimento seria obtido pela leitura do mundo que a humanidade é capaz de fazer. Isso significa que o mundo, e tudo o que o constitui como as obras escritas, seria o mesmo, independentemente de seu leitor. “Com Kant, a faculdade da razão passa a ter limites, pois somos obrigados a perceber que os objetos refletem nossa subjetividade, isto é, apresentam as características que nós damos a eles” (Pagotto-Euzébio; Almeida, 2022, p.

395). O sujeito emerge então não apenas como um ser capaz de emancipar-se, valendo-se de seu próprio entendimento, de suas próprias capacidades; ele advém como um ser que produz conhecimento, sendo que esse último se modifica em função do sujeito que o concebe. Pode-se supor que essa transformação teve o potencial de produzir inúmeras mudanças sobre a educação, afinal, o indivíduo que adentra o espaço escolar e que é alvo de uma educação está a um passo de não apenas ser introduzido a um mundo de conhecimentos pré-estabelecidos, mas seria ele mesmo produtor de conhecimentos pautados em sua própria experiência.

Marcos Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida (2022) destacam que essa cisão operada por Kant na teoria do conhecimento produz uma síntese entre pensadores racionalistas e empiristas que o precederam, desde o século anterior. “Com Kant, há uma relação de interdependência entre as faculdades da sensibilidade, responsável pela recepção intuitiva dos dados empíricos, e do entendimento, que opera a compreensão lógica, conceitual dos objetos” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 396). Ou seja, a experiência seria percebida pelos sentidos, mas também seria alvo do entendimento, operado pela razão, capaz de produzir uma ordenação lógica dos objetos do mundo.

Estava aberta, assim, a possibilidade do pensamento filosófico desvencilhar-se dos deuses, crenças e ilusões (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 397), ação que só se completaria com a morte de Deus, percebida por Nietzsche. Porém “se de um lado Kant expulsa Deus da filosofia (o incondicionado é incognoscível), por outro lado contribui para a manutenção da ordem moral, não mais fundada na divindade, mas no próprio homem, cuja racionalidade passa a ser o ponto fixo, portanto universal, que ancorará toda a ação humana” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 397). Parece que vislumbramos, em outros termos, um movimento que marcou o universo espiritual da *pólis* e o surgimento de um pensamento propriamente filosófico: a centralidade do humano, suas faculdades e questões que são objeto da filosofia, apartados de questões divinas ou mitológicas. Nessa última citação, também é possível perceber a existência de um “ponto fixo” no pensamento de Kant que, como discutimos em aula, marcou diversos pensadores a partir do início da Idade Moderna. Com Nietzsche, a existência desse ponto se perde, torna-se impossível, pela dissolução do sujeito que marca o pensamento pós-moderno, que já entra no recorte temporal contemporâneo tanto da filosofia quanto da educação.

Filosofia contemporânea

Passando enfim à filosofia contemporânea, encontramos no pensamento de Nietzsche um tipo de marco divisório uma vez que, de alguma maneira, ele influencia grande parte do pensamento filosófico produzido nos anos que se seguiram, até os dias de hoje. Embora cada autor desse campo do conhecimento trace um caminho de pensamento singular, parece haver uma similaridade trabalhada em aula que advém de Nietzsche, resultante de sua crítica ao sujeito enquanto ser coeso, autônomo portador de uma consciência (Beccari; Diaz, 2024, p. 73-74). Em Nietzsche, “o que se é” não trata de uma abstração ou de uma essência que se revela como verdade; trata-se, antes, de um “tornar-se”, ou seja, de algo que depende de uma ação: “Noutros termos, o que somos é um verbo: um fazer, um querer, um tornar-se; e não uma coisa dada” (Beccari; Diaz, 2024, p. 74). Outra característica importante desse “eu” que se perdeu, para Nietzsche, é o fato de que ele não é o mesmo sempre, seu “único traço constante é propriamente a inconstância” (Beccari; Diaz, 2024, p. 75).

Uma questão que parece significativa tanto para a filosofia quanto para a educação contemporâneas, que sofre influência de Nietzsche, parece apontar não para uma perda da noção de sujeito, mas para sua transformação. Se o ser não é mais algo assegurado por uma essência e muda a depender de nossas ações, ele também advém de uma relação com o mundo e com os signos da cultura. É, em alguma medida, o que afirma Paul Ricoeur, leitor de Nietzsche, acerca da filosofia:

É por isso que a filosofia permanece uma hermenêutica, isto é, uma leitura do sentido escondido no texto do sentido aparente. É a tarefa desta hermenêutica mostrar que a existência só se oferece à palavra, ao sentido e à reflexão, procedendo a uma exegese contínua de todas as significações que vêm à luz no mundo da cultura; a existência apenas se torna um si — humano e adulto — apropriando-se deste sentido que reside inicialmente “fora”, nas obras, instituições, monumentos de cultura onde a vida do espírito está objetivada. (Ricoeur, 1988, p. 24)

Portanto, a filosofia seria, para Ricoeur, um esforço interpretativo, que investiga os sentidos contidos num texto. Ao entrar em contato com uma obra da cultura, o su-

jeito realizaria uma tarefa dupla: colocaria em prática certo fazer filosófico, ao atribuir sentidos a um texto, ao mesmo tempo em que se reconheceria em tais escritos, criando uma noção de si próprio — humano e adulto. Se na passagem acima Ricoeur faz da hermenêutica uma característica intrínseca da filosofia, podemos traçar um paralelo interessante entre o trabalho filosófico com a educação, afinal, é por meio dos “monumentos da cultura”, aos quais temos contato na educação escolar, que cada um pode chegar a si. Essa é outra forma de traduzir o propósito que buscamos neste artigo, de buscar concepções de filosofia marcadas por expectativas educacionais.

Pode-se afirmar, ainda a partir da passagem acima, que há uma nítida aproximação entre a ideia, que tanto trabalhamos no curso, da filosofia como um tipo de saber ou tradição escrita e o ponto de vista de Ricoeur, uma vez que, para ele, o sentido buscado pela filosofia encontra-se no texto. Na obra do filósofo, a produção escrita também ocupa lugar central para delimitar o que se entende por texto e sujeito: o texto só acaba no leitor, não existe como algo acabado, anterior à leitura; inversamente, o sujeito só chega a si, por meio das obras da cultura, dentre as quais os textos têm papel de grande destaque.

As considerações de Ricoeur mostram que, se Nietzsche trouxe para a filosofia contemporânea um tipo de deslocamento, que questionou o sujeito como ser coeso, isso não significa que ele tenha deixado de ser um tema fundamental para o pensamento filosófico. Ao mesmo tempo em que a filosofia contemporânea passou a duvidar do sujeito, filósofos como Foucault se debruçam sobre práticas que fazem do sujeito reinventar-se a si.

O que chama a atenção de Foucault, pois, é essa noção de um sujeito como obra a ser trabalhada [...], em oposição a um sujeito que faz de si e do mundo um objeto a ser meramente conhecido. E essa própria ênfase tardia que o filósofo francês encontrara no sujeito não foi por ele apresentada como uma nova temática, mas como o fio condutor de toda a sua obra. Ou seja, ao descobrir, em seus últimos anos de vida, aquilo que Nietzsche já sabia e defendia — a saber, que a arte e a filosofia eram, para os gregos, um modo ativo de vida —, Foucault transformou um “assim foi” em “assim o quis”. (Beccari; Diaz, 2024, p. 79)

Assim, para Foucault, o sujeito deve ser atingido e, podemos supor, essa deve ser uma tarefa de natureza filosófica. Isso atualiza, em outros termos, a vida ativa que, segundo os gregos, caracterizava o saber filosófico da Antiguidade Clássica.

Em Foucault, o deslocamento que sinalizamos a partir de Nietzsche se dá a ver por meio de seu interesse pelas práticas sociais que geram coação aos sujeitos e acabam contribuindo para cada um tornar-se o que se é. Segundo Beccari e Diaz, Foucault nos ensina que tais práticas nos sujeitam, mas não nos determinam.

Daí seu esforço em *reinterpretar* a história do mundo ocidental para entender a de si mesmo. Se ele prosseguiu reavaliando o passado, era por insistir em encará-lo como novo, como uma redescritção do presente a partir do silêncio de tudo o que permanece impensado. E o fazia não como uma busca por algum sentido profundo, na esteira de um ‘conhece-te a ti mesmo’; mas, ao contrário, para desfazer as tessituras dos sentidos, para desrealizar o mundo, desatando sua naturalidade em prol de novas configurações, lógicas e modos de vida. (Beccari; Diaz, 2024, p. 81)

Essa passagem mostra um novo deslocamento: ao interrogar-se sobre regimes de verdade e tecnologias de poder, Foucault realizou uma releitura da história ocidental que, numa conclusão nossa, o levou a perceber um sujeito não mais em busca de “conhecer-te a si mesmo”, do oráculo de Delfos, mas à procura de “desfazer as tessituras dos sentidos”, compreender, se é que se pode utilizar esse termo nesse contexto, os mecanismos, as lógicas e os modos de verdade que sujeitam os indivíduos.

Uma formulação de Foucault que, como Beccari e Diaz (2024) ressaltam, tornou-se bem conhecida explicita um traço marcante do que o pensador entende por filosofia e que aqui, em paralelo, relacionamos com os intuítos educacionais:

Talvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos nesse exato momento. Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser [...]. (Foucault, 1995, p. 239)

Tomando como pressuposto a ideia foucaultiana de que os problemas filosóficos giram em torno do tempo presente, então, é preciso que, como em tempos remotos da Antiguidade, a educação seja tarefa necessária para realizar os intuítos filosóficos. Isso ocorre pois, apenas com um esforço sempiterno de introduzir os mais jovens num mundo que os precede, tal como podemos fazer na educação escolar, deixando em aberto a possibilidade de os mais novos produzirem algo novo, seria possível imaginar o que poderíamos ser, requisito da filosofia pensado por Foucault.

Considerações finais

Pensando que filosofia e educação são palavras com conotações distintas e abrangem um leque bastante diversificado de significados, ao longo da história do Ocidente, as escolhas realizadas neste artigo buscaram abordar pensadores que, na Antiguidade, Idade Moderna e Idade Contemporânea, criaram acepções próprias da filosofia com implicações para o campo educacional. Se a filosofia envolve faculdades humanas, então, é muito provável que ela demande hábitos, ou, princípios desenvolvidos por meio de algum tipo de ensino ou formação. A opção por esse recorte temático se justifica pela ideia de que a filosofia da educação traz um fundamento filosófico para a educação. Investigá-lo, por meio de pensadores específicos de cada período histórico, é uma chance de pensarmos de que maneira, na atualidade, esses dois campos seguem gerando intersecções, que nos ajudam a enxergar sentido no exercício de cada um deles.

Pode-se dizer, de forma breve, que no percurso desenvolvido aqui, exploramos como a filosofia encontrou na pólis grega um terreno fértil para firmar-se enquanto campo de conhecimento. Isso esteve vinculado ao fato de, na *pólis* e nos propósitos filosóficos, as faculdades e reflexões humanas ganharam papel protagonista na produção de conhecimentos e decisões políticas, em detrimento das soluções mítico-religiosas de outrora. O fomento desse novo espaço e campo de reflexão demandaram uma formação portadora de múltiplos significados, mas que se convergiram para o ideal, de paideia, tratada de forma ampla como formação ou preparação para a vida pública e privada.

Passamos então ao pensamento de Platão, que influenciou, mais do que outros pensadores, aquilo que foi reconhecido posteriormente como filosofia. Para o autor,

essa palavra diz respeito a um saber específico, de tipo racional, que se distingue das atividades desenvolvidas pelos sábios ou sofistas. Ele refere-se a um campo teórico que tem seu fundamento na dialética. Para que sua capacidade de provocar o debate fosse plenamente exercida, algo a mais seria exigido: uma educação que, tal como na *Alegoria da Caverna*, retiraria o homem do fundo da caverna semeando a crise, isto é, contradizendo as certezas e crenças que até então se estabeleceram. É em Platão, assim, que encontramos uma justa adequação do critério que empregamos para selecionar os autores aqui abordados: a ideia de que a filosofia toma a educação como um de seus pressupostos. Para que o homem pratique a atividade dialética, de cunho filosófico, a ponderação e a aprendizagem de como agir de modo sábio na vida pública e privada são necessárias.

Quando passamos ao pensamento moderno de Kant, percebe-se que ele preocupa-se menos, em relação a Platão, a delimitar um campo específico do conhecimento, propriamente filosófico. Muitos séculos se passaram desde a origem da filosofia e ela não se encontrava mais misturada a saberes e práticas que marcaram outros campos e finalidades, como os ensinamentos sofistas e as aprendizagens de cunho político. Tratamos, então, não mais da forma como Kant concebeu o conhecimento filosófico, mas sim de que reflexões pertenceriam ao escopo filosófico de seu pensamento. Nesse sentido, destacam-se suas conclusões sobre o esclarecimento entendido, de forma bastante sucinta, como a saída do homem da menoridade, adquirindo a capacidade de valer-se do próprio entendimento sem o auxílio de terceiros para agir e pensar, tarefas necessárias para os propósitos filosóficos e educacionais. Respeitando-se as particularidades de cada pensador, pode-se dizer que em Kant, assim como em Platão, a capacidade racional adquire um papel central para o alcance de finalidades filosóficas e educacionais.

Outra questão abordada em relação à Kant diz respeito à revolução na teoria do conhecimento que ele introduziu ao enxergar limites da razão, criando uma distinção entre o saber puro e aquele que advém da experiência. Esse segundo não existe por si só; pelo contrário, depende do sujeito que o concebe, distanciando-se bastante, aliás, do âmbito das ideias perfeitas, concebido por Platão. Esse movimento operado por Kant na teoria do conhecimento deu ao sujeito uma centralidade para a filosofia e também para a educação, afinal, séculos mais tarde escolas do pensamento educacional seguiam enxergando o aluno como centro do processo educativo e produtor de conhecimentos a partir de sua própria experiência. Por outro lado, logo menos essa centralidade do

sujeito se veria ameaçada pelos questionamentos despertados pela obra de Nietzsche e por correntes que se sucederam a ele, como o pós-modernismo.

Esse autor foi a chave de entrada para o que enfatizamos sobre a filosofia contemporânea, inclusive pelo fato de ele completar esse ciclo que separa os assuntos filosóficos, humanos, daqueles que se fundamentam em questões sobre-humanas. Além disso, parte do pensamento de Nietzsche escancara a crise do sujeito, que marca a contemporaneidade: o sujeito para de ser visto como um ser coeso, ou até como um ser capaz de compreender questões e usar suas faculdades para tomar decisões acertadas. A era contemporânea reposiciona o sujeito: ele não deixa de ser um tema para a filosofia, mas agora, em autores como Foucault, cabe ao sujeito “desfazer as tessituras dos sentidos” (Beccari; Diaz, 2024, p. 81). Assim, o sujeito poderia perceber questões como os regimes de verdade e as tecnologias do poder — que influenciam a construção de cada si, de modo ativo, embora não determinem, de todo, essa possibilidade.

De certa maneira, a revolução que Kant produziu na teoria do conhecimento enalteceu um conhecimento (de tipo filosófico) e também um sujeito derivados da experiência, o que foi central para concepções filosóficas e educacionais que se seguiram à obra do autor prussiano. Se o conhecimento não estava dado à priori e dependia da percepção dos sujeitos, esses mesmos também não estavam definidos antes de qualquer experiência. Isso encontra algum eco na concepção filosófica de Paul Ricoeur, para quem a filosofia aproxima-se de um trabalho hermenêutico: trata-se de um processo de interpretação dos significados dos textos, o que ressoa um princípio fundamental da filosofia em Platão, que associa esse campo do conhecimento a uma tradição escrita.

Embora Paul Ricoeur não trace paralelos diretos entre filosofia e educação, podemos fazer isso a partir de sua ideia de que a filosofia é uma hermenêutica e da noção de que o sujeito chega a si por meio do contato que cultiva com as obras da cultura. Isto é: ao interpretar o mundo, fazendo um trabalho com traços filosóficos, o sujeito é capaz de encontrar consigo próprio, o que é tarefa de projetos educacionais contemporâneos.

Já em Foucault, a ideia de que a filosofia baseia-se numa leitura do mundo aproxima seu ponto de vista ao de Ricoeur. No primeiro, a noção de que “o mais evidente dos problemas filosóficos seja” o tempo presente (Foucault, 1995, p. 239), faz da educação um elemento essencial para atingir os propósitos filosóficos, em termos diferentes do que ocorrera outrora na Antiguidade ou na Ilustração. Na *pólis* grega, a educação seria a

preparação para um modo de vida, que incluiria o fazer filosófico dialético. Já no pensamento kantiano da Ilustração, a educação se aproxima do processo de esclarecimento e de produção de conhecimentos pelo humano. Por fim, a partir do pensamento de Foucault, influenciado por Nietzsche, podemos supor que a educação seja um terreno fértil para recusar o que somos e imaginar o que poderíamos ser, o que soa essencial para uma filosofia engajada a pensar o tempo presente.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BECCARI, M. N.; DIAZ, G. Como ser aquele em que hei de tornar-me: uma “hermenêutica de si” a partir de Nietzsche. **Aoristo** — International Journal of Phenomenology, Hermeneutics and Metaphysics (Unioeste), v. 7, n. 3, 2024, p. 72–83.
- COLLI, Giorgio. **O nascimento da filosofia**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- FOUCAULT, Michel. “O sujeito e o poder”. In: Dreyfus, H. L.; Rabinow, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é Iluminismo. In: KANT, Immanuel. **A paz perpetua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 11-19.
- KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.
- PAGOTTO-EUZÉBIO, Marcos S., ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à Filosofia da Educação: Uma Tradição Literária**. São Paulo: Edusp, 2022.
- RICOEUR, Paul. Existência e hermenêutica. In: RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Porto: Rés, 1988.
- VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1972.

As *Meditações* de Marco Aurélio como exercícios espirituais

Erick Miranda de Sousa¹

O pensamento de Marco Aurélio pode ser considerado como um dos mais singulares da Antiguidade. Não apenas pelo fato de não ter sido um “filósofo profissional”, no sentido de dedicar todo seu tempo para a filosofia ou para o ensino — tendo em vista que foi imperador de Roma durante os últimos vinte anos de sua vida —, mas sobretudo pelo caráter fragmentário de sua obra *Meditações*. Esta obra é constituída basicamente de doze livros, cada livro, por sua vez, constituído por aforismos que condensam um máximo possível de pensamento, um não necessariamente tratando do mesmo assunto que o seguinte, o que confere um aspecto um tanto assistemático ao conjunto da obra. Outra característica interessante deste livro, apontada por seus biógrafos e comentaristas (Hadot, 2008; Birley, 2000; Cresson, 1942), é de que ele não foi composto para ser publicado, mas foi urdido especialmente como um diário íntimo, um apanhado de reflexões para si mesmo — *tá eís heautón*.

Marco Aurélio, muitas vezes tido como um estoico *tout court*, poderia ser melhor interpretado como um eclético, tendo em vista que seus aforismos dialogam com uma diversidade de tradições do pensamento grego, com uma hegemonia evidente do estoi-

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Professor de Filosofia da Rede Pública do Estado de São Paulo.

-cismo, mas emanando em muitos momentos teses cínicas, epicuristas e mesmo cétricas. A própria dinâmica dos afetos exposta em seus pensamentos demonstra que ele compreendia de um modo não ortodoxo a centralidade da razão como cerne de sua filosofia: “O elemento afetivo que encontramos em Marco Aurélio é um traço distintivo seu, que aparentemente o afasta da estrita racionalidade do estoicismo original, e que já havia aparecido na obra de Sêneca e Epicteto” (Pagotto-Euzebio, Almeida, 2022, p. 206). O que significa dizer que razão e afetos (entendimento/sensibilidade, intelecto/intuição) não são compreendidos sob a modalidade da oposição, mas possuem um prolífico diálogo no interior das reflexões aurelianas.

De fato, tanto em seu caráter formal como no plano do conteúdo, as *Meditações* de Marco Aurélio se aproximam mais dos poemas dos filósofos naturalistas dos séculos VII e VI a. C. — denominados anacronicamente de pré-socráticos — do que dos grandes sistematizadores do período clássico — Platão e Aristóteles —, e mesmo dos principais expoentes do período romano, tais como Cícero, Sêneca e Epicteto. Tal obra é constituída sobretudo por aforismos que tem como objetivo a rememoração dos dogmas fundamentais do estoicismo. Esses aforismos podem ser compreendidos como efetivos exercícios espirituais, tal como apontado por Pierre Hadot e podemos apontar a prática da rememoração como um dos exercícios espirituais mais centrais de tal obra. Portanto, a nossa interpretação dessa obra será feita sob a perspectiva dos exercícios espirituais, uma vez que Hadot analisou em diversas de suas obras os aforismos de Marco Aurélio.

Para isso, é necessário compreender a noção de exercícios espirituais. A prática dos exercícios espirituais é subsidiária de uma certa concepção de filosofia. Diz Hadot:

[...] os estoicos, por exemplo, declaram-no explicitamente: para eles, a filosofia é um exercício. A seus olhos, a filosofia não consiste de uma teoria abstrata, mas num estilo de vida determinado, que engloba toda a existência [...] É uma conversão que subverte toda a vida, que muda o ser daquele que a realiza. (Hadot, 2014, p. 22)

Os três significantes fundamentais que podemos pinçar dessa citação são “exercício”, “estilo de vida” e “conversão”, já que a própria filosofia é compreendida como um exercício prático e cotidiano, não apenas a enumeração de proposições ou silogismos que não serão refletidas na vida daquele que os enuncia, justamente porque filosofia é

também um estilo de vida, uma determinada maneira de viver que o filósofo deve constantemente exercitar para, posteriormente, justificar através de um discurso filosófico tal prática; e por fim, a filosofia é interpretada como uma conversão que subverte toda a vida do sujeito que se implica em tal atividade — não queremos com isso confundir de modo anacrônico filosofia e teologia, apenas evidenciar que a filosofia, assim como a teologia e as religiões que dela deriva, também fornece princípios e valores a serem exercitados.

Desta imagem da filosofia proposta pela perspectiva adotada pode ser deduzida, uma certa epistemologia da prática docente que também queremos explorar na medida em que todo professor de filosofia deve transmitir uma concepção do que ele considera ser a filosofia e o que ela pretende. Uma premissa importante dessa perspectiva dos exercícios espirituais é de que o filósofo — ou qualquer pensador de modo geral — antes de elaborar um discurso filosófico, já escolheu um estilo existencial, um modo particular de vida. A formulação teórica é sempre posterior, e o sistema filosófico é sempre para justificar determinado estilo de vida, nunca o contrário. A própria coerência da sua sistematização deve ser articulada com a formação do pensamento daquele que a concebeu e o seu estilo de vida. Como não se cansa de enfatizar em suas reflexões, não se trata mais de sistematizar sobre os princípios éticos, mas de viver eticamente.

Assim podemos compreender como a prática dos exercícios espirituais relaciona-se com a vida mesma e com o ensino de filosofia que deve pretender transmitir a ideia de que a filosofia é uma práxis e o filosofar um exercício vital. Diz Hadot:

Para os estoicos, filosofar é então exercitar-se a viver, isto é, viver consciente e livremente: conscientemente, ultrapassando os limites da individualidade para se reconhecer como parte de um cosmos animado pela razão; livremente, renunciando a desejar o que não depende de nós e que nos escapa, para se ater apenas ao que depende de nós - a ação reta conforme a razão. (Hadot, 2014, p. 31)

Portanto, algumas noções aparecem como centrais na compreensão do efetivo sentido dos exercícios espirituais e que devem ser urdidas, tais como a ideia de cosmos como totalidade viva e animada dotada de um Logos da qual os indivíduos são uma parte ativa e racional — central nos Livros III e IV das *Meditações* —, donde a noção de

consciência e liberdade podem ser deduzidas como fazendo uma conexão entre as partes principais da ética, lógica e física, para que se compreenda os reais limites e a esfera de influência de nossa subjetividade e nossa ligação com a comunidade — Marco Aurélio diz que toda ação humana adequada deve sempre visar o social. É interessante notar, no entanto, que noções tais como consciência e liberdade possuem uma formulação bastante específica no contexto da antiguidade filosófica, bastante distintas das noções modernas e contemporâneas, coetâneas com seu espírito do tempo.

Poderíamos dizer, sem exagero, que o conceito de exercícios espirituais é o mais central da vasta obra de Hadot e é a noção articuladora de toda sua concepção de História da Filosofia. Sobre essa noção, diz ele:

De fato, esses exercícios correspondem a uma transformação da visão de mundo e uma metamorfose da personalidade. A palavra espiritual permite entender bem que esses exercícios são obra não somente do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo e, sobretudo, ela revela as verdadeiras dimensões desses exercícios; graças a eles, o indivíduo se eleva à vida do Espírito objetivo, isto é, recoloca-se na perspectiva do Todo. (Hadot, 2014, p. 20)

Desse modo, os exercícios espirituais são uma prática filosófica — muito mais que um sistema ou uma arquitetônica da razão —, onde se objetiva uma ‘transformação da visão de mundo’. Nesse sentido, faremos uma análise do pensamento de Marco Aurélio no prisma dos exercícios espirituais, pois compreendemos que a denominada conversão de Marco Aurélio ao pensamento filosófico é muito associada a essa concepção prática da filosofia como modo de vida. Diz Hadot:

Para compreender o que são as *Meditações* é preciso reconhecer o gênero literário ao qual elas pertencem e recolocá-las na perspectiva do ensino e da vida filosófica da época helenística. A filosofia é, nessa época, essencialmente direção espiritual; ela não visa a promover um ensino abstrato, mas todo ‘dogma’ está direcionado a transformar a alma do discípulo. (Hadot, 2014, p. 153)

Aqui mais uma vez o tema da transformação do indivíduo é posto em questão e a prática dos exercícios espirituais tem essa transformação como um de seus objetivos. Uma das linhas de nossa investigação reside na análise da experiência formativa do sujeito Marco Aurélio através sobretudo de seus biógrafos, tais como Birley e Rutherford. O fato de ele pertencer às aristocracias romanas e de ter sido posteriormente imperador de um dos impérios mais poderosos da história não o impediu de empreender investigações profundas e sutis sobre a experiência e condição humanas. Efetivamente, a sua biografia apenas demonstra ter sido isso um desafio a se acrescentar, uma vez que o seu tempo sempre teve que estar dividido entre as campanhas militares de defesa das fronteiras do império e as suas leituras filosóficas e escrita de seus aforismos.

De fato, Marco Aurélio é um expoente um tanto heterodoxo da escola filosófica denominada estoicismo, o que o localiza epistemologicamente no interior de uma corrente de pensamento que retoma clássicos como Zenão, Crisipo, Sêneca e Epicteto. Cada um desses pensadores constitui uma interpretação singular do estoicismo, mas podemos estabelecer uma cosmovisão que os unifica em sua diversidade: a compreensão da filosofia como constituída de três partes principais (os *topoi*) intrinsecamente conectadas: a Física, a Lógica e a Ética. Diz Hadot:

Os três *topoi* herdados de Epicteto não aparecem nas *Meditações* de Marco Aurélio de maneira episódica [...] As *Meditações*, que são exercícios espirituais, se conformam totalmente a esse princípio geral de forma ternária: disciplina do desejo, disciplina da tendência, disciplina do assentimento. (Hadot, 2014, p. 158)

Desse modo, a interpretação que Hadot faz dos *topoi* nos leva a compreender eles mesmos enquanto exercícios espirituais, não apenas como lugares epistemológicos de compreensão do real. O primeiro *topos*, da Física, será articulado à disciplina do desejo; o *topos* da Ética, articulado à disciplina da tendência (ou impulso); e o *topos* da Lógica será articulado à disciplina do assentimento (ou representação).

O sentido epistemológico da Física no interior do estoicismo aureliano é muito distinto do que posteriormente se tomou por Física, uma vez que foi a semântica de Aristóteles que inundou o vocabulário científico e impregnou de sentido os vocábulos específicos. No interior do estoicismo, a Física é responsável pela investigação do

cosmos e sua racionalidade (*lógos*), bem como o vínculo necessário existente entre o humano e o curso natural do universo, o que em muitos momentos de seu pensamento filosófico será associado com a noção de “Providência”, ou seja, o infinito que nos supera e que em algum sentido nos determina. E é justamente a esse infinito que devemos ser indiferentes, uma vez que sobre ele não temos controle nenhum, podemos apenas nos esforçar para conhecê-lo e compreendê-lo, mas jamais dominá-lo.

Desse modo, podemos afirmar, seguindo de perto a interpretação de Hadot, que a Física aureliana nos propõe uma visada do alto, uma tomada de consciência, que leve em consideração não apenas a nossa perspectiva finita humana, mas uma perspectiva, por assim dizer, totalizante, cósmica:

Esse esforço por considerar do alto permite, portanto, contemplar o panorama da realidade humana sob seus aspectos sociais, geográficos, sentimentais e de localizar na imensidade cósmica o formigamento anônimo da espécie humana sobre a terra. Vistos da perspectiva da Natureza universal estão as coisas que não dependem de nós, que os estoicos chamam de indiferentes: a saúde, a glória, a riqueza, a morte, são levadas a suas proporções.²

Um dos temas centrais das *Meditações* de Marco Aurélio quando aborda o *topos* da Física é o tempo. Conhecer a natureza também significa conhecer suas temporalidades e os modos que estas nos afetam. Há uma evidente ênfase no tempo presente, pois apenas este pode nos pertencer em alguma medida. Passado e futuro não nos pertencem em absoluto, não dependem de nós, apenas o presente nos pertence e podemos nele atuar. A disciplina do desejo, portanto, relaciona-se com a compreensão de que apenas o presente é nosso palco, nossa esfera de atividade e a ele devemos nos ater, desvencilhando-nos das angústias do passado e a ansiedade do futuro. Diz Marco Aurélio: “o presente é a única coisa de que será desapossado, pois só tem este e não se perde o que não se tem”.³

2 HADOT, Pierre. *La citadelle intérieure: introduction aux pensées de Marc Aurèle*. Paris: Fayard, 2008, p.190. Todas as traduções citadas dessa obra de Hadot são de nossa responsabilidade.

3 AURÉLIO, Marco. *Meditações*. Introdução, tradução e notas de Jaime Bruna. São Paulo: Editora Cultrix, 1964, II, 14. Nas citações desta obra, indicaremos em algarismo romano de I a XII os livros e em algarismo arábicos as divisões internas.

Segundo Hadot, o tema da disciplina do desejo articula-se propriamente à Física, uma vez que visa ensinar aos humanos aquilo que depende deles e aquilo que efetivamente não depende, pois o cosmos tem um ordenamento causal cuja infinitude nos escapa. Daí a necessidade de disciplinar o desejo para não cairmos no abismo do infinito e desejar apenas aquilo que está conforme a natureza: *κατα τον φυσιν*. Um dos objetivos da Física, portanto, é “a delimitação de nossa esfera de liberdade, de uma ilha inexpugnável de autonomia ao centro do imenso rio de eventos, do destino” (Hadot, 2008, p. 99-100). Podemos perceber que a Física estoica abarca temas da área que posteriormente denominou-se Metafísica, tais como a relação das divindades com os humanos, a alma, a liberdade e o tempo.

O *topos* da Ética, por sua vez, lida com a relação que os humanos estabelecem entre si e poderia abarcar também o que posteriormente denominou-se Política, uma vez que a reflexão política também lida com os vínculos que os humanos tecem entre si e a pólis — e as modalidades de governança desta. O objeto por excelência da Ética, desse modo, é a comunidade humana, suas complexidades e desafios. No estoicismo aureliano, a Ética aparece, talvez, como o *topos* mais central (esta era uma característica marcante do estoicismo romano: privilegiar a Ética face à Física e Lógica), embora a Ética deva ser adequadamente deduzida de uma compreensão objetiva da natureza do cosmos. Esse liame entre Física e Ética, com efeito, é esmiuçado em todos os livros das *Meditações*, tendo em vista que as relações entre o cosmos, o *lógos* e o *hegemonikon* são um dos fios interpretativos desta obra.

A Ética é certamente o tema central das *Meditações* de Marco Aurélio e foi desse modo que tal obra foi interpretada no interior da tradição filosófica. Uma leitura inicial — talvez apressada — confirma essa hipótese. No entanto, queremos enfatizar o aspecto da imanência em nossa leitura do texto, tal como continuamente nos chama a atenção Hadot. Isso significa dizer que a Ética está intimamente conectada com a Física — assim como estas duas estão com a Lógica —, e a mesma racionalidade presente no Todo também será encontrada nas partes, que poderíamos caracterizar como o princípio de causalidade do estoicismo. Nenhuma das áreas deve ser considerada integralmente autônoma em relação às outras e não deve ser compreendida como mais importante, já que o que realmente importa é a totalidade do pensamento aureliano, que, por sua vez, enfatiza continuamente a interconexão entre o todo da natureza e os humanos, entre

estes entre si e, mais particularmente, a possibilidade da unidade psíquica de si consigo mesmo, de total autodomínio face às coisas que dependem de nossa atividade. Diz Marco Aurélio a respeito da noção de imanência: “Pensa continuamente no mundo como vivente único, com uma só substância e uma só alma, e em como tudo reverte a uma percepção única, a dele; como tudo ele faz sob um impulso único; como tudo é causa de todo acontecimento e como é feita a urdidura e a meada” (Aurélio, 1964, IV, 40). Assim sendo, podemos compreender o princípio da causalidade no interior do estoicismo aureliano como estritamente vinculado à constituição física do universo, toda causa produzindo efeitos que estão entremeados entre si e nenhum efeito podendo existir sem sua causa adequada.

Segundo Hadot, o tema da disciplina da ação — por vezes, ele trata desse mesmo tema como disciplina da tendência ou mesmo do impulso — articula-se à Ética, pois se o primeiro princípio for corretamente absorvido e nos desvencilharmos do que não depende de nós, resta-nos apenas aquilo que cai sob nossa responsabilidade, que é nossa ação no mundo conforme nossa racionalidade e nosso efetivo compromisso com a comunidade humana. A disciplina da ação, no que diz respeito a ação do sujeito no mundo e seu engajamento numa coletividade, relaciona-se sobretudo à razão comum, ou seja, ações que visem ao serviço do todo e a harmonia e coesão social. Diz ele: “para serem boas, essas ações devem ser feitas em um espírito comunitário, por amor à humanidade, em conformidade com a justiça” (Hadot, 2014, p. 164).

Este espírito comunitário, esse amor à humanidade e esse sentimento de justiça que devem nortear as ações humanas estão em estrita conformidade com a noção de que o estoico é um cidadão do mundo e não um indivíduo ensimesmado em suas idiosincrasias. Poderia ser interpretado como uma espécie de cosmopolitismo oposto aos diversos patriotismos e individualismos já presentes na sociedade grega do estoicismo antigo e ainda mais presentes na sociedade romana de Marco Aurélio — sem falar de nossa sociedade contemporânea, onde patriotismo e individualismo conformam uma ideologia bastante característica. Portanto, a Ética aureliana das *Meditações* é certamente uma ética das virtudes, do cultivo dos afetos, do esforço constante em estar sempre conforme a razão, seguindo os sentimentos de justiça e prudência.

A Lógica que podemos ler nas *Meditações* aurelianas, assim como em toda a tradição estoica, aproxima-se em muitos aspectos do que a história da filosofia passou a

denominar epistemologia, já que é responsabilidade do topos da Lógica investigar as condições de possibilidade de um conhecimento adequado e objetivo, ou seja, não permitir que nossa razão assinta a uma representação que não seja estritamente vinculada com a realidade. Desse modo, o tema central da Lógica é o modo como podemos conhecer objetivamente os objetos do mundo e nossos próprios afetos e sentimentos, pois todas essas coisas são representadas pela nossa faculdade intelectiva. Diz Marco Aurélio a este respeito: “É lícito não formar opinião a este respeito e não sofrer atribulações da alma; as coisas em si mesmas não têm natureza capaz de criar nossos juízos” (Aurélio, 1964, VI, 52). Ou seja, o mundo em si mesmo nada diz sobre si, não cria representações sobre sua própria existência. Somos sempre nós, humanos, que representamos o mundo segundo nossas capacidades finitas de conhecimento. Sempre que uma atribulação chega a nossa alma, é por causa de nossa incapacidade de representar o mundo tal qual ele é, sem juízos de valor imanentes. Este juízo de valor que diz se tal coisa é boa ou má é sempre um acréscimo de nossa subjetividade demasiado humana.

O tema da disciplina do assentimento articula-se ao que os estoicos chamavam de Lógica, por visar um certo domínio sobre as representações que fazemos do mundo, já que o mundo em si mesmo não vai se adequar às nossas concepções subjetivas, mas sobre nosso juízo em relação ao mundo precisamos exercer total domínio. Nesse sentido, é necessário cultivar uma “disposição interior que acolha com amor toda conjunção de acontecimentos, reconhecendo-a como necessária, como familiar, como decorrente de um princípio e de uma fonte que são tais como são” (idem). Por esse trecho podemos ter uma percepção inicial de como a Física e a Lógica conectam-se imanentemente. O mundo em sua totalidade tem uma ordem natural, necessária, independente de nossas vontades. O modo como vamos apreender esse mundo é o objeto estrito da Lógica, o que significa que se julgamos o mundo “benéfico” ou “maléfico”, isso é uma representação nossa, um juízo de valor que não pertence ao mundo ele mesmo. Por isso é necessário uma disciplina do assentimento, para que não assintamos a falsas representações, para que não criemos fantasmas inexistentes no mundo.

Segundo Hadot, é a Lógica que estabelece a relação do sujeito com seu próprio pensamento e lhe fornece as regras adequadas de discernimento. Diz ele: “Todo julgamento, toda impulsão à ação, todo desejo ou aversão se encontram no interior da alma e nada mais pode aí penetrar [...] Apagar a representação, parar a impulsão à ação,

desligar o desejo. Ter em seu poder o hegemonikon” (Hadot, 2008, p. 58). Eis aqui um ponto central do estoicismo tanto de Epicteto quanto de Marco Aurélio: a questão da autodisciplina anímica, ou seja, o domínio sobre as afecções da alma, que nos ocorre de modo natural e desejam nos subordinar (é da natureza das paixões serem ardentemente tirânicas); cabe a nós, a nosso princípio hegemônico no intelecto, domar tais impulsos inatos para viver conforme a natureza. O julgamento (ou representação), o impulso à ação e o desejo se encontram naturalmente no interior de nossa alma — nossa tarefa é discipliná-los.

Portanto, a Lógica tem um papel essencial tanto em sua conexão com a Física, no sentido de não permitir que acrescentemos representações ou juízos de valor ao mundo físico, como em sua conexão com a Ética, no sentido de fornecer uma representação adequada e objetiva para que nossas ações estejam em conformidade com a natureza (*physis*) e com a razão (*lógos*). Nossas ações só poderão ser conforme a razão se as representações da realidade que as fundamentam estiverem em estrita conexão com a realidade objetiva e, desse modo, todas as virtudes centrais para o estoicismo, tais como a justiça, a prudência e a coragem possuem um fundamento lógico.

Os exercícios espirituais e a educação filosófica

Ao se analisar as *Meditações* aurelianas sob o prisma dos exercícios espirituais, percebemos que uma noção de filosofia da educação emerge, no sentido de que a prática pedagógica do ensino de filosofia é, ao mesmo tempo, um exercício espiritual em si, na mesma medida em que é uma prática de disciplina filosófica (disciplina do desejo, do impulso e da representação), uma vez que essa prática explicita o que Hadot chama de escolha existencial. Gostaríamos de partir destas premissas para deduzir uma epistemologia da prática docente e investigar as condições de possibilidade de um ensino filosófico vinculado a essa perspectiva dos exercícios espirituais e às meditações aurelianas.

Pretendemos, nesse momento de nossa reflexão, dialogar não apenas com Hadot, mas também com dois pesquisadores da temática dos exercícios espirituais, Kohan e Wozniak, que incorporaram essa noção em suas investigações e articulam hipóteses pedagógicas interessantes sobre o ensino de filosofia em escolas públicas, tais como: a

possibilidade do ensino de filosofia como um modo de vida; e a abordagem da filosofia como experiência vivida e como uma prática transformativa que contribui para uma leitura de mundo. Nosso interesse, nesse momento de nossa exposição, é sobretudo no ensino de filosofia para Ensino Médio em escolas públicas, o que já delimita a problemática tanto socioeconomicamente, etariamente, quanto epistemologicamente.

Kohan e Wozniak definem a sua experiência existencial com os exercícios espirituais em escolas públicas do seguinte modo:

A Filosofia, como um exercício espiritual, não está meramente situada no nível cognitivo. É um modo de vida que contempla toda a existência; uma transformação que coloca toda a existência às avessas, transformando a vida da pessoa que estiver engajada nesse processo. Em resumo, o objetivo do exercício espiritual é apresentar a possibilidade de transformação. (Kohan; Wozniak, 2011, p. 194)

Assim, podemos perceber toda uma semântica que se articula com a perspectiva dos exercícios espirituais quando vinculada ao ensino de filosofia: filosofia como modo de vida; transformação do sujeito engajado no processo; posição da existência às avessas — para ficar nos significantes mais evidentes. Essa primeira ideia de filosofia como modo de vida está intimamente associado com a análise que fizemos sobre as *Meditações* aurelianas, pois este livro não se constitui numa arquitetônica da razão, não faz sistema filosófico e nem pretende ser uma teoria abstrata sobre a vida, mas é uma obra que expressa ela mesma a experiência existencial do autor, ela reflete o modo de vida do homem Marco Aurélio, existe, por assim dizer, uma imanência entre os atos de sua vida e suas teses filosóficas, como se estas fossem uma justificação daqueles.

A ideia da transformação do sujeito no processo também já foi abordada por nós ao expormos a concepção hadotiana de exercícios espirituais, já que o objetivo por excelência dessa prática é justamente a subversão do sujeito e de seus pressupostos existenciais. Ao se aproximar da filosofia sob este prisma, e não apenas pelo prisma tradicional de mergulho na história da filosofia e dos sistemas filosóficos — também extremamente produtivo na compreensão do discurso filosófico —, tem-se uma outra imagem da filosofia, como veremos na experiência de Kohan e Wozniak em Duque e Caxias. O terceiro elemento, de colocar a existência às avessas, deveria ser o escopo de qualquer

atividade que se queira filosófica. Essa proposta, aliás, retoma o axioma socrático de que ‘uma vida não-refletida não vale a pena de ser vivida’. E é exatamente esse caráter subversivo que queremos analisar.

A experiência de Kohan e Wozniak em Duque de Caxias partia de alguns pressupostos filosóficos interessantes — obviamente que tais pressupostos não devem ser universalizados e nem tomados como dogmas, mas são propostas interessantes de articulação do ensino de filosofia com os exercícios espirituais:

Embora não exista um método prescritivo para a nossa prática filosófica em Caxias, esta foi guiada pelo princípio da problematização. Adicionalmente, todos os exercícios espirituais em Caxias tinham elementos comuns. Cada um começava com o engajamento de um texto com capacidade de instigar a reflexão nos estudantes, através de questões provocativas, as quais eram discutidas e aprofundadas. (Kohan; Wozniak, 2011, p. 196)

A proposta aqui não parte da pedagogia de ensino de filosofia através dos problemas filosóficos, mas da própria prática da problematização, da transformação de elementos existenciais comum àqueles indivíduos em problemas filosóficos. Parece-nos uma proposta filosófica bastante válida no interior de instituições educacionais atravessadas por problemas estruturais e déficits de aprendizagem.

Outro exercício espiritual praticado pelos autores na experiência em Duque de Caxias é o que eles denominaram de “textualizar e autotextualizar”. Por estarem num contexto de EJA (Educação de Jovens e Adultos) os autores decidiram ressignificar a textualidade filosófica. Isso em função de problemas estruturais de leitura e interpretação diagnosticados nesses alunos adultos — contexto que inequivocamente pode ser transposto para os jovens do Ensino Médio, que possuem inúmeros déficits acumulados no que diz respeito às práticas de leitura e interpretação de texto. À questão primordial: “É possível trabalhar textos em sala de aula com estudantes que ainda não possuem o domínio da leitura e da escrita?”, onde é problematizada a própria pedagogia filosófica no contexto detalhado, os autores respondem: “Sim, é possível, se reconsiderarmos o que queremos dizer com texto. Nesse caso, um texto é qualquer coisa que dê a possibilidade de interpretação ou reflexão: pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, uma conversa, ou uma situação da vida que pode levar à reflexão” (Kohan; Wozniak,

2011, p. 196). Não apenas o texto tradicional proveniente da tradição filosófica é tido como central — embora continue fundamental em nossa perspectiva —, mas outros produtos sociais são também compreendidos como textos filosóficos emaranhados em nossa vida, tais como pinturas (ou mesmo grafites, em contextos mais periféricos), desenhos, quadrinhos, fotografias, músicas etc., e podem ganhar relevância filosófica no interior da prática dos exercícios espirituais.

Outro exercício espiritual mencionado por Kohan e Wozniak em sua experiência em Duque de Caxias é a atenção (*prosoche*), no contexto vivenciado em íntima conexão com a atividade de questionamento filosófico. Dizem os autores: “A atenção, de acordo com Hadot, é a chave para o exercício espiritual. É uma presença e vigilância constante da mente, uma incessante tensão do espírito” (idem). A atenção pode ser compreendida como uma presença em si, uma constância espiritual face a tudo que ocorre interiormente, de modo a nada passar despercebido — em nosso mundo contemporâneo, este exercício é um dos mais difíceis de se praticar, sobretudo com jovens. A atenção leva ao questionamento, justamente porque essa atenção ao próprio espírito suscita inúmeras problematizações. Dessa tensão espiritual face aos problemas filosóficos, dessa presença e vigilância na prática do diálogo vem o questionamento, a formulação das questões filosóficas.

Ainda nesta mesma experiência com os estudantes de Duque de Caxias, os autores também evidenciam o diálogo filosófico e o consequente esvaziamento que este pode produzir. O modelo de diálogo é o socrático, onde o curso da conversa não visa alcançar uma verdade definitiva, mas em oposição a isso, esvaziar o interlocutor de falsas verdades, de preconceitos. Interessante o relato de uma das alunas participantes da experiência, que relatou seu sentimento de esvaziamento no decorrer das aulas, em oposição a um pretenso preenchimento de verdades.

A atividade filosófica e o próprio ensino de filosofia pode ser concebida sob esses dois signos: ou a busca por uma pretensa verdade, ou o questionamento sobre essa própria verdade. Parece-nos que o exercício espiritual do diálogo se ampara sobretudo nessa segunda perspectiva. Eles ainda articulam esse diálogo socrático com a noção de cuidado de si, outro exercício fundamental que vincula a filosofia como uma questão prática.

Portanto, podemos perceber que a prática dos exercícios espirituais, seja os antigos tais como a atenção, a meditação, a escrita seja os contemporâneos derivados destes últimos como o diálogo, o cuidado de si, a textualização ou o questionamento podem articular uma epistemologia da prática docente e iluminar em alguma medida o ensino de filosofia de um modo inequivocamente filosófico.

Referências

AURÉLIO, Marco. **Meditações**. Introdução, tradução e notas de Jaime Bruna. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

AURÉLIO, Marco. **Meditações**. Tradução, introdução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2022.

AURÉLIO, Marco. **Meditações ou pensamentos para mim mesmo**. Tradução, introdução e notas de José R. Seabra Filho. Belo Horizonte: Edições Nova Acrópole, 2015.

BIRLEY, Anthony. **Marcus Aurelius: A Biography**. Routledge, 2000.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: Editora É Realizações, 2014.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.

HADOT, Pierre. **La citadelle intérieure: introduction aux pensées de Marc Aurèle**. Paris: Fayard, 2008.

KOHAN, Walter; WOZNIAK, Jason. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, 2011, p. 191-206.

PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério. **Introdução à filosofia da educação: Uma tradição literária**. São Paulo: EDUSP, 2022.

Entre o Controle e a Autonomia: Reflexões sobre as Heranças Iluministas na Educação Infantil

Rosenilda Borges Coelho¹

Introdução

A educação infantil, enquanto espaço institucionalizado de formação da infância, é estruturada a partir de bases históricas, filosóficas e pedagógicas que dialogam, frequentemente de maneira contraditória, com as demandas contemporâneas. No centro dessas bases encontra-se a influência dos ideais iluministas da modernidade, que introduziram uma concepção renovadora de infância, reconhecendo-a como uma etapa singular do desenvolvimento humano, pautada pela liberdade, pela autonomia e pelo respeito às leis naturais. Essa perspectiva, amplamente disseminada por pensadores como Jean-Jacques Rousseau, permanece presente nas teorias pedagógicas contemporâneas e nos documentos normativos que orientam as práticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil.

No decorrer do tempo, abordagens como as de Maria Montessori, Loris Malaguzzi e Emmi Pikler consolidaram teorias pedagógicas que dialogam com esses valores. Con-

¹ Graduada em História pela Universidade Nove de Julho e graduanda em Pedagogia na Faculdade Sumaré. É professora da rede privada de ensino.

tudo, a implementação desses ideais nas escolas públicas de educação infantil revela desafios significativos, muitas vezes impostos pelas limitações estruturais. A autonomia, nesses contextos, pode se transformar em uma estratégia de gestão operacional, esvaziando seu potencial emancipador.

Este ensaio propõe uma breve e modesta reflexão sobre as bases filosóficas que sustentam a educação infantil contemporânea, examinando como os ideais iluministas, em especial as concepções rousseauianas de liberdade e autonomia, continuam a reverberar nas principais teorias pedagógicas e textos normativos. A partir das discussões realizadas na disciplina de Introdução à Filosofia da Educação (2024) e do recorte sobre a modernidade apresentado no livro *Introdução à Filosofia da Educação*, o trabalho busca contribuir para o debate sobre a presença dessas ideias no campo educacional, questionando as suas limitações.

Por meio de uma análise documental e do diálogo com autores como Michel Foucault, Félix Guattari, Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida, este estudo investiga como essas influências iluministas, ainda se fazem presentes como herança das expectativas da modernidade. Além disso, momentos aparentemente marginais do cotidiano escolar, como as brincadeiras e as festas, são explorados como ocasiões que desafiam as lógicas disciplinadoras e permitem a expressão da subjetividade infantil.

O objetivo é refletir sobre as limitações e possibilidades dessa herança teórica no contexto contemporâneo, especialmente em escolas públicas de educação infantil. Ao articular essas influências às práticas pedagógicas reais, busca-se apontar caminhos para que esses espaços sejam repensados como territórios de experiência, encontro e transformação.

Traços iluministas e reflexos nas pedagogias contemporâneas

Os ideais iluministas, com sua ênfase na natureza, autonomia e desenvolvimento humano, influenciaram profundamente as teorias pedagógicas e os marcos legais que sustentam a educação contemporânea. Esses princípios, que emergiram no pensamento

moderno, ofereceram uma visão renovada da infância, reconhecendo-a como uma etapa singular do desenvolvimento humano, distinta do mundo adulto e essencial para a formação integral do indivíduo.

Jean-Jacques Rousseau, um dos maiores expoentes do Iluminismo, consolidou uma visão inovadora sobre a infância e a educação em sua obra *Emílio, ou Da Educação* (1762). Nesse romance pedagógico, Rousseau apresenta um modelo ideal de formação fundamentado na harmonia com a natureza, preservando a bondade inata da criança e protegendo-a das influências corruptoras da sociedade. Allan Bloom (1979) observa que, em *Emílio*, Rousseau utiliza a história do personagem principal para criticar a civilização moderna, colocando a infância como ponto de partida para a regeneração moral e política do homem. A centralidade da natureza no pensamento de Rousseau aparece também em trabalhos como o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1755), onde ele afirma que “tudo é perfeito quando sai das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem” (*Emílio*, Livro I, p. 11). Essa visão reflete sua crença de que o ser humano nasce bom, mas é corrompido pelas instituições e pela sociedade.

No *Emílio*, Rousseau concebe a educação como um processo gradual que respeita os estágios naturais de desenvolvimento. Ele afirma que o fortalecimento físico e a exploração sensorial são prioritários nos primeiros anos de vida, preparando o indivíduo para as etapas seguintes de desenvolvimento moral e intelectual. A frase “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (*Emílio*, Livro II, p. 70) ilustra seu compromisso em respeitar a infância como uma fase única e necessária. Peter Gay argumenta que Rousseau confiava na capacidade humana de progredir moralmente, desde que esse progresso fosse orientado por princípios naturais (Gay, 1966, p. 124). Ainda assim, a relação entre liberdade e responsabilidade em sua pedagogia apresenta um paradoxo: embora defenda que a liberdade é essencial para a formação moral, Rousseau também sugere que essa liberdade deve ser cuidadosamente controlada pelo educador, que atua como um guia discreto e estabelece limites sem impor valores artificiais. Como ele afirma, “deixe o aluno acreditar que é ele quem está no comando, embora seja você quem controla tudo” (*Emílio*, Livro III, p. 118).

As ideias de Rousseau ecoam, mesmo que de forma não intencional, em diversas teorias pedagógicas posteriores. Maria Montessori, Loris Malaguzzi e Emmi Pikler,

embora não tenham deliberadamente se inspirado nos ideais iluministas, apresentam propostas que refletem elementos dessa tradição filosófica.

Maria Montessori, ao propor que “a verdadeira educação é aquela que ajuda a criança a se autoconstruir em liberdade” (Montessori, 2007, p. 35), dialoga com o princípio rousseauiano de respeitar o ritmo natural do desenvolvimento humano. Sua metodologia prioriza ambientes cuidadosamente preparados para a autoexploração e a autonomia da criança, enquanto o papel do adulto é observar e intervir apenas quando necessário.

Loris Malaguzzi, por sua vez, enfatiza o protagonismo infantil e as múltiplas formas de expressão, conhecidas como “as cem linguagens”. Sua abordagem valoriza o aprendizado colaborativo e a interação entre crianças, adultos e o ambiente, em sintonia com a visão de Rousseau sobre a importância da experiência sensorial. A frase “a criança tem cem linguagens, e roubam-lhe noventa e nove” (Malaguzzi, 1996, p. 3) reflete uma crítica às práticas educativas que restringem a liberdade de expressão infantil. Contudo, podemos perceber a influência iluminista em sua celebração do potencial humano e do progresso moral e intelectual, ainda que o autor se oponha a visões universalistas de infância.

A abordagem de Emmi Pikler, em certa medida, também dialoga com os ideais iluministas ao enfatizar o respeito ao ritmo individual da criança e a sua capacidade natural de autorregulação. Para Pikler, “cada criança deve se desenvolver em harmonia com seu próprio tempo” (Pikler, 1979, p. 12), uma visão que ressoa com o respeito à natureza defendido por Rousseau.

Os valores iluministas também reverberam nos documentos normativos brasileiros, como a LDB e o Currículo da Cidade de São Paulo. Este último enfatiza que “a criança é protagonista em seu processo de aprendizagem, sendo ativa, curiosa, criativa e capaz de produzir cultura” (2019, p. 16), reiterando os ideais rousseauianos de autonomia e desenvolvimento integral. Embora representem avanços ao reconhecer a infância como uma etapa distinta, essas normativas enfrentam desafios em sua implementação, especialmente em contextos de recursos limitados.

Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (1975), argumenta que instituições, mesmo sob a égide do progresso, liberdade e autonomia, frequentemente operam como dispositivos de controle, moldando subjetividades para atender às demandas sociais e econômicas.

No contexto das escolas, o poder disciplinar organiza práticas, criando uma economia de eficiência que ajusta os comportamentos de maneira capilar. Mesmo práticas pedagógicas que se apresentam como emancipadoras podem reproduzir lógicas normativas e hierárquicas, contrariando os ideais de autonomia e liberdade que inspiraram sua criação.

O paradoxo moderno: entre emancipação e normatização

O projeto da modernidade, como destacado por Peter Gay (1966), profundamente ancorado no Iluminismo e suas promessas de progresso, racionalidade e universalidade carrega uma pretensão de instaurar uma ordem única, social, moral e científica, baseada na racionalização total do mundo e na supressão de manifestações consideradas divergentes ou não alinhadas com essa visão dominante. Ao prometer liberdade e igualdade universais, o Iluminismo acaba revelando contradições profundas, já que, em nome de tais princípios, o projeto moderno frequentemente deslegitimou saberes locais e culturas tradicionais, impondo modelos eurocêtricos. Essa lógica colonialista, como destacam Almeida e Pagotto-Euzébio (2022), permitiu que a Europa buscasse “colonizar o resto do mundo,” tanto no plano físico quanto no simbólico e epistemológico.

Na perspectiva iluminista, o mundo é visto como um território a ser dominado e ordenado, e a educação emerge como um dos instrumentos centrais para atingir esse objetivo. Formal, estatal e obrigatória, a educação se tornou um meio para internalizar valores universais, eliminando saberes e culturas locais em prol de uma padronização que se apresenta como neutra e progressista. No entanto, como destaca Foucault, ao invés de emancipar, a educação frequentemente funciona como um dispositivo de disciplinarização e conformidade, ajustando os indivíduos a uma lógica produtiva e previsível. Isso se conecta diretamente ao conceito foucaultiano de governamentalidade, no qual instituições assumem o papel de agentes do biopoder, moldando subjetividades e corpos conforme parâmetros externos e universalizantes.

Essas contradições tornam-se ainda mais evidentes quando aplicadas à educação infantil. A modernidade, com sua visão linear e teleológica do tempo, concebe a criança como um projeto de vir-a-ser, moldado para um futuro idealizado. Esse discurso des-

considera o presente da infância, tratando-a como uma etapa que precisa ser controlada e orientada por adultos. Como resultado, no desdobramento da institucionalização educacional surgem currículos rígidos, horários inflexíveis e práticas pedagógicas que priorizam a disciplina, a produtividade e a obediência em detrimento da singularidade e potência infantil.

Além disso, o progresso iluminista, frequentemente apresentado como contínuo e inquestionável, revela-se uma narrativa ideológica que sustenta relações de poder desiguais. Culturas tradicionais, saberes orais e subjetividades não conformes são marginalizados em nome de um modelo universal de educação. Zygmunt Bauman (2001) critica esse legado ao afirmar que Rousseau, em sua tentativa de preservar uma suposta pureza natural da humanidade, ofereceu soluções simplistas para questões enraizadas em dinâmicas sociais e culturais complexas. O “retorno à natureza” proposto por Rousseau romantiza um estado inexistente, ignorando as desigualdades que estruturam as sociedades modernas.

Pagotto-Euzébio e Almeida (2022, p. 402) descrevem o Iluminismo como “um belo sonho, um momento de otimismo na história do pensamento ocidental,” no qual a educação ocupava um papel transformador. No entanto, os autores questionam: “Qual o momento em que esse sonho se tornou um pesadelo?”. Eles destacam que a racionalidade universal imposta pela modernidade frequentemente ignorou diversidades culturais e instrumentalizou ideais de progresso para justificar desigualdades, especialmente em contextos colonialistas.

Sob a lógica neoliberal, as contradições do projeto iluminista se agravam no contexto contemporâneo. A educação infantil pública é frequentemente instrumentalizada para atender às demandas econômicas, subordinando princípios como liberdade e autonomia a uma funcionalidade pragmática. Como enfatizam Pagotto-Euzébio e Almeida (2022, p. 403):

[...] por vezes se diz que a escola faliu, pois efetivamente se esperava que ela fosse realizar os ideais da modernidade; por vezes não era para ser esse seu objetivo, de modo que ela estaria se adaptando ao seu papel, bem mais modesto, de ser mais um canal, entre outros, de formação, contribuindo assim para dotar as pessoas de certas condições mínimas (alfabetização e

lógica matemática) para desenvolver habilidades e competências (variadas e flutuantes) exigidas por um mercado de trabalho cada vez mais instável e em rápida transformação.

No caso da educação infantil, isso se manifesta em rotinas rígidas e práticas justificadas pela necessidade de gerenciar grandes grupos de crianças com poucos recursos. Contudo, essas rotinas moldam subjetividades ajustadas às exigências de uma sociedade produtivista, ensinando conformidade e obediência desde cedo. Assim, o potencial da educação infantil como espaço de experiências genuínas é frequentemente reduzido a um treinamento para a conformidade social. Os autores observam ainda que

[...] o século XXI transcorre à sombra do projeto educacional iluminista. E qualquer que seja o caminho que vier a tomar e é provável que o mais indicado seja dizer caminhos, no plural, será sempre em dívida com os ideais da modernidade. (Pagotto-Euzébio e Almeida, 2022, p. 403)

Félix Guattari (1992) complementa essa análise ao afirmar que as escolas podem ser “máquinas de produção de subjetividades,” nas quais a infância é capturada por sistemas normativos. Segundo ele, “quanto mais precoce for a introdução da criança no sistema normativo, mais intenso e duradouro será o imprinting do controle social sobre as subjetividades em formação” (Guattari, 1992, p. 53). Práticas como incentivar crianças pequenas a se alimentarem ou organizarem seus materiais, que deveriam promover autonomia genuína, frequentemente se tornam estratégias para lidar com limitações estruturais.

Além disso, abordagens pedagógicas vistas anteriormente também enfrentam críticas. Montessori, por exemplo, enfatiza a autoeducação e a liberdade infantil dentro de um ambiente preparado. No entanto, críticos como Popkewitz (2008) apontam que esse ambiente cuidadosamente planejado direciona as ações das crianças, normatizando suas escolhas. Na abordagem de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi celebra o protagonismo infantil por meio das “cem linguagens.” Contudo, a documentação pedagógica, central nesse modelo, pode assumir uma função de vigilância, transformando crianças em objetos de análise.

Emmi Pikler, por sua vez, propõe práticas que valorizam o ritmo individual e a autonomia dos bebês. “Cada criança deve se desenvolver em harmonia com seu próprio tempo” (Pikler, 1979, p. 12). No entanto, críticos como Dahlberg e Moss (2005) alertam que, em contextos precarizados, essa perspectiva pode ser usada para justificar a redução da intervenção adulta, sacrificando a qualidade do cuidado em nome da eficiência operacional.

Essas críticas não deslegitimam as contribuições de autores e pedagogias que compõem o arcabouço teórico da educação infantil, mas expõem suas limitações. Para além da crítica, é importante refletir sobre as alternativas a essa lógica modernizadora. Superar os limites impostos pela modernidade não significa rejeitar todos os seus ideais, mas questioná-los de forma profunda. É necessário reconstruir a educação como um espaço, onde o conhecimento não seja apenas um meio de controle, mas também um caminho para a libertação. Isso implica reconhecer que a educação não deve servir a um ideal abstrato de futuro, mas deve responder às necessidades e potencialidades do presente.

Assim, a crítica ao projeto moderno nos convoca a resistir às suas heranças mais problemáticas: o autoritarismo epistemológico, a visão instrumental da educação e a supressão das multiplicidades humanas.

Educação infantil: entre a necessidade histórica e as promessas de liberdade

A educação infantil, como se encontra atualmente, reflete um longo processo histórico vinculado às transformações sociais, econômicas e políticas das sociedades ocidentais. Desde suas origens, marcadas pela necessidade de atender a demandas sociais — como o cuidado das crianças enquanto as mães trabalhavam —, até sua consolidação como uma etapa institucionallizada no século XX, ela tem respondido a exigências específicas de cada contexto. Contudo, esse desenvolvimento histórico não é neutro: ele carrega tensões derivadas de um modelo que frequentemente prioriza a funcionalidade e a adequação às necessidades do sistema produtivo em detrimento de perspectivas que considerem a pluralidade das experiências infantis.

No contexto de um mercado globalizado e de uma sociedade regida por lógicas produtivistas, a educação infantil tornou-se peça central para sustentar essa dinâmica. A necessidade de retorno acelerado das mulheres ao mercado de trabalho após curtos períodos de licença-maternidade reforçou a centralidade dessa etapa como serviço essencial, mais do que como espaço de experiências singulares para as crianças. Assim, as instituições educativas, ao mesmo tempo que prometem ser ambientes que respeitam a infância em sua especificidade, muitas vezes servem como dispositivos que equilibram demandas econômicas e sociais.

Historicamente, a educação infantil também foi alicerçada em uma herança filosófica que a posiciona como um espaço de liberdade e autonomia para as crianças. Contudo, esse fardo parece ser o legado de uma expectativa moderna que a escola não deu conta. Enquanto documentos normativos e teorias pedagógicas exaltam a autonomia infantil, as condições reais, especialmente nas escolas públicas, frequentemente impedem que tais ideais sejam plenamente concretizados. A promoção de práticas como incentivar as crianças a se servirem sozinhas ou realizarem atividades de autocuidado, muito precocemente justificadas como expressão da autonomia, muitas vezes resulta de estratégias que visam mitigar a alta relação criança-educador e a escassez de recursos.

As contradições da educação infantil levantam questões essenciais: as instituições educativas, em sua forma atual, são capazes de atender às necessidades plurais das crianças? Ou perpetuam, de maneira sutil, relações de poder que moldam subjetividades ajustadas às exigências econômicas e sociais? Dominique Julia (2001) sugere que, apesar das limitações estruturais, momentos de ruptura — como brincadeiras livres, festas e celebrações — podem escapar, ainda que temporariamente, às lógicas normativas, criando espaços de encontro, experimentação e transformação.

Apesar dessas limitações, há potencial para que a educação infantil transcenda as lógicas funcionalistas que a atravessam. Guattari (1992) propõe que momentos de resistência — como celebrações escolares e outras vivências coletivas — podem operar como “territórios de experimentação” que desafiam os dispositivos disciplinadores. Michel Foucault (1975) também aponta que, mesmo em contextos altamente normativos, há possibilidades de resistência e ressignificação, especialmente quando práticas pedagógicas priorizam as experiências vividas pelas crianças em detrimento de uma lógica de controle e eficiência.

Papel das festas e brincadeiras

As escolas de educação infantil são estruturadas por rotinas que organizam o cotidiano e garantem a funcionalidade, configurando espaços de disciplinamento que refletem as lógicas normativas e operacionais de uma sociedade marcada pela eficiência e pela produtividade. As rotinas escolares, estruturadas em torno de filas, horários rígidos para alimentação e descanso, e atividades organizadas para atender à alta relação criança-educador, são elementos indispensáveis para o funcionamento das instituições. No entanto, é precisamente dentro desse contexto que surgem momentos de ruptura, como as brincadeiras e as festas escolares, que oferecem possibilidades de experiências menos normativas e mais espontâneas. Essas ocasiões não apenas tensionam as estruturas disciplinares da escola, mas também revelam as contradições e os limites da racionalidade funcionalista que as permeia.

Festas e brincadeiras introduzem uma dinâmica distinta, funcionando como brechas dentro desse sistema normativo.

Esses eventos, planejados com objetivos específicos pelos adultos, frequentemente se desdobram em experiências que escapam ao controle institucional. As crianças, em sua agência, apropriam-se desses momentos de maneira imprevisível, transformando-os em vivências marcadas por improvisação, alegria e interação. Dominique Julia (2001) observa que as escolas funcionam como “caixas pretas,” onde nem tudo está sob o domínio dos organizadores, e é nesse descompasso entre a intenção dos adultos e a ação das crianças que se evidenciam possibilidades de resistência e ressignificação.

Esses momentos de ruptura não anulam as estruturas normativas das instituições, mas as tensionam. Martha de Abreu (2006) destaca que as festas escolares possuem um caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que reforçam a cultura institucional, também oferecem oportunidades para a criação de “territórios de convivência e pertencimento.” Contudo, para que essas práticas não perpetuem estereótipos ou valores hegemônicos, é necessário adotá-las com uma perspectiva crítica, reconhecendo que elas podem tanto reforçar hierarquias quanto abrir caminhos para a experimentação e a pluralidade.

Esses momentos ruptivos em festas e brincadeiras podem ser interpretados à luz da noção de “espaços outros”, como discutida por Marcos Beccari (2018), que empresta de Foucault a ideia de “heterotopia”, onde lógicas e temporalidades coexistem. Para

Beccari, as heterotopias representam espaços onde diferentes temporalidades e lógicas coexistem, abrindo possibilidades de narrativas diferentes coexistirem. A heterotopia, conforme Foucault, é um espaço “outro” que revela possibilidades alternativas e suspende ou inverte as relações convencionais do real.

Marcos Beccari identifica o dilema heterotópico como um exercício de deslocar as coordenadas do pensável no presente, abrindo espaço para reinterpretções e questionamentos criativos. Não se trata de uma fuga da realidade, mas de um gesto de reposicionamento no tempo presente, revelando suas múltiplas possibilidades.

Nessa interpretação, o presente é dinâmico, constituído por forças imaginárias que permitem reconfigurações constantes.

A relação com a filosofia trágica, especialmente influenciada por Nietzsche e Clément Rosset, é fundamental para o autor. Beccari argumenta que as heterotopias afirmam o real em sua precariedade e contingência, em vez de negá-lo. Elas revelam que a realidade é permeada por ficções, mas não necessariamente ilusórias, e que o mundo se sustenta em construções arbitrárias, abertas ao acaso e à possibilidade de transformação. Assim, as heterotopias não nos conduzem a futuros idealizados, mas reposicionam o olhar sobre o presente, revelando suas ambiguidades e suas potências criativas.

As festas e brincadeiras escolares, nesse sentido, podem ser vistas como práticas que, muitas vezes, desafiam o tempo cronológico e as hierarquias espaciais da escola. Elas não anulam as contradições estruturais do cotidiano escolar, mas criam possibilidades para que as crianças experimentem relações mais horizontais e formas mais criativas de interação.

As crianças, em sua apropriação das festas e brincadeiras, rompem com a lógica do planejamento e do controle, explorando a coletividade e a espontaneidade em seus próprios termos. Enquanto a rotina institucional busca moldar comportamentos e ajustar subjetividades, esses momentos revelam que as crianças possuem capacidade de recriar realidades e práticas escolares, transformando-as em espaços de criação e descoberta.

Contudo, é necessário ir além de uma leitura que romantize esses momentos como instâncias de liberdade pura. As festas e brincadeiras, ainda que contenham potencial para ruptura, operam dentro de um contexto maior que continua marcado pelas contradições do sistema educacional. Em muitas ocasiões, as festas podem reforçar pa-

drões de gênero, classe e raça, perpetuando dinâmicas de exclusão e homogeneização. A crítica a essas práticas deve, portanto, estar atenta às suas implicações culturais e políticas, reconhecendo que elas não são intrinsecamente emancipatórias.

Assim, a questão não é apenas reconhecer as brechas proporcionadas por esses momentos, mas investigar como essas brechas podem ser ampliadas e potencializadas. Como resistir ao uso instrumental das festas e brincadeiras, garantindo que elas sejam, de fato, espaços de experimentação e expressão para as crianças? Como torná-las práticas que respeitem as múltiplas infâncias e dialoguem com as especificidades culturais, sociais e históricas de cada contexto?

A resposta reside em uma prática pedagógica que não se limite a reproduzir rotinas ou celebrar momentos de ruptura, mas que seja capaz de dialogar criticamente com as contradições que permeiam a educação infantil. Isso implica reconhecer que as festas e brincadeiras não são instâncias isoladas de liberdade, mas partes de um processo maior de ressignificação do cotidiano escolar. Elas demonstram que, mesmo em um sistema profundamente normativo, há margem para a criação de experiências que desafiem as lógicas de controle e promovam formas mais autênticas e plurais de interação.

Nesse sentido, as festas e brincadeiras não devem ser vistas como momentos isolados de alívio, mas como janelas para imaginar práticas pedagógicas que dialoguem com as promessas não realizadas da modernidade. Elas nos desafiam a pensar em uma educação infantil que vá além das lógicas disciplinadoras, criando espaços que respeitem as múltiplas infâncias e que reconheçam a infância como um momento pleno, e não apenas como uma etapa de preparação para o futuro.

Portanto, a educação infantil precisa ser pensada não apenas como um espaço de cuidado ou de formação, mas como um território de tensão, onde rotinas e rupturas coexistem e onde as contradições são enfrentadas.

Considerações finais

Ao longo deste ensaio, foi possível observar como os ideais iluministas, com sua ênfase em liberdade, autonomia e progresso, permanecem influentes nas bases teóricas e práticas da educação infantil contemporânea. As contribuições de Rousseau, especial-

mente sua visão de uma infância protegida e valorizada em sua especificidade, ecoam em abordagens pedagógicas como as de Montessori, Malaguzzi e Pikler, bem como nos documentos normativos que norteiam a educação brasileira. No entanto, como discutido, essas ideias não estão isentas de contradições.

A educação infantil, enquanto espaço institucionalizado, revela-se um território onde diferentes lógicas coexistem. Entre a normatização e a liberdade, entre o controle e a emancipação, a escola não é uma instância binária, mas um lugar de possibilidades ambíguas, onde as demandas institucionais e as vivências das crianças tensionam e redefinem os limites do que é possível.

Os momentos de ruptura no cotidiano escolar, como festas e brincadeiras, oferecem exemplos concretos dessa ambivalência. Longe de serem neutros, esses momentos carregam significados complexos, ora reforçando estereótipos e normas sociais, ora funcionando como brechas que permitem a subversão das lógicas disciplinares. Esses espaços podem ser interpretados como territórios de experimentação, onde subjetividades infantis emergem e realidades institucionais são desafiadas.

A lógica neoliberal, ao instrumentalizar a educação para atender às demandas econômicas, subordina as experiências infantis às necessidades institucionais, comprometendo as promessas de liberdade e autonomia.

Portanto, ao invés de respostas definitivas, este ensaio propõe reflexões. Como pode a educação infantil transcender suas limitações históricas e estruturais? De que forma as práticas pedagógicas podem respeitar as pluralidades infantis sem cair em lógicas homogeneizadoras? E, sobretudo, como criar espaços que valorizem a infância como um momento pleno e significativo, e não apenas como preparação para o futuro? Reconhecer a complexidade da educação infantil, suas ambivalências e contradições, é o primeiro passo para construir práticas que dialoguem criticamente com seu contexto, respeitem as experiências das crianças e ampliem as possibilidades de transformação.

Referências

- BECCARI, Marcos Namba. O dilema heterotópico em O homem do castelo alto de Philip K. Dick. **Interdisciplinar**, v. 9, n. 6, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/cacto/article/view/410>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.
- CIDADE DE SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2ª edição, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/ace-rvo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. **Além da qualidade na educação e no cuidado da primeira infância: linguagens de avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GAY, Peter. **O iluminismo: uma interpretação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Maria da Graça Souza Horn. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- MONTESORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Kline, 2007.
- PAGOTTO-EUZÉBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à filosofia da educação: uma tradição literária**. São Paulo: EdUSP, 2022.

PIKLER, Emmi. **O cuidado e a educação dos pequenos**. São Paulo: Loyola, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Aprender a ser: uma lição de Píndaro

Gustavot Diaz¹

Introdução

A forma “*Sê quem tu és aprendendo quem és*” — tradução de Carlos Leonardo Bon-turim apontada por Almeida², retira do famoso verso de Píndaro³ o oxímoro que parece ameaçar a tradução mais famosa (“*torna-te quem tu és*”); afinal, como tornar-me aquele que já sou? Analisado como norma deontica, parece se tratar de um imperativo que ordena revogar disposições atávicas e assumir protagonismo e agência, onde o aprendizado se confunda ao processo de subjetivação. “Ser” constitui, assim, um tipo de aprendizagem, não uma forma espontânea de se estar no mundo. Não por acaso, o adágio evoca o que será uma das teses centrais da psicanálise freudo-lacaniana — o ser se humaniza através da linguagem, instituindo o existir um exercício hermenêutico em si: interpretando a linguagem do mundo, conheço não só o mundo, mas também os limites do conhecimento que circunscrevem quem eu sou.

1 Mestrando em Cultura, Filosofia e História da Educação pela FEUSP. Artista visual, poeta e escritor.

2 ANTUNES, C. L. B. *Métrica e Rítmica nas Odes Píticas de Píndaro*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2012, p. 220 *apud* Almeida, 2022.

3 PÍNDARO. *Ode Pítica II* — Para Hierão de Siracusa (Quadriga) c. 475 a. C., verso 70-71.

Tal conhecimento de si, adquirido em vivências e na recolha de experiências, permite transformar saber em sabor — termos etimologicamente indissociáveis, mas que a ciência racionalista conseguiu separar quando substituiu a “experiência pelo experimento”,⁴ isto é, quando as disposições laboratoriais e a automação da Modernidade tomaram o lugar da relação imediata com o mundo. Ainda noutros termos, quando aquilo que *foi sentido* ganha sentido, a existência se adensa para além da erudição e da cultura. Um exemplo a propósito que relaciona interpretação e dimensão existencial, aliás, é o protagonismo que Fernando Pessoa, na introdução do livro *Mensagem*,⁵ confere à “compreensão” na interpretação dos símbolos, estando ela à frente da erudição (que afirma ser “soma”), e da cultura (que define como “síntese”). Acima da compreensão está apenas o que o poeta denominou como “Graça” — qualidade mística na qual nos sentimos tentados a ver a imagem do próprio Hermes, facultando mensagens empíreas por meio da interpretação aos humanos.

“Torna-te quem tu és” relaciona, portanto, hermenêutica a processos educativos: exigindo o recurso de um conhecimento prévio para existir no intuito de tornar-se, demanda, por conseguinte, um tipo de saber precedente à existência. Mas, sendo que a experiência de realidade que constitui a existência é essencialmente narrativa, ficcional (*mítica*, talvez?), ela também é como os mitos: estruturas indissociáveis do entrecho narrativo e refratários ao “logos”.⁶ É interessante frisar este ponto: a percepção da experiência, que a nós parece, à primeira vista, intuitiva, efetivamente revela-se fruto de coordenadas simbólicas de diversas ordens que nos situam na cultura — moda, códigos de relacionamento, organizações sociais inúmeras que contextualizam nosso fazer ético — e, num sentido mais material, coordenadas espaciais (norte, sul), e temporais. Tal enquadramento espaço-temporal que nos situa na “realidade” é vertebrado pelas formas: sejam imagens ou narrativas — encadeamentos sensoriais que guiam nosso sentir, criando a vivência experiencial (daí nossa percepção de realidade).

4 ALMEIDA, R. *O mundo, os homens e suas obras*: filosofia trágica e pedagogia da escolha. Tese de Livre-docência em Educação e Cultura. São Paulo: FEUSP, 2015, p. 148.

5 Nota preliminar na edição original (1934).

6 FILHO, S. F. G. *Liberdade e Religião*: o espaço do sagrado no século XXI. Curitiba: CRV, 2016, p. 69.

Por aí também as formas educam, ou seja, têm função pedagógica, intimamente atrelada à educação estética; uma breve derivação seria útil para explicitar este tópico: sendo a experiência sempre uma experiência sensorial, quer dizer, uma experiência dos sentidos “*em contato com o mundo*”, e sendo a arte a atividade de criação das formas que tocam nossos sentidos, aquela produz *experiências*. Afetados pelas formas, os sentidos ativados entram em ressonância com o mundo. A arte é, assim, o principal “mediador” experiencial — é ela quem oferece as imagens e sons a partir dos quais os sujeitos podem reconhecer e tomar conhecimento de sua própria existência. Porque existir é experienciar o mundo pelos sentidos; é interagir com o mundo, sentindo os estímulos que tocam o corpo. O artista não imita, nem copia a realidade: ele emula as condições da experiência. Como faz isso? Reconstituindo aquelas coordenadas que conduzem a percepção e senso de realidade. A arte educa os sentidos, independentemente de qualquer direcionamento doutrinário: como as formas ativam os sentidos, elas lhes dão repertório, sendo os últimos produto dialético da interação com o meio (dialético porque um sensor jamais pode ser pensado de modo independente ao estímulo, nem o estímulo pode ser alienado do sensor).

A partir da produção de Formas — de novo, tanto imagéticas, quanto narrativas, o sujeito torna-se autor da própria biografia e é capaz de alterar seu lugar e participação na cultura, recriando-se nela enquanto a inventa. A resistência da realidade, sua irreduzibilidade absoluta, nos condiciona ao papel de seus interpretantes; tecendo o mundo nas malhas do texto, a interpretação intercede ativamente em nossas mediações entre o sujeito e o mundo. O processo pode ser ilustrado pela experiência mesma da leitura: capturado pela narrativa com a qual o escritor propõe seu próprio universo, é o leitor quem acaba sendo levado a compreender-se — “compreender é compreender-se diante do texto”. É importante mencionar que assim mesmo Paulo Freire posiciona a educação: como forma de “intervenção no mundo”⁷.

Ainda decorrência do adágio de Píndaro, temos o “interpretar” como “transformar-se no”, constituindo um processo de autocomposição: “o mundo não é, o mundo está sendo”⁸ (citando outra vez Paulo Freire, que ensina não sermos produtos, mas co-

7 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

8 FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 90.

-produtores dialéticos da História). Levando em conta que no radical de *compositio* há o verbo *ponere* (pôr, colocar) — correlato ao de *poiésis* (*poien*) — temos que naquela auto-composição (ou autopoieses) se irmana etimologicamente a “estética”, cuja raiz latina é a mesma do verbo aprender, ambas derivando de *capere* = “pegar, trazer para junto de si, pôr, dispor, compor”, ações de onde provém a atividade criativa, uma vez que a arte “põe” formas diante dos sentidos. A vida, então é um fluxo de devires traduzido sempre em novidade; e quando é minha própria existência a narrativa em questão, o ato de compreender se transforma experiência pedagógica.

Não seria o caso de se reavaliar a relevância de metodologias dedicadas somente à funcionalidade das coisas, incapaz de dizer de sua ontologia? A atitude incentivada por Píndaro não implicaria, encarada em sua radicalidade, renunciar à objetividade do método científico em benefício da experiência de continuidade com a matéria-texto de tudo, misturando-se nela, descobrindo-se visceralmente, não parte autônoma, mas pertencente à mesma *compositio*? Talvez apenas uma renúncia performativa seja possível; contudo, afirmações como “não há fatos, somente interpretações”, no contexto do perspectivismo nietzscheano, ensejam tais questionamentos, mantendo todo cientificismo sob suspeição.

Consideremos ainda que, quando é o mundo o texto a ser lido, requer-se do leitor uma posição muito além da desinteressada “suspensão da crítica” (Coleridge) dos romances: exige-se dele a disposição do “sujeito da experiência” — aquele sempre aberto à própria transformação, de que nos fala Jorge Larrosa⁹. Aprender com quem se é acarreta um esforço imaginativo ficcional que nos implica no mundo; assumir a responsabilidade da arquitetura da vida e de sua autoria poética é também assumir as implicações invariáveis do destino e implicar-se nele.

Se a nossa existência no mundo é a própria “experiência do corpo no mundo”, então a existência é a própria experiência da transformação. Nesse sentido, *poética* e *experiência* são de algum modo faces do mesmo processo. Os sentidos operam a constante ininterrupta relação dos sujeitos com o mundo — a relação do corpo com o mundo,

9 BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 14 abr. 2024.

corpo esse que nunca pode ser pensado como um corpo estanque, sozinho, “descosturado” do mundo, pois isso seria pensar, como mencionado, o sensor de forma alienada, o sensor apartado dos estímulos que lhe dão sentido. Enfim, se o corpo não é senão esse movimento simpático com o mundo, esse “sentir junto”, sendo ativado o tempo todo por seus estímulos, é de se questionar a validade do tão reincidente pensar cartesiano, como definidor ontológico da existência. Se o pensamento é o que entende os sentires, como o pensamento é definidor da natureza humana, se o sentir vem antes? Talvez a problemática do sentir para a linhagem cartesiana do pensamento é que a sensação nos une demais aos animais; o racionalismo esmerou-se em procurar — não alguma coisa que identificasse os seres vivos como uma unidade, mas precisamente um elemento que distinguisse o ser humano no interior da Criação. O pensar pautado na lógica formal “sujeito-objeto” instrumentaliza o pensar como ferramenta judicativa da percepção — dando a cada sentido uma destinação prévia: tal concepção é a destruição da experiência como apreensão do mundo, que seria o processo educacional mais radical.

A instrumentalização deu prioridade, inclusive, a certos sentidos, seccionando a experiência integral do mundo. Se cada sentido dá uma dimensão da relação entre humano e mundo, como justificar o protagonismo de alguns aparelhos sensórios? Por que, ademais, pensá-los de modo separado, se nada chega até o corpo só como imagem, ou exclusivamente em som, gosto etc.? Hoje a “intersensorialidade” é um fato consumado na neurociência: sabemos que os sentidos atuam em conjunto e que a divisão e especialização de cada um não é senão categorização para fins de análise; na prática atuam em conjunto, além de o corpo possuir outros dispositivos sensoriais de captação da experiência (como propriocepção, interocepção e sistema háptico).

O racionalismo cientificista parece ter produzido, ainda, um processo catastrófico de dessensibilização, considerando os sentidos como “intermediadores” dos estímulos externos até a consciência racional, para que lá sejam “devidamente traduzidos” e representados. A qualidade sensorial de fornecer *imediatamente* informações é, assim, anulada, tida como injunções desviantes. Os sentidos são vistos tão somente como receptores dos efeitos de um mundo exterior que a consciência irá explicar posteriormente baseada em categorias simbólicas abstratas criadas no passado, de acordo com registros e definições de vivências pretéritas. A realidade presente se torna, destarte, projeção de uma experiência já acontecida — ou seja, não é nem realidade, nem é presente.

Por esse princípio, a realidade seria uma experiência subjetiva composta de um estímulo irracional que é pura materialidade (os estímulos físicos que os sentidos captam, reduzidos à pura concretude dos eventos), a qual se soma uma predefinição abstrata sem materialidade nenhuma. Tal equação oferece uma estranha realidade, mas eficiente para análise, uma vez que se sabe não existir “uma realidade”, e sim “experiências de realidade”, cabíveis a cada sujeito. Em resumo, o contexto apresentado pelo racionalismo é: o que sabemos do mundo é uma coordenação entre estímulos “cegos”, digamos assim, que o corpo recebe de forma automática, dado que os sentidos são não mais do que transmissores (veja a retina, por exemplo, basta que o olho esteja aberto pra que seja sensibilizada pela luz, reduzindo a experiência visual a um modelo idêntico à câmera fotográfica, onde o obturador aberto capta a luz que sensibiliza o filme); em suma: os estímulos de fora são interpretados a partir de um acúmulo de predeterminações (anteriores) do sujeito.

Tal concepção que dá funcionalidade aos sentidos, em lugar de reconhecê-lo como a experiência em si, é, no fundo, a dessensibilização apriorística do corpo, denegando sua vivência intrínseca do mundo à mera fonte de informação a ser decodificada pelo processamento “superior” da consciência. O que o racionalismo promulga, deste modo, é a dessensibilização sistemática do corpo a fim de nos poupar da experiência direta do mundo, onde sentir não se confunde ao saber.

Para uma experiência integral do mundo, todavia, *não sentir é não saber* — não sentir é ser inconsciente, vivenciar amortecidamente o mundo. O que ensina a radicalidade do corpo-sensor é que aprender é sentir (considerando a aproximação etimológica enunciada anteriormente), é trazer para perto, pegar, saborear; moto-contínuo gerado pela interpretação que incorporando desde os mais mínimos eventos cotidianos do sujeito, lhe conferindo a “identidade narrativa”¹⁰ que qualifica o sujeito como enunciator da própria história — transmutando, conforme síntese de Ricoeur, “acaso em destino”. Enfim, nestes desenvolvimentos da máxima de Píndaro não estariam, finalmente, ecos da afirmação do *amor fati*, com o qual Nietzsche incita adesão incondicional a um des-

10 RICOEUR, P. Percursos do reconhecimento, São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 114.

-tino cujos imperativos devemos assumir sem resignação, e mesmo antecipar, postando-nos “dionisiacamente diante da existência” de modo a nos tornarmos “poetas-autores” da vida?

A reivindicação de uma postura artística diante da vida referida por Nietzsche parece conter a consideração do fenômeno artístico como fenômeno estético no sentido visceral de “interação sensorial”. Posto que não *há obra criativa que não tenha sido experimentada* (a obra que nunca foi sentida, vista, ouvida não existe enquanto tal), a criação produz sempre uma *experiência nova* — não é apenas uma nova articulação formal. A criatividade conjuga produto e produtor na experiencialidade justamente porque a dialética entre sensor e sentido é indestrutível. Alguém mais sensível é alguém capaz de sentir a experiência; de “experienciar a experiência” do corpo no mundo. Mas não só: também é capaz de traduzir a experiência da forma mais íntegra e plena: quer dizer, um artista sensível não é só aquele que *sente*, mas aquele capaz reproduzir as coordenadas da experiência, tornando-a inteligível para além da sua vivência particular. O artista precisa dominar as coordenadas que mobilizam a experiência porque a experiência se dá no “enquadre de tempo e espaço” — conforme mencionado. Experiência “estética” é sempre experiência do *agora*: a estesia é a fruição sensorial, que é a atividade plena do *corpo* — sendo o corpo um *sensor de estímulos*. A experiência é a experiência *do e no* espaço-tempo; sempre acontece numa relação intrínseca e indissociável dos sentidos; ainda em outras palavras, os sentidos não se separam no espaço-tempo porque são inseparáveis os estímulos daquilo que ativam: o sensor não se separa da *forma*, e vice-versa.

O domínio das formas é capaz de “educar” os sensores: música, visuais, etc. Devido a isso dissemos: a arte não imita a vida, o artista emula as coordenadas constitutivas da experiência a fim de tocar os sentidos de modo que nunca foram tocados, ampliando o alcance sensorial — que é o mesmo que dizer que ele *amplia a densidade da existência*, uma vez que existir é sentir. Não é a razão, parece alertar o filósofo alemão: não importam razões; o que mobiliza são afetos, *mudanças de lugar subjetivo*. O artista busca a verdade da experiência para além da suposta *objetividade* porque a objetividade coloca o *não-eu*, toda a *outridade* como ‘objeto’ (reduzindo ainda o “eu” como a única consciência possível). A ciência, ao reduzir a experiência ao experimento, opôs seus métodos aos da arte, incompatibilizando, assim seus resultados.

A verdade é a experiência, e esta é sempre sensível, sempre a experiência do sentir, sempre uma vivência sensória. E se é a experiência o que verdadeiramente educa, tocando os afetos e mobilizando sujeitos, a experiência última do aprendizado é o *conhecimento* (ou experiência) *de si*, o que nos leva de volta à Píndaro.

Conclusão

“Sê quem tu és aprendendo quem és” (ou “torna-te quem tu és”) seria possível sem a *experiência* de ser (um corpo sensível no mundo)? Que experiência, afinal, existe sem a recepção dos sentidos, sem a educação estética proporcionada pelo mundo — tanto em seus elementos matéricos espaço-temporais, quanto os artísticos advindos da cultura? Não parece haver meios de tornar-me aquele que sou sem que o apetite dos sentidos seja saciado; entretanto, não do modo instrumental, tomando minhas faculdades perceptivas como dispositivos intermediários de análise do meio exterior, mas elevando o próprio contato com a natureza ao nível de conhecimento *em si*.

A coincidência entre saber e sabor não é gratuita e nela reside a melhor síntese do argumento: como saber uma maçã sem provar-lhe o gosto? Um tratado de botânica que decompusesse seus processos sazonais daria conta de explicar uma maçã melhor que uma mordida? A ativação concomitante dos olhos, do paladar, da crocância sentida pelo tato, da espacialidade intuída hapticamente — alguma dessas dimensões sensíveis poderia ser mais bem traduzida numa formulação de química orgânica dos compostos nutritivos da fruta? Como saber quem sou sem saborear o mundo que me constitui, permitindo que corpo julgue o quilate das experiências sensitivas a partir do teor de suas interações?

Como disse o pastor poeta:

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.¹¹

O sentido dado ao saber pelo heterônimo de Fernando Pessoa, encarando o saber não de forma a instrumentalizar seus recursos, parece expressar numa fina síntese poética a questão do conhecimento: sem tomá-lo como instrumento. A questão não é saber quantitativamente além do que os demais ou saber aquilo que ninguém sabe — a questão é desejar que todos possuam a verdade que já lhes pertence porque ela é singular e só pode ser proporcionada pela experiência sem intermediários. A posição do saber científico racionalista é, efetivamente uma posição fálica de poder, uma atuação perversa em relação ao saber que permite sua apropriação e, na mesma medida, desautoriza os sujeitos de sua própria verdade. Uma vez compartimentalizado o saber, é fácil convencer os sujeitos de que eles não têm poder; o poder não é deles: é de quem detém o saber. A lição de Píndaro que buscamos aproximar de Nietzsche é que o conhecimento de si, sendo vivência experiencial, vincula-se à ordem estética de recepção sensorial — possibilitando um existir único, absolutamente pessoal e intransferível, só acessível por meio da experiência corporal.

11 CAEIRO, Alberto. “O Guardador de Rebanhos”. 1ª publ. in *Athena*, nº 4. Lisboa: Jan. 1925.

Referências

ALMEIDA, R. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. Tese de Livre-docência em Educação e Cultura. São Paulo: FEUSP, 2015.

ANTUNES, C. L. B. **Métrica e Rítmica nas Odes Píticas de Píndaro**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso 14 abr. 2024.

FILHO, S. F. G. **Liberdade e Religião**: o espaço do sagrado no século XXI. Curitiba: Editora CRV, 2016

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE. P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

A perspectiva nietzschiana da educação

Gabrielle Pinheiro Passos¹

Introdução

A filosofia, conforme Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), é entendida como uma forma de pensamento, ou uma atividade relacionada ao pensar e, ao longo do tempo, o conjunto de obras desenvolvidas nessa perspectiva passou a compor a tradição filosófica. Tendo sua raiz na escrita, portanto, é possível identificar o berço do pensamento filosófico na Grécia, onde surgiram as primeiras obras que buscavam compreender ou ao menos relatar as transformações naturais e sociais experienciadas.

Na Grécia, a filosofia se relacionou, inicialmente, a uma busca por bons argumentos e ao desenvolvimento da capacidade lógico-argumentativa para a formulação de discursos que explicassem os mais diversos fenômenos, em um processo que viria a substituir os mitos cosmogônicos, isto é, aqueles que conjecturavam explicações para a origem do universo através de uma figura criadora, por leis naturais com base na razão (*lógos*). Hoje, conhecemos esse contexto e muitos outros através da palavra escrita e da tradição literária da filosofia.

¹ Mestranda em Projetos Educacionais em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na rede privada de ensino. Contato: gabrielle.passos@usp.br.

A forma como conhecemos o mundo, a história, as culturas e os valores estabelecidos nas diversas comunidades humanas se dá através dos registros, acessíveis por meio da educação. Pagotto-Euzebio e Almeida (2022) discutem a perspectiva de que a educação é tida como um meio de preservação dos conceitos historicamente formulados, sendo “a maneira como as sociedades se preservam e também se reproduzem” (p. 35), pois é a partir dela que se mantêm as tradições ou se convida o sujeito a refletir sobre elas e transformá-las.

No contexto ocidental, a educação é vista como processo de formação (Severino, 2006), estando relacionada aos sentidos de “ensino, instrução, aprender, competência, saber, conhecimento, cultura” e muitos outros, não sendo restrito às instituições de ensino, mas acontecendo de forma contínua ao longo da vida e à medida que o sujeito passa por situações de socialização (Pagotto-Euzebio e Almeida, 2022). No entanto, os autores argumentam que a educação “não conseguiu ainda se desvencilhar da moral cristã, do culto ao trabalho, da crença na ciência, presa não só a ideias, mas principalmente a procedimentos modernos” (p. 424).

Embora a modernidade tenha priorizado a formação técnica, voltada ao conhecimento utilitarista, aos fins mercadológicos e ao automatismo do mundo do trabalho (Severino, 2006), a educação está relacionada à formação do indivíduo como um todo, em um processo constitutivo de seus valores e personalidade, de vir a tornar-se quem é em sua potencialidade ao superar suas próprias limitações em direção ao estabelecimento de um espírito livre (Nietzsche, 2003).

Das preocupações filosóficas sobre a educação — ou seja, pelo processo de formação e constituição humana, emerge a *filosofia da educação*, diante de um movimento de busca por maior cientificismo no século XX e a crescente necessidade de discutir as bases teóricas sobre aquilo que se ensina como valor fundamental. No entanto, “nunca é demais lembrar que a Filosofia da Educação não é uma revisita à história da Filosofia. O seu objeto de preocupação e estudo são as condições reais da educação, tais como se desenham a cada momento histórico [...]” (Severino, 2006, p. 623); ou seja, seu objetivo não é passar por todos os aspectos históricos ou filosóficos elaborados ao longo dos séculos, ainda que esses possam ser abordados como forma de contextualização; interessa, na verdade, propor uma análise crítica sobre a educação, refletindo sobre sua essência e encaminhamentos possíveis.

No intuito de tecer uma discussão conceitual sobre a educação em Nietzsche, esta pesquisa de natureza teórica propôs-se a analisar e elucidar sua perspectiva em relação aos caminhos para a formação humana, o papel da educação e a relação professor-aluno.

Sendo citado como um autor cuja obra não é sistematizada ou seccionada de acordo com temas de estudo (Santos, 2010), fez-se necessário buscar uma compreensão sobre sua perspectiva a partir da leitura de diversos textos construídos ao longo de sua vida. Neste trabalho, elegeu-se *Assim falou Zaratustra*, *Humano, Demasiado Humano*, *O Nascimento da Tragédia* e *Ecce Homo*, por entender-se que essas obras se relacionam a períodos diferentes de sua história, contribuindo para a compreensão de sua perspectiva filosófica.

A partir disso, identificamos pontos principais de sua análise, contemplando suas críticas à educação estatal, ao idealismo e ao cristianismo como forma de coibir o potencial individual; suas considerações sobre o processo de formação humana, com menção ao conceito de super-homem; o papel do impulso dionisíaco para o desenvolvimento de um espírito livre e sua perspectiva sobre a relação professor-aluno.

A educação e o Estado

Moura e Mafalda (2013) alertam para o problema central debatido nas áreas da filosofia e da história ao longo dos séculos: o afastamento do homem de sua verdadeira essência e vontade de potência. Ao caminhar em direção contrária à sua própria essência, o homem a renuncia em nome de uma conformidade com o sistema e a cultura vigentes, priorizando-os como ideais. Em Nietzsche, vontade de potência é uma força que impulsiona toda a existência do homem, relacionada ao desejo criativo e à afirmação da vida. Ou seja, a negação dessa vontade, para ele, implica na renúncia à capacidade de expressão de si e leva a um estado de negação da própria vida.

A conformidade com a modernidade e a obediência à ordem estatal seriam, portanto, negativas para a formação do sujeito, à medida que o distanciam de sua própria vontade de potência e da vida plena, ao limitar seu desenvolvimento e a máxima expressão de seu potencial, o que, de acordo com a perspectiva nietzschiana, se daria a partir dos aspectos coercitivos da educação estatal. Para Nietzsche, o Estado atua como agente

de domesticação, responsabilizando-se pela educação dos indivíduos e pela valorização da formação de mão-de-obra através da “industrialização dos saberes” (Dias, 2020), transformando inclusive os itens da cultura em mercadoria (Santos, 2010).

Nietzsche via no Estado, portanto, a força para a formação de massas, de um “rebanho de ovelhas” massificado e dócil, tendo impacto na formação do sujeito livre ao condicioná-lo aos parâmetros do sistema e à moralidade vigente (Nietzsche, 1999). Para ele, a educação estatal não teria compromisso com a liberdade ou com a cultura, reduzindo o homem a ser um “erudito, comerciante ou funcionário do Estado” (Moura; Mafalda, 2013, p. 2), o que se intensificou a partir dos processos de industrialização. Assim, afirma Dias (2020), a educação e a cultura reforçam os valores já estabelecidos no âmbito social e político, garantindo a continuidade do sistema.

Nas sociedades modernas, então, identifica-se um cenário em que os alunos não têm tempo suficiente para reflexão, para construção de sentidos e/ou análises profundas devido à velocidade com que se exige o formar. Dias (2020) explica que nesses moldes de educação é necessário que pensem e respondam rápido, de forma automatizada e competitiva, o que vem se tornando mais evidente conforme os avanços tecnológicos. No entanto, com base em Nietzsche, a autora argumenta a favor da reinterpretação e questionamento dos valores educacionais atuais, propondo a discussão acerca da contribuição deles para a afirmação ou empobrecimento da essência do homem: “os valores postulados por essa educação propiciam ao aluno emergir de sua capacidade criadora e criativa?” (Dias, 2020, p. 48).

A capacidade criativa, segundo Nietzsche, é interpretada como um convite ao desenvolvimento do espírito livre, o qual demanda arte e filosofia para atingir seu estado superior. Para ele, através da arte seria possível retomar a educação como processo de formação de si, de “tornar-se quem se é”, conforme a máxima da Píndaro; ou seja, há um apelo à valorização da arte como cultura e parte fundamental da formação humana, indo ao encontro das ideias de Schopenhauer ao enxergar na arte um meio para a libertação.

Ao conceber a educação contemporânea como processo de afirmação e propagação da moralidade estatal, então, “Nietzsche critica o sistema de ensino porque entende a educação como o processo de formação de homens superiores e livres” (Santos, 2010,

p. 4). Também critica os preceitos do cristianismo como forma de educação, uma vez que a doutrina afasta o homem de seu verdadeiro potencial à medida que os torna passivos, obedientes e subordinados.

A educação como processo de vir-a-ser: o conceito de *Übermensch*

A concepção de Nietzsche sobre educação está relacionada a um processo de autoformação, do vir-a-ser e tornar-se o que se é; “a ideia de tornar o que é pressupõe que há um percurso, um processo, um vir a ser, o que retoma a proposta de educação como formação, como dinamismo formativo inacabado [...]” (Pagotto-Euzebio e Almeida, 2022, p. 434); ou seja, através da mediação do professor, do contato com a arte, do exercício de sua vontade de potência e dos processos formativos como um todo, o homem estaria apto a superar as próprias limitações em nome do desenvolvimento de um espírito livre.

Na busca por tornar-se quem se é, trilha-se um caminho singular, seja a partir da confiança no instinto de ir percorrendo as diversas trilhas conforme elas aparecem, ou do estabelecimento de um modelo ou *mestre*, que influenciará com exemplos a escolha dos caminhos traçados, sendo que em ambos os casos o homem percorre um caminho único em busca da construção do próprio destino e da autossuperação (Pagotto-Euzebio e Almeida, 2022).

A busca pelo caminho que levaria à autoformação e ao vir-a-ser o que se é enfrentou mudanças filosóficas e ontológicas ao longo do tempo, passando, dentre outros, da perspectiva cristã para o platonismo, o idealismo e depois o niilismo. Pagotto-Euzebio e Almeida (2022) explicam que a superação da moral cristã e a decadência do pensamento platônico no século XX levaram ao declínio a concepção de que o sentido da vida e o “verdadeiro mundo” estariam em outro lugar (mundo das ideias ou no além-vida), embora esse movimento não tenha trazido mais sentido para o mundo presente e tangível vivenciado pelos indivíduos, o que teria contribuído para o niilismo — a crise da razão, a ausência de verdade, de causa e a supressão dos valores vigentes.

Dessa ausência de sentido e propósito, deve emergir o “além do homem”, ou super-homem (do alemão *Übermensch*), “como força afirmativa da vida” (Pagotto-Euzebio

e Almeida, 2022, p. 439); ou seja, afirma-se a vida e tudo que nela há, seus prazeres, dores e particularidades vivenciadas a cada instante. Em *Assim Falou Zarathustra*, Nietzsche expõe: “todos os deuses morreram; agora viva o super-homem!” (1999, p. 76); logo, entende-se que se passa a um estado de negação dos conceitos e da moralidade cristã, para a valorização do sujeito e de suas potencialidades individuais, adotadas como máxima na visão nietzschiana sobre a educação:

Noutro tempo, quando se olhava para os mares longínquos, dizia-se: ‘Deus’; mas agora eu vos ensinei a dizer: “super-homem”. Deus é uma conjectura; mas eu quero que a vossa conjectura não vá mais longe do que a vossa vontade criadora. Poderíeis criar um Deus? Pois então não me faleis de deuses! Poderíeis, contudo, criar um super-homem. (Nietzsche, 1999, p. 79)

Para ele, portanto, o homem não deveria reprimir suas vontades em função dos princípios cristãos, considerando a doutrina pertencente à uma antiguidade e a um passado remoto que subjuga o indivíduo a uma posição de servilidade, controlando seu espírito por meio de articulações com os conceitos de pecado, predestinação e danação eterna.

Outro conceito fundamental para a compreensão da perspectiva de Nietzsche sobre a experiência formativa humana é o eterno retorno, em que se considera eterno cada momento experimentado e se almeja sua continuidade infinita; isto é, vivenciar cada acontecimento repetidas vezes, da mesma forma como sucedera inicialmente. Essa perspectiva seria capaz de levar os indivíduos à reflexão sobre suas escolhas e ações cotidianas, influenciando-o a tomar o melhor caminho possível diante de suas possibilidades.

Portanto, o eterno retorno aparece como uma hipótese capaz de provocar reflexões profundas, estimulando o sujeito a afirmar suas posições ou negá-las, contrariando a própria existência: “o homem da afirmação é aquele que investe tudo no instante vivido, pois sabe que esse instante é único, mas paradoxalmente, apesar de único, quer que ele dure para sempre” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 441); logo, na condição hipotética do eterno retorno, o sujeito é levado a pensar em sua conduta e na realização

de suas vontades como afirmadoras ou negadoras da vida a cada escolha , devendo ponderar sobre a possibilidade de perpetuação eterna de suas ações no intuito de entendê-las como mais ou menos adequadas para uma vida plena.

O dionisiaco em Nietzsche

No caminho da afirmação da vida, Nietzsche se considera um discípulo de Dionísio, deus da mitologia grega que simboliza a paixão, a embriaguez, o êxtase e o caos, em oposição a Apolo, representante da razão e do controle. Em *Ecce Homo*, afirma preferir ser um sátiro a um santo (2003). Para ele, o dionisiaco é um conceito central, relacionado ao enfrentamento e à assimilação tanto das belezas como dos horrores da condição humana: “[...] dizer sim à vida, mesmo nos seus mais estranhos e duros problemas; a vontade de viver, que se alegra com o sacrifício dos seus tipos mais elevados à própria inesgotabilidade — foi a isso que eu chamei dionisiaco [...]” (Nietzsche, 2009, p. 65).

Para Nietzsche, o dionisiaco se apresenta em contraste ao niilismo (Santos, 2010), uma vez que propõe não mais a negação da existência e de suas razões, mas sim a afirmação da vida. Também constitui uma oposição ao idealismo ao negar o fim último e sua suposta necessidade de causalidade para a existência humana, mantendo também oposição à crença em um futuro melhor, propondo, em vez disso, uma aceitação do presente: “para o forte, o conhecimento, o dizer sim à realidade é uma necessidade tal como, para o fraco, sob a inspiração da fraqueza, também é uma necessidade a covardia e a fuga perante a realidade — o ideal [...]” (Nietzsche, 2003, p. 54). Logo, indo ao encontro da perspectiva do eterno retorno, Nietzsche sugere que o homem aceite a vida em todas as suas dimensões e esteja disposto a repeti-la, afirmando-a ao rejeitar ilusões, como o mundo ideal ou o pós-vida paradisíaco.

Complementa, ainda, dizendo que “um grau certamente elevado de educação é atingido quando o homem vai além de conceitos e temores supersticiosos e religiosos, deixando de acreditar em amáveis anjinhos e no pecado original, por exemplo, ou não mais se referindo à salvação das almas [...]” (Nietzsche, 2005, p. 19); ou seja, rejeita a concepção cristã de salvação e de paraíso em prol da formação do homem e de seu espírito livre.

De forma mais específica, em relação à educação, Nietzsche valoriza a criatividade, a afirmação da vida e a autonomia do sujeito, em contraposição ao modelo estatal de formação domesticadora: “é necessário promover no âmbito da vida humana uma formação dionisiaca” (Santos, 2010, p. 19). Retomando os conceitos de apolíneo e dionisiaco, entende-se que este propõe uma ruptura com o formato tradicional de ensino, em que se valoriza excessivamente a ordem e a racionalidade típicas de Apolo, para dar espaço a uma educação que estimule a potência criativa, a emoção, a intuição e a conexão com a realidade, em um processo contínuo de destruição e criação — o que, de acordo com Nietzsche, deveria ser feito através das artes, como música e literatura, pelo desenvolvimento da sensibilidade e autenticidade para lidar tanto com a beleza como com a tragédia.

A relação professor-aluno

Nietzsche vê no professor uma figura de proteção, capaz de apoiar seus alunos nas mais diversas situações de aprendizagem (Nietzsche, 2005). Além disso, reconhece nele a simbologia de um libertador, uma vez que auxilia seus aprendizes no processo de tornar-se quem são, contribuindo para sua formação. Por isso, rejeita a ideia de um professor autoritário e que apenas transmite conhecimento, uma vez que, para ele, é preciso inspirar o aluno a desenvolver suas próprias ideias de forma livre e criativa, para além dos moldes pré-estabelecidos da educação estatal.

A superação da educação técnica e instrucional é, então, um ponto chave para a concepção de Nietzsche e, diante disso, o professor tem como papel instigar seus alunos a enfrentar os desafios da vida, afirmando o caos e a ordem, a alegria e a tragédia e outros aspectos da dicotomia de Apolo e Dionísio, à medida que encoraja a formação de espíritos livres e criativos.

Ainda, a discussão nietzschiana acerca da relação professor-aluno tem como base o pressuposto de que o aprendiz deve buscar afastar-se de seu mestre e superá-lo, alcançando um estado de autonomia espiritual. Ele argumenta que “a gente retribui mal a um professor, quando permanece sendo sempre apenas seu aluno” (Nietzsche, 2003,

p. 20); ou seja, através dos ensinamentos e do auxílio do mestre, o aprendiz deve ser capaz de excedê-lo, indo além tanto de suas capacidades iniciais como das habilidades do professor.

Considerações finais

Os valores da sociedade são refletidos na escolha do modelo de educação adotado e, na Modernidade, passou-se a valorizar a velocidade da formação, considerando a necessidade de mão-de-obra capacitada e de conhecimento técnico para atender as demandas do mundo do trabalho — valores reforçados pela educação estatal. Na contemporaneidade, esse cenário se intensifica com o advento da tecnologia, priorizando-se a formação acelerada e os aspectos instrumentais da ciência, de modo que haja pouco espaço para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da cultura.

Como alternativa ao utilitarismo e ao mundo tecnicista, Nietzsche propõe a valorização da estética através da arte como forma de educação criativa, instigando a autenticidade e o cultivo do espírito livre com ênfase na formação integral do sujeito, que deve ser crítico e criador de novos valores para além do idealismo socrático e do cristianismo ocidental.

Na visão de Nietzsche, então, o papel da educação é a formação humana, auxiliando o indivíduo a tornar-se quem ele é, não de modo pré-determinado ou fixo, mas à medida que explora suas próprias particularidades e enfrenta tanto a beleza como o caos da existência, sem negá-la, mas buscando compreendê-la, conhecer seus valores e transformá-la. Nesse sentido, o impulso dionisíaco aparece como uma força para o rompimento do tradicionalismo, da racionalidade e da ordem de Apolo, permitindo que o aluno vivencie sua aprendizagem por meio dos instintos de forma mais livre, em um movimento que vai além da transmissão de conhecimentos e passa para o desenvolvimento da autenticidade e da criatividade como agentes transformadores.

Assim, há em Nietzsche uma *filosofia da educação*, uma vez que ele propõe uma discussão sobre a formação humana por meio da afirmação da existência, destruindo e criando novos valores a partir da formação do sujeito e de sua autossuperação. Essa

concepção foi identificada através da leitura de diversas obras escritas ao longo de sua trajetória como filólogo e filósofo, as quais contribuíram para a concepção de filosofia como tradição literária.

Referências

DIAS, Célia. A educação em Nietzsche: o professor libertador e o educar dionísio. **Enciclopédia de Filosofia**, Pelotas, v. 7, n. 5, p. 45-63, mar. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. [S. L.]: Companhia de Bolso, 1999. Tradução de Paulo César de Souza.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. [S. L.]: Companhia de Bolso, 2005. Tradução de Paulo César de Souza.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da tragédia**: helenismo e pessimismo. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Tradução de J. Guinsburg.

MOURA, Rosana Silva de; MAFALDA, Rodrigo. Esboço de uma filosofia da educação em Nietzsche. In: II Encuentro Internacional Del Conocimiento: Diálogos En Nuestra América, 2013, Bogotá. **Anales**. Bogotá: Diálogos En Mercosur, 2013. p. 426-435.

PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à Filosofia da Educação**: uma tradição literária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

SANTOS, Vanilda Honória. A educação como crítica à modernidade na filosofia de Friedrich Nietzsche. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 1-30, ago. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, [S. L.], v. 32, n. 3, p. 619-634, dez. 2006.

Caminhar exposto como uma metáfora (trans)formativa a partir de Nietzsche

Thiago Abraão Marquetti¹

O filósofo está sempre em um certo jogo de linguagem, isto é, em uma certa atitude, em uma certa forma de vida, e é impossível dar um sentido às teses filosóficas sem situá-las no seu jogo de linguagem. (Hadot, 2014, p. 88)

Breve nota introdutória

A reflexão a seguir não tem a pretensão de ser um discurso “verdadeiro”, fechado, hermético, muito menos dogmático, nem vou defendê-lo sempre. Porém, tenho-a apenas como um exercício de pensamento e se ela fizer sentido, mesmo que provisório, bem como apresente um potencial que sirva para, pelo menos, pensar um pouco em suas possíveis e imaginadas implicações no mundo atual, dou-me por satisfeito. Em-

¹ Graduação e Licenciatura em Educação Física (Universidade de São Paulo). Professor de Educação Física na Rede Municipal de Educação de São Paulo; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC) e do Grupo de Pesquisa: Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática (FELP), ambos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: tamarquetti@usp.br.

bora veja sentido nele, não sou adepto desse discurso, muitos menos quero ficar nele ou defendê-lo como se ele não fosse capaz de fazer algo por si mesmo ou mesmo não aceitar sua finitude e impermanência. Quero poder pensar diferente do que escreverei/escrevi, sem nenhum compromisso com o imutável nem com o rigor acadêmico se ele for compreendido como inelutável; inelutável para mim é tão somente não permanecer o mesmo... Parece-me que tudo o que pensamos e falamos é localizado no tempo e espaço, com valores construídos a partir das possibilidades existentes em nossa língua e das impressões que temos de nossas experiências no mundo que também são, de alguma forma, circunscritas num tempo e espaço históricos. Assim, emergem coisas (pensamentos e palavras) específicas que nada tem a ver com verdades a priori e últimas, com essências, universalismos e coisas que o valham, mas apenas com regimes de verdade, contingentes e históricos, com seus jogos de força na linguagem, nos diversos dispositivos existentes etc.

Considerando isso, gostaria de discutir a potência de um caminhar exposto entendido do ponto de vista metafórico, bem como da perspectiva de uma experiência potente no sentido de possibilitar um encontro entre o eu e o outro e entre o eu e o mundo (paisagens, entorno etc.), com toda sua imprevisibilidade. Potência entendida a partir de uma ideia de abertura ou da abertura de um “colocar-se a caminho” de modo que, quiçá, possa-se ampliar um pouco o olhar acerca do processo formativo ou educativo.

Caminhar exposto em Nietzsche como uma potência e como uma metáfora transformativa, como um caminhar à luz do vir a ser

Gostaria de começar esse breve ensaio com uma questão suscitada pelas aulas da disciplina da pós-graduação, *Introdução à Filosofia da Educação: Uma Tradição Literária*, cursada no segundo semestre de 2024, pela leitura prazerosa do livro referência da disciplina (Pagotto-Euzebio e Almeida, 2022), pelas minhas leituras anteriores de Nietzsche, assim como pelas minhas experiências com a temática do caminhar. Farei uma pequena alteração na pergunta realizada durante a aula de modo a adequá-la aos propósitos deste texto. Para isso, para me auxiliar na problematização, trago, antes, algumas citações de Nietzsche.

Nietzsche diz o seguinte, em *Ecce Homo*:

Sentar o menos possível; não acreditar em nenhum pensamento que não tenha nascido ao ar livre e em livre movimentação — quando também os músculos estiveram participando da festa. Todos os preconceitos vêm das vísceras... A vida sobre as nádegas — eu já o disse uma vez — é que é o verdadeiro pecado contra o espírito santo...” (Nietzsche, 2015, p. 48)

Ao mesmo tempo, a enfermidade me dava o direito a uma volta completa em direção a todos os meus hábitos; ela permitiu, ela ordenou que eu esquecesse; ela me presenteou com a urgência de deitar quieto, de caminhar ocioso, de esperar e de ser paciente... Mas isso significa pensar!... E meus olhos, só eles, já puseram um fim em meus hábitos de rato de biblioteca — em filologia — e eu estava livre do “livro” e durante anos não li mais nada: o maior favor que eu jamais provei a mim mesmo!... (ibidem, p. 101)

No fim das contas ninguém pode captar nas coisas, incluído os livros, mais do que ele mesmo já sabe. Para aquilo que a gente não alcança através da vivência, a gente também não tem ouvidos. (ibidem, p. 71)

Eu pude ser visto dançando por várias vezes; naquela época eu podia, sem notar o menor sinal de cansaço, caminhar durante sete ou oito horas pelas montanhas. (ibidem, p. 118)

Nietzsche era um caminhante incontornável (idem), inveterado, entre outros filósofos, mas ele, sobretudo, fazia sua filosofia caminhando/ao caminhar. Pensando que um caminhar pode ser uma metáfora para o encontro potente com o outro e com o mundo, aberto à imprevisibilidade com todos seus riscos, como pode-se pensar essa crítica de Nietzsche à cultura livresca e, por que não dizer, a uma ética dessa cultura? Não haveria uma potência ligada à ação de se colocar a caminho no mundo de outro jeito, aberto/ exposto, como diria Larrosa em “notas sobre a experiência” (Bondía, 2002), corajoso, destemido, enfrentando os medos de modo que em alguma medida se possa dizer que há, não só no palavreado, mas, sobretudo, na própria ação do colocar-se, expor-se, padecendo ou não, uma causa em nome de que vale a pena viver, tal como Sócrates

dizia (Platão, 2001), e servindo, ao mesmo tempo, como um contraponto à fragilidade paralisante das pessoas, hoje em dia, preocupadas apenas com a vida em termos de ciclo vital, tal como Arendt elabora esse conceito (Arendt, 2013), na obra *vida ativa* ou “Condição Humana”, na versão brasileira? Sucumbindo, assim, a uma lógica neoliberal que parece se impor com suas implicações nefastas que privilegiam uma cultura do medo, individualista, frágil, líquida nas palavras de Bauman (2001), privada, consumista etc.?

Para Nietzsche o que existia era só o corpo com suas necessidades fisiológicas, os valores eram todos inventados/forjados pelos seres humanos e, ao contrário do corpo,² não naturais e não essenciais. Assim, valores e todos os conceitos são invenções humanas, nada além disso para ele. Há em Nietzsche uma afirmação da vida “nua a crua”, por assim dizer, em toda sua potência, beleza e mazelas inerentes, despida de todas as idealizações e coisas que caminham nesse sentido (essencialismo, universalismo, coisas a priori etc.). As forças em si que guiam a existência não são boas nem más, muitos menos estão atreladas ao bem ou mal, que para ele, assim como para outros autores tais como, por exemplo, Wittgenstein (2014), são conceitos oriundos não de algo a priori, de uma essência, de uma natureza, mas de construções humanas contingentes e históricas que eclodem aqui e acolá.

Tanto que uma das ideias mais conhecidas e potentes em Nietzsche é o *amor fati*, que afirma a vida sem recorrer a idealizações de quaisquer tipos e natureza, abraçando-a em todas suas belezas e dramas. Por outro lado, isso não significa aceitar qualquer coisa (injustiças etc.) de forma dócil. Aprende-se a lidar melhor com esse tipo de coisas. Inclusive porque, para Nietzsche, nos guiamos por certos valores não dados por uma suposta essência ou por um Deus, mas pelas escolhas que fazemos e partilhamos com outras pessoas, em uma espécie de comunidade de sentido. Aceitar a vida no sentido do *amor fati*, portanto, seria não depositar as fichas em esperanças metafísicas, em buscar fora desse mundo e dessa experiência existencial a noção de vida boa ou o que o valha,

2 Se pensarmos bem, no limite, parece-me que até a fisiologia humana pode ser de alguma forma e em certa medida forjada pelas ações humanas que teriam o potencial para alterar e até produzir os ritmos e funcionamentos fisiológicos que seriam, então, ajustados às demandas humanas construídas em cada época histórica.

mas deleitar-se naquilo que é humano, até em suas mazelas e dramas,³ na própria condição humana, bem como na potente ideia do vir a ser, sem fórmulas ou receitas prontas de como viver a vida. Aprendendo, assim, a caminhar ou, nas palavras de Arendt, a pensar sem corrimão (Arendt, 2004), em um mundo em que tanto a tradição quanto a autoridade entraram em crise, com suas implicações na educação e no ato educativo que não podem, segundo ela, prescindir tanto de um quanto de outro (Arendt, 2011).

Partindo dessas ideias acima e das citações de Nietzsche, gostaria de refletir um pouco sobre um caminhar exposto como uma metáfora ou uma forma de ação, um colocar-se no mundo baseado na ação, traduzido entre outros no expor-se.

Quando Nietzsche critica a cultura livresca, talvez e provavelmente sua crítica dizia menos respeito ao livro como uma forma de transmissão de conhecimentos, pensamentos ou de transmissão de uma cultura ou tradição literária, e mais a um modo de ser específico, a um modo de vida baseado, entre outros, no eruditismo. Um eruditismo desvinculado da vida e sem uma implicação potente na ação que extrapola um tipo de relação com o livro. Sua crítica, talvez, dirigia-se a uma relação livresca que além de negar a vida, apenas reproduzia aquilo que já existia, sem uma abertura para o novo, para aquilo que podia eclodir a partir do existente, com suas transformações, mutações, devires etc.

Nas palavras de Arendt, por exemplo, tal implicação com a existência habitaria a ideia de natalidade (Arendt, 2011), traduzida em uma espécie de novidade que toda

3 Parece-me que em Nietzsche há a afirmação da vida com alegria em todos os seus aspectos, o que não significa aceitar de forma dócil, por exemplo, injustiças e outras coisas ruins que, porventura, possam fazer parte do caminho de cada um; o que não quer dizer que isso também não faça parte das agruras da vida e nesse sentido também deve ser aceito, talvez, no mínimo, com um olhar não resignado, mas afirmativo e sereno. Elegemos e damos sentido a valores e a partir deles nos guiamos, lidando “numa boa” com os entraves existenciais, humanos, pois a forma como lidamos com eles, com os fatos empíricos do mundo, dizem respeito à forma como os enxergamos, nossos valores construídos. Assim, aceitar a ideia do drama humano, por um lado, que não significa ser docilizado, por outro, para injustiças contingentes, mas olhando-as, inclusive, com um olhar tranquilo, não lamurioso, não queixoso, não faltoso, de coitado, não de impotente, mas sereno, potente e, sobretudo, de forma afirmativa! Até para o drama ter um olhar afirmativo, livre de uma relação tensa com isso! Assim, talvez possamos pensar que o que fazemos com aquilo que fizeram da gente, como lidamos com isso depende do nosso olhar trágico ou de uma postura vitimista.

criança aporta ao chegar a um mundo velho que a precede e que a sucederá. Ou seja, em Nietzsche, talvez essa ideia estaria no colocar-se no mundo de uma forma que carrega consigo um certo ineditismo, um novo olhar e uma nova forma de existir, afastando-se de qualquer forma de reprodução mecânica, especialmente quando tal reprodução está ancorada em pensamentos dogmáticos ou para além do humano, isto é, na metafísica.

Assim, Em Nietzsche, parece que a metáfora de um caminhar aberto à exposição, um caminhar para pensar, colocando em movimento a fisiologia do corpo para movimentar o próprio pensamento,⁴ é, no mínimo, uma imagem bonita para os riscos e belezas de entrar em contato com uma tradição, podendo, quiçá, transformá-la e, a partir dessa transformação, modificar-se enquanto sujeito. E essa transformação dificilmente se daria de outra forma senão ao se expor, podendo-se inclusive padecer, mas, ao se correr esse risco, também há a possibilidade de iluminar novos e potentes caminhos existenciais. A formatação, a padronização, a homogeneização e a uniformização, por outro lado, expressas em um determinado modo de vida, apenas reprodutivo do existente, parece aniquilar a potência do vir a ser, em Nietzsche.

Poderíamos pensar em um caminhar exposto como uma metáfora formativa e ao mesmo tempo como uma linguagem que tem o poder de ampliar as formas de entendimento/compreensão dentro de um determinado modo de vida. Um caminhar que aponta na direção do encontro com o outro, sem medo, assim como se depara com paisagens e entornos diferentes, com toda imprevisibilidade que tais encontros permitam, potencializando a experiência formativa e existencial. Nesses encontros de um caminhar exposto, aberto às contingências, imprevistos e riscos, a experiência formativa pode emergir a partir, por exemplo, de imagens, de paisagens e de acontecimentos imprevisíveis que aparecem ao longo do caminho e, ao aparecerem, potencialmente podem alimentar o pensamento, tornando a experiência formativa mais significativa e potente.

4 Aqui, por exemplo, poderíamos pensar o corpo não na chave cartesiana que separa mente e corpo, como se coisas distintas fossem, geralmente, atribuindo um valor maior ao primeiro em detrimento do segundo. Mas pensar o corpo como um todo integrado, como produtor e imerso na linguagem, em que não haveria uma separação entre uma coisa e outra, muito menos um valor a priori de cada uma delas como se distintas fossem.

O pensamento por sua vez poderia ser compreendido como uma conversa que se trava consigo mesmo/a e com os outros (Arendt, 2004), dentro dos limites de uma determinada linguagem que, por sua vez, está inserida em um determinado modo de vida. Quanto maior o vocabulário em determinados Jogos de linguagem (Wittgenstein, 2014), maior será o diálogo estabelecido dentro de uma determinada comunidade de sentido, consigo mesmo e com os outros, ampliando-se, assim, as possibilidades e limites quanto à construção de uma ficção de realidade.

Se considerarmos o movimento humano, tal como um caminhar exposto, como um tipo de linguagem, tudo o que o envolve pode contribuir para a experiência humana, para a criação de novos mundos. Por exemplo, poderíamos imaginar um caminhar exposto ou uma experiência com o caminhar como uma espécie de “sair em visita” a outras e novas ideias, a novos contornos. Um caminhar exposto que, ao se deparar com uma paisagem nova ou antiga ou mesmo com um acontecimento qualquer, tire a pessoa do solilóquio consigo/a mesma, advindo do próprio caminhar, mas que, ao mesmo tempo, alimente novamente esse pensar no “dois em um” que, segundo Arendt (2017), nos tornamos quando exercitamos o próprio pensar. Nesse sentido, é na própria exposição, no encontro, com toda sua imprevisibilidade e riscos inerentes, dadas em um caminhar exposto que pode eclodir algo novo, um vir a ser.

Outra noção inerente à metáfora desse caminhar exposto seria uma distinção entre uma relação utilitária e o sentido de um caminhar. Caminha-se não para alguma coisa num sentido utilitarista de meios e fins, voltado para finalidades externas, numa relação de meios e fins, sem fim, e muitas vezes sem um sentido em si mesmo. Um caminhar sem uma dignidade própria. Por outro lado, em um caminhar na chave do sentido e não da utilidade, caminha-se colocando-se em contato e, ao colocar-se em contato, em certo sentido, coloca-se a si próprio/a, e aos próprios pensamentos em perigo, em risco. E apenas ao colocar-se em risco, a partir de uma disposição e abertura, abre-se à oportunidade do vir a ser, do transformar-se em algo novo, transmutando-se, ampliando os próprios contornos, os próprios limites, compreensões, entendimentos, dentro dos limites que a linguagem permite, ainda que provisoriamente. Assim, “caminhar no sentido de” é uma expressão que me parece bem feliz porque aponta na direção da não rotulação e fechamento que teriam a ver, por sua vez, com o “caminhar para algo”, no

sentido utilitário, muitas vezes com significados únicos. “Caminhar no sentido de”, por outro lado, mesmo que aponte em certa direção, tem como pressuposto que o caminho e a direção possam mudar.

A essa ideia de um sentido de um caminhar exposto, liga-se outra ideia que é a noção de que o caminho trilhado além de não ter um destino único, pré-determinado, podendo chegar a lugares imprevisíveis, o que importa é o próprio caminhar, o estar a caminho, que, além disso, pode apontar para muitas direções. Não haveria nesse caminhar exposto, uma preocupação com a chegada, mas um deleite com a própria travessia, com toda sua potência, seus riscos, seus dramas, bem como suas belezas; um aceite e uma afirmação do próprio caminho. Caminhando assim no sentido do *amor fati*, de Nietzsche, que “abraça” o caminho que é singular e está ligado à vida, à realidade tal como ela se coloca, baseada e amparada nas ficções humanas possíveis e, por isso mesmo, abertas, potentes, contingentes e históricas. Nesse sentido, não querer outro caminho a não ser aquele que se está trilhando, afirmando-o, percebendo-o como algo que faz sentido, um sentido construído, é uma potência que jaz nesse caminhar exposto.

Assim, é um caminhar da ação, uma ação implicada. Tal implicação demanda deixar de lado o medo paralisante dos possíveis riscos de quaisquer naturezas, com coragem e certo esforço. Inclusive, aceitando tal condição da travessia como algo sem a qual não há um vir a ser, pelo menos não um vir a ser em uma versão potente. Os medos construídos, imaginários de quaisquer naturezas, podem obliterar ou privar da potência de um caminhar exposto, um caminhar do vir a ser. Em certo sentido, e até indo ao extremo, poderíamos imaginar, por exemplo, que um medo ligado ao ciclo vital, ou seja, um medo em relação à própria vida, à fragilidade física, material e simbólica, torna o caminho empobrecido e apático. Só quem supera o medo em relação à própria vida individual, expondo-se aos riscos inerentes ao caminho, abre-se às possibilidades que o transbordamento potente que o caminho exposto possibilita, inclusive tornando-a mais interessante e potente na medida em que a torna passível do vir a ser, ao mesmo tempo em que a afasta dos automatismos, das padronizações, das homogeneizações e uniformizações de um determinado discurso e modo de vida que empobrecem a condição e experiência humanas. Ideia de caminhar por outros lugares, frequentar lugares que antes não frequentava perdendo os medos e expondo-se aos riscos, ressignificando-

-se, transformando-se, pensando de outra forma, também ela situada, não fechada, mas aberta (conceitos, valores etc.) ou abandonando-se, ampliando-se. Isso gera uma ação e uma práxis que talvez possa formar uma outra realidade possível.

O caminhar como uma escolha e ação corajosas, uma forma/postura de se colocar no mundo, no encontro com o mundo, abrindo-se a ele, aos seus riscos e belezas, uma maneira/forma pública de se posicionar nas possíveis direções e geografias do mundo, destemida, do encontro, e que nos faz sujeitos políticos ao se colocar de outro modo no mundo. Uma postura que, de alguma forma, seria um antídoto contra os corpos fragilizados que não se expõem aos riscos inerentes à exposição, sucumbindo e tornando-se um produto e refém de uma lógica neoliberal que o individualiza e o volta para o consumo, fazendo que seu modo de vida priorize as questões individuais em detrimento das políticas. No final das contas, talvez sejam as escolhas ao lado “do que” e “de quem” se caminha que fará alguma diferença, porque subverter algo de alguma forma é criticá-lo nem que seja mostrando outras coisas e possibilidades.

Dessa forma, embora sejamos constituídos e subjetivados a partir e dentro de determinados dispositivos discursivos e não discursivos baseados em relações de poder (Foucault), ou imersos em determinados Jogos de linguagem (Wittgenstein, 2014), o caminho exposto não naturaliza ou normaliza o existente, mas apenas o compreende como uma possibilidade humana que se instalou e é aberta, contingente, sem receitas de como viver a vida e trilhar o próprio caminho; no máximo, apenas alguns exemplos que elegemos entre os vivos e os mortos para caminhar ao lado na aventura da existência. Nesse sentido, nessa experiência com um caminhar exposto, o sujeito se constitui no interior de algo existente (por exemplo, no interior de discursos existente) ou, melhor dizendo, preexistente, sem se conformar a ele, ao invés disso, subverte-o; isto é, apropria-se e ao mesmo tempo subverte as regras construídas que constituem o já existente.

Assim um caminhar exposto, aqui proposto, seria como se fosse uma oportunidade, um chamamento a uma forma de vida/modo de vida, aberto, político, público, voltado a uma ética do “colocar-se no mundo” de outra maneira, a caminho, importando-se mais com o “estar a caminho” do que com a chegada, mais com o sentido do caminho do que com sua função utilitária ou instrumental. Em termos educativos, parece-me que tais distinções e escolhas podem fazer toda a diferença se quisermos caminhar

na direção da formação humana, com todas suas belezas e dramas, e não na direção da fabricação de seres autômatos, padronizados, formatados, uniformizados, homogeneizados, mas não autônomos no sentido de terem uma experiência própria no mundo.

Por fim, pensando em um caminhar exposto e por isso mesmo implicado com uma educação pública em que o diverso, o plural sejam valores elegidos e que façam sentido, gostaria de finalizar esse texto com uma breve citação de Ingold (2015), que a meu ver, sintetiza a ideia de um caminhar exposto e que me parece mais potente para pensarmos a Educação de um ponto de vista do vir a ser.

Este é o sentido do verbo latim *educare*: criar, cultivar, inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta. Há contudo uma variante etimológica que relaciona o termo a *educere*, ou seja, *ex* (fora) + *ducere* (levar). Nesse sentido, educar é levar os noviços para o mundo lá *fora*, ao invés de — como é convencional hoje — inculcar o conhecimento *dentro* das suas mentes. Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. Que tipo de educação é essa, que se dá durante o caminhar? E o que faz da caminhada uma prática tão eficaz para a educação, concebida nesse segundo sentido? (INGOLD, 2015, p. 23, grifos no original)

Referências

- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- ARENDT, H. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr., n. 19, 2002.

HADOT, P. **Wittgenstein e os limites da linguagem**. São Paulo: Ed. Realizações, 2014.

INGOLD, T. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. Porto Alegre: **Horizontes Antropológicos**. Jul./dez, 2015.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. S. e ALMEIDA, R. **Introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022.

PLATÃO. **O Banquete - Apologia de Sócrates**. 2ª ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2015.

WITTGENSTEIN. L. **Investigações filosóficas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Educação e Identidade Cultural: o aspecto educacional de uma nova Tróia na *Eneida* de Virgílio

Lucas Augusto Borlina¹

Educação, cultura e identidade

Uma característica importante do fenômeno educativo é a função que desempenhou historicamente na produção de uma certa coesão entre os indivíduos dentro de um mesmo grupo social e, conseqüentemente, na própria sobrevivência destes grupos através da história. Hannah Arendt, no ensaio *A Crise da Educação*, escreveu que o fato da natalidade, isto é, “o fato de que chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova” (Arendt, 1972, p. 52), impõe às gerações anteriores a responsabilidade de educar as novas gerações, uma responsabilidade que é ao mesmo tempo com o desenvolvimento das crianças e, muito mais importante para o propósito do presente texto, uma responsabilidade pela “continuidade do mundo” (Arendt, 1972, p. 38).

Nesse sentido, o que Arendt destaca é o papel da educação, nos termos do cuidado e da recepção das crianças, para que elas sejam devidamente introduzidas na sociedade e dêem, por sua vez, continuidade a um tipo de ciclo de renovação do grupo não só no

¹ Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná. Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Email: laborlina@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9281-704X.

sentido biológico, mas também social. Logo, como afirmam Marcos S. Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida, “a educação é, assim, a maneira como as sociedades se preservam e também se reproduzem” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 35).

Nosso objetivo no presente texto é analisar o papel da educação na transmissão das culturas e a sua consequente relação com a noção de uma identidade cultural que, entre mudanças e permanências, é historicamente construída. Nosso argumento é que, mesmo com eventuais mudanças, essa transmissão ainda pode conservar ao menos um núcleo duro capaz de garantir aos indivíduos de um grupo a possibilidade de se identificar como membros deste grupo tendo como base um patrimônio cultural que foi selecionado e transmitido através da educação. Para isso, faremos primeiro uma breve discussão teórica sobre o assunto e, em seguida, analisaremos a *Eneida* de Virgílio, considerando que o contexto narrativo do ciclo troiano oferece um campo privilegiado para a reflexão das questões aqui propostas, especialmente na medida em que, após a queda de Tróia, o herói Eneias, protagonista do poema, tem como missão conduzir um grupo de sobreviventes em exílio, bem como os *Penates*, deuses ancestrais da cidade, para a fundação de uma nova Tróia. Argumentamos que, neste contexto, caberia ao herói o papel de garantir não só a sobrevivência dos exilados, mas também da própria cultura troiana, fato que só poderia ser consumado mediante a transmissão das noções essenciais do que significa ser um troiano para as novas gerações.

Antes, no entanto, uma breve consideração sobre dois termos centrais no nosso trabalho: educação e cultura. Por educação não estamos nos referindo exclusivamente ao que se entende como educação formal e escolar, mas sim a um fenômeno maior, do qual a situação escolar também faz parte, e a partir do qual os indivíduos são apresentados continuamente não só ao conhecimento disciplinar convencional, como também a cultura do grupo que pertence; e, quanto ao complexo e polissêmico conceito de cultura, certamente está fora do escopo do nosso texto discutir qual melhor forma de o definir. Ao invés disso, vamos apenas adotar uma definição que, apesar dos seus limites e de um possível esgotamento no âmbito da antropologia, ainda é bastante operante e nos permitirá instrumentalizar o conceito de modo a expressar melhor nossas ideias. Trata-se da antiga definição feita por Edward Tylor em 1871, de que a cultura é aquele “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Tylor, 1871, p. 1).

Se por um lado a amplitude dessa definição levou alguns autores como Clifford Geertz a questioná-la, por outro ela nos permite não só dialogar com parte expressiva da bibliografia que lidou com nosso tema, como também nos permite fazer uma primeira aproximação entre educação e cultura, sendo esta última o próprio conteúdo transmitido pela educação.

Um dos principais pensadores que perceberam a função da educação na transmissão de um certo patrimônio, bem como sua importância para a coesão da sociedade, foi Émile Durkheim, ainda no começo do século XX. Integrando a educação dentro do seu pensamento maior sobre a relação entre indivíduo e sociedade em que, segundo Edison Bariani Junior, o indivíduo é visto como uma criação da sociedade e, “como tal, tem não só seu horizonte psico-ontológico limitado por ela, como também suas possibilidades e o uso que faz destas” (Junior, 2003, p. 89), Durkheim argumentou que a educação seria o mecanismo a partir do qual os indivíduos se tornam seres sociais, isto é, aprendem os códigos necessários para integrar a sociedade.

Pois, se por um lado a sociedade precede o indivíduo, por outro lado o que a torna de fato uma sociedade, no pensamento de Durkheim, é justamente a existência de uma certa homogeneidade e características em comum entre os indivíduos. Nas suas palavras,

A sociedade só pode existir se existir entre seus membros uma homogeneidade suficiente: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fiando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige. (Durkheim, 2007, p. 52)

É importante notar que para Durkheim o que permite a uma sociedade ser classificada como tal é exatamente a comunhão de determinadas características, e que compete à educação o papel de garantir que os indivíduos das futuras gerações façam parte desta comunhão. Logo, mais do que um simples capricho humano, a educação é entendida como uma condição fundamental para a sobrevivência da sociedade diante do chamado fato da natalidade; ela é, para a sociedade, “o meio pelo qual prepara no coração das crianças as condições essenciais para a sua própria existência” (Durkheim, 2007, p. 53).

Durkheim distingue, em cada indivíduo, a existência de dois seres separáveis apenas a partir da abstração. Um deles, o *ser individual*, é o conjunto de acontecimentos que competem apenas a vida pessoal. O outro, o *ser social*, é caracterizado pelo pertencimento à sociedade e formado a partir da educação. Ele é

um sistema de ideias, de sentimentos, de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os diferentes grupos de que fazemos parte: as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de todo o gênero. (Durkheim, 2007, p. 53)

Outro importante autor do começo do século XX que chegou a conclusões semelhantes foi o filósofo John Dewey. Assim como Durkheim, Dewey também percebeu que a educação, no seu sentido mais amplo, é uma forma de dar continuidade à vida social. Segundo ele,

Cada um dos elementos constituintes de um grupo social, seja em uma cidade moderna ou em uma tribo primitiva, nasce imaturo, indefeso, sem linguagem, crenças, ideias ou padrões sociais. Assim como cada unidade deste grupo em algum momento morre. Mas, mesmo assim, a vida do grupo continua (Dewey, 2007, p. 5)

Em outros termos, embora a vida orgânica e biológica de cada um dos integrantes do grupo tenha um fim, este fim nunca é sinônimo do fim da vida do grupo social, uma vez que a educação exerce a função de transmitir as características essenciais do grupo para as futuras gerações. Da mesma forma que o nascimento representa a renovação da vida biológica do grupo, a educação, enquanto uma forma de transmissão, garante a renovação da vida social:

Essa transmissão ocorre através da comunicação de modos de fazer, pensar e sentir dos mais velhos para os mais novos. Sem essa comunicação de ideais, esperanças, expectativas, padrões e opiniões dos membros da sociedade que estão saindo da vida do grupo para aqueles que estão chegando, a vida social não poderia existir. (Dewey, 2007, p. 6)

Embora nem Dewey nem Durkheim usem explicitamente o conceito de cultura para se referir ao conteúdo transmitido através da educação, não podemos deixar de perceber as semelhanças entre a definição que adotamos para o conceito e o que escreveram ambos autores: crenças religiosas e morais, linguagem, padrões sociais, tradições e demais características adquiridas pelos indivíduos enquanto membros da sociedade. Em suma, o que se pensa como aquilo que a educação transmite de geração para geração e que garante a integridade, coesão e sobrevivência da sociedade, nada mais é do que a cultura, que por sua vez é o patrimônio compartilhado entre participantes de um mesmo grupo ou de uma mesma sociedade, e que possibilita a cada membro do grupo se identificar como membro, bem como identificar outros membros ou, ainda, aqueles que não são, justamente por não compartilhar da mesma cultura.

Nesse sentido, o que faz a educação, enquanto um fenômeno mais amplo e geral, se aproxima do que alguns antropólogos entendem por *enculturação*. Conrad P. Kottak, em um manual de introdução à antropologia, por exemplo, pontuou que

As culturas são tradições e costumes transmitidos através do aprendizado que formam e guiam as crenças e comportamentos das pessoas expostas a eles. As crianças aprendem esta tradição por crescer em uma determinada sociedade através de um processo chamado *enculturação*. (Kottak, 2009, p. 2)

Outra importante referência que fez essa aproximação entre educação e cultura foi o filósofo Michael Oakeshott. Para ele, o que define o ser humano é a sua inevitável necessidade de aprender. Uma série de questões como pensamentos, crenças, dúvidas, compreensões, escolhas, vontades, emoções e propósitos compõem o vasto leque das coisas que constitui o ser humano, e o que tudo isso tem em comum entre si é o fato de que são coisas que possuem significados que, por sua vez, precisam ser aprendidos (Oakeshott, 2001, p. 5). Nesse sentido, a condição humana não é algo inato, mas antes pressupõe um processo de vir a ser ao longo da vida em um mundo que se torna, então, um *lugar de aprendizagem* de todos os significados atribuídos por outros humanos:

Em resumo, o ser humano habita um mundo totalmente humano, não porque não contém outra coisa além de seres humanos e seus artefatos, mas porque tudo o que contém nele é conhecido apenas em termos daquilo que

significa. O ser humano está condenado a ser um aprendiz porque os significados precisam ser aprendidos. Qualquer coisa que um humano pensa, fala ou faz é inevitavelmente aquilo que ele aprendeu a pensar, fazer ou falar. (Oakeshott, 2001, p. 9-10)

Assim, o pensamento de Oakeshott se aproxima do que temos escrito na medida em que o ato de tornar-se humano, isto é, aprender os significados humanos do mundo que habita, é, na verdade, uma forma de “aprender a participar daquilo que se chama por cultura” (Oakeshott, 2001, p. 16). Assim, a educação se torna um recurso fundamental para a própria existência humana. É através dela que o que é propriamente humano, isto é, a cultura, é transmitida a cada nova geração. E, uma vez que atribui signos e significados ao mundo que habita, para que este mundo continue a ser significante para toda a sociedade se faz necessário que estes mesmos signos e significados sejam constantemente ensinados.

As ideias apresentadas por Oakeshott também nos permite dialogar seu pensamento com o do antropólogo norte-americano Clifford Geertz, que pensou o conceito de cultura como semiótico, e o ser humano como “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e “a cultura como sendo essas teias” (Geertz, 1989, p. 17). Ora, uma vez que a vida humana, especialmente na sua dimensão social e relacional, se baseia na atribuição de significados que só fazem sentido na medida em que são compartilhados por todo um grupo, a educação é o principal mecanismo a partir do qual os seres humanos aprendem os significados e conseguem se amarrar nestas teias, isto é, fazer parte da cultura.

Um último ponto que gostaríamos de destacar do pensamento de Oakeshott é o fato de que a cultura, assim pensada como algo que se aprende, não é algo estático, isto é, quando pensada em uma dimensão diacrônica, assume formas diferentes em momentos históricos diferentes. Para ele,

Uma cultura é uma continuidade de sentimentos, percepções, ideias, interações, atitudes e assim por diante, se movendo em diferentes direções e frequentemente críticas umas das outras, de modo que não constitui uma doutrina, mas o que eu devo chamar de encontros dialógicos. (Oakeshott, 2001, p. 16)

Dessa forma, Oakeshott destaca dois pontos que devem ser considerados em nossa discussão: em primeiro lugar que falar em educação e cultura implica em falar em um processo histórico, uma vez que a educação desempenha o papel de transmitir a cultura ao longo da história; em segundo lugar, que é um processo histórico dinâmico a partir do qual a cultura sofre modificações, muitas vezes a partir de perspectivas críticas desenvolvidas dentro dela própria. Harvey Siegel argumentou que, além de uma transmissão que a conserva através do tempo, a educação também transforma a cultura, “de modo que o que é transmitido pelos pais e professores para os estudantes é modificado de forma significativa na própria atividade educacional de transmitir a cultura” (Siegel, 1996, p. 28).

Siegel ainda dividiu a transformação cultural em dois tipos, as não intencionais e as intencionais. Segundo ele, em alguns casos a intenção do grupo é apenas transmitir a cultura tal como ela é, mas que por um motivo ou outro, o resultado da transmissão acaba sendo a transformação, ainda que de forma imperceptível. Já em outros casos, a educação pode ser instrumentalizada de forma ativa e consciente para promover transformações. Siegel comenta que este último tipo de transformação parte do ponto que “a crítica da cultura é uma tarefa básica da educação, e que a educação tem como objetivo mais um melhoramento do que uma simples continuação da cultura existente” (Siegel, 1996, p. 30).

A conclusão lógica que podemos extrair do debate que foi apresentado até aqui é que existe uma inevitável relação entre educação e cultura, em que a educação é o instrumento a partir do qual a cultura é transmitida, com maiores ou menores transformações, diacronicamente, de geração para geração, garantindo a inserção dos novos indivíduos no complexo mundo de significados humanos; e que a cultura, nesse sentido, são esses significados a partir do qual a convivência humana coletiva e social é organizada e percebida. Disso, podemos inferir que a cultura, seja definida como o “todo complexo” de Tylor, ou ainda a partir da definição semiótica de Geertz, possui um peso decisivo na configuração da identidade dos grupos, isso porque é com os signos e significados dela que cada grupo humano define a si mesmo, bem como as fronteiras que os separam dos outros. Em outros termos, se um grupo se identifica como tal ao longo da história, ele só é capaz de fazê-lo porque a sua cultura foi transmitida através da educação, de modo a preservar a própria identidade, bem como suas fronteiras.

Mas, alguém poderia perguntar, como fica a questão da transformação cultural. Pois se a identidade de um dado grupo depende da cultura, e ela está em constante transformação, proposital ou não, o que garante que tais transformações não alterem a própria identidade do grupo? Em primeiro lugar, de fato não são todos os grupos culturais que conseguiram manter coesa a sua identidade, por motivos sobre os quais nossa única certeza é que devem ter sido tão variáveis os motivos quanto a quantidade de vezes que tal situação aconteceu. Um pequeno exemplo à guisa de ilustração pode ser encontrado na *Geografia* de Estrabão.

O geógrafo registrou que os turdetanos, população que habitava a Península Ibérica, tinham adotado o modo de vida romano ao ponto de nem sequer lembrar sua própria língua nativa, e que faltava muito pouco para se tornarem completamente romanos, sendo por vezes chamados de *togatoi*, em referência às vestimentas romanas (*Geografia*, III, 2, 15). Nesse caso em que um grupo parece caminhar em direção à completa perda da sua própria identidade devido, em grande medida, ao esquecimento de traços fundamentais da sua cultura, podemos, sem nos aprofundar muito, elencar pelo menos duas causas ligadas ao contexto imperial romano: por um lado uma política de imposição cultural praticada por Roma; por outro, a adoção da cultura romana por parte principalmente da elite local em troca da manutenção do seu status político e de outras vantagens. Se realmente os turdetanos deixaram de se identificar como tal, ou se houveram movimentos de resistência que preservaram a identidade nativa é outra questão. O fato é que, ao juízo do geógrafo grego, a transformação já estava quase completa: cada geração de turdetano deixou de educar as novas com base na sua cultura para iniciá-los no modo de vida romano.

Em segundo lugar, podemos argumentar sem maiores dificuldades que nem sempre as transformações culturais são tão bruscas a ponto de fazer com que um grupo deixe de se identificar como tal. Na verdade, em alguns casos podemos até observar transformações significativas, mas que trazem consigo transformações também nos critérios usados pelo grupo para se auto definir. Se a cultura é dinâmica, as fronteiras da identidade também podem ser negociadas, podendo ao longo da história agregar ou abandonar características antes não imaginadas.

Um bom exemplo pode ser visto na história da Grécia Antiga. Se, de acordo com Jonathan Mark Hall (2001, p. 220-225), num primeiro momento os critérios para de-

finição dos gregos envolvia a comunhão de laços de parentesco — ainda que baseados em narrativas mitológicas —, no período helenístico observa-se uma flexibilidade consideravelmente maior em que poderia se admitir a participação de novos membros na comunidade helênica a partir da comunhão da cultura e educação grega, como talvez expresse, da maneira mais clara possível, a famosa passagem de Isócrates no *Panegírico*:

Nossa cidade está tão à frente do restante dos homens no pensar e no falar que seus alunos se tornam os professores dos demais, e que ela fez com que o nome dos gregos parecesse não mais à raça, mas à inteligência pertencer, e fez com que sejam chamados de gregos mais os que partilham da nossa educação do que da natureza comum. (*Panegírico*, 50)

Educação, Cultura e Identidade na Eneida

Escrita no último quarto do século I a.C. pelo poeta latino Virgílio, a *Eneida* não pode ser compreendida fora do seu contexto de produção, o chamado Século de Augusto. Na obra, o poeta reconta o mito de Enéias, herói troiano que, após a queda da cidade, recebeu a missão de, com os Penates, deuses ancestrais de Tróia, procurar as terras que lhe haviam sido reservadas pelo destino para fundar uma nova Tróia, na Itália, dando origem a linhagem dos romanos (*Eneida*, I, 1-7). Lá, o herói travaria uma guerra contra Turno, rei dos rútuos, pela mão de Lavínia, filha do rei Latino. O poema, que tem como pano de fundo o ciclo épico troiano e a poesia homérica, acaba por vincular a linhagem divina de Enéias, filho da deusa Vênus, à própria linhagem de Júlio César e Augusto — e talvez esse tenha sido o principal objetivo do poema, haja vista a relação pessoal e talvez patronal que existia entre Virgílio e Mecenas, amigo pessoal de Augusto.

De qualquer forma, independente da relação política que a obra possa ter tido com o contexto do Principado de Augusto, o motivo para nossa escolha é outro: que a missão de Enéias tem como pressuposto uma íntima relação com a educação, com a cultura e a tentativa de preservar a identidade cultural dos troianos — tentativa esta frustrada nos últimos versos do poema pela vontade da deusa Juno.

A partir do momento em que os aqueus conseguiram entrar na cidade, muitos foram os troianos que morreram, e a própria cidade completamente destruída (*Eneida*, II, 324-327; II, 363-366), de modo que restou aos poucos sobreviventes ou serem enviados como escravos para os vencedores aqueus, como pode ser visto em maior detalhe na tragédia *As Troianas* de Eurípides, ou seguir Enéias no exílio. O próprio herói, a princípio, não conhecia seu destino e tentou defender a cidade, mas foi advertido que tal esforço seria inútil pela sua mãe, a deusa Vênus (*Eneida*, II, 619-620), pelo espírito da sua esposa Creusa, que acabara de morrer (*Eneida*, II, 780-784) e pelo espírito de Heitor, primogênito da cidade que foi morto por Aquiles e que confiou ao herói a missão de fundar uma nova cidade com os Penates troianos:

Seus bens sagrados e seus Penates, Tróia tos confia
toma-os por companheiros de teus fados, busca com eles a enorme
muralha que fundarás por fim, depois de muito vagueares pelo mar.
(*Eneida*, II, 293-295)

Em seguida, o herói convenceu seu pai, o velho Anquises, a fugir, que aceita apenas mediante a manifestação de um fenômeno interpretado como sinal divino. Por fim, após ser desencorajado a lutar na cidade, Enéias se encontra com as pessoas que o seguiriam para o exílio, surpreso com a quantidade:

Então, por fim, com a noite já passada, busco de novo meus companheiros.
E aqui venho reparar, com surpresa, ser grande o número
de companheiros que tinham ocorrido, mulheres e homens,
uma juventude reunida para o exílio, um povo miserando.
De toda a parte ali confluíram, prontos de ânimo de bens,
fosse qual fosse a terra para onde os quisesse eu conduzir mar fora.
(*Eneida*, II, 795-800)

Dessa forma, o herói e parte dos troianos remanescentes dão início a viagem, que marca a chamada parte “odisséica” do poema, não sem melancolia e tristeza (*Eneida*, III, 10-12). E inicia, também, a missão e maior anseio de Enéias: descobrir e encontrar

qual terra deveria fundar a nova Tróia, futura morada dos Penates e do povo troiano, “disperso agora pelo mundo” (*Eneida*, I, 602). Um dos primeiros pontos importantes da viagem foi a parada em Delos, em que Enéias pede auxílio para Apolo:

Concede-me, ó deus de Timbra, uma casa minha; concede muralhas a gente exausta
e família e uma cidade que possa perdurar; preserva a nova Pérgamo²
de Tróia, o que resta dos Dânaos e da inclemência de Aquiles.
(*Eneida*, III, 85-87)

Desta passagem, vale destacar o desejo do herói: por mais que, no poema, o resultado final da expedição seja a origem de um novo povo, não foi com esse desejo que Enéias e os troianos saíram para o exílio; antes, queriam fundar uma cidade que fosse a continuação de Tróia, e uma cidade que fosse lar para a continuação do modo de vida troiano. E a própria resposta de Apolo sugere antes um reforço com o passado troiano do que uma ruptura, já que o deus responde que a terra que deveriam buscar é uma terra que já havia sido morada dos ancestrais dos troianos (*Eneida*, III, 94-98). Daí então, o ancião Anquises assume a responsabilidade de interpretar o oráculo, uma vez que ele possuía o conhecimento do passado. Então, “ao revolver a lembrança dos antigos guerreiros”, Anquises concluiu que a terra de que falara Apolo era a ilha de Creta, que já fora casa de Teucro, um dos primeiros da linhagem troiana (*Eneida*, III, 306-309).

Movidos pela informação transmitida pelo pai Anquises, os troianos partiram em direção a Creta. Lá, Enéias deu início à construção de uma nova cidade, também chamada Pérgamo, nome que agradou a toda a gente (*Eneida*, III, 332-334). No entanto, a interpretação do oráculo feita por Anquises estava errada, e os próprios Penates se manifestaram diante de Enéias revelando a informação verdadeira:

Há um lugar — os gregos lhe dão o cognome de Hespéria —
terra antiga, poderosa por seus exércitos e pela fartura do solo;
homens enótrios a habitaram; agora reza a fama que os descendentes
chamam a este povo Itália, do nome de um de seus chefes;

² Frequentemente, Virgílio usa o nome Pérgamo para se referir a Tróia.

é esta a nossa verdadeira morada, daqui partiu Dárdano
e o pai Iasio, quem teve começo nossa raça.
(*Eneida*, III, 363-368)

Apesar do erro de Anquises, a informação verdadeira mantém todo o significado: ao invés de fundar uma nova Tróia onde havia sido lar de Teucro, deveriam fundá-la onde havia sido lar de outro ancestral igualmente importante, Dárdano. Reconstruir uma nova Tróia se torna, portanto, um constante ato simbólico de lembrar a antiga Tróia. Se, num primeiro momento, coube ao ancião Anquises a responsabilidade por recuperar o conhecimento do passado troiano para ensinar aos mais novos quais caminhos deveriam seguir, logo adiante a correção desta informação coube aos Penates, o maior vínculo existente com o passado troiano, de modo que o exílio, bem como a tarefa de construir uma nova morada para os exilados é, a todo momento, um ato de lembrar para garantir que as novas gerações troianas sejam elas próprias ensinadas a ser troianas com base no patrimônio cultural essencial para a definição de um troiano, que no poema é simbolicamente representado pelos Penates. De acordo com Nicholas Horsfall (1989, p. 17) eles indicam a continuidade religiosa no ato da fundação de uma nova cidade, enquanto que para David Harris (2015, p. 14) na *Eneida* eles podem indicar, em um sentido mais amplo, a própria continuidade cultural como um todo.

Para confirmar nosso ponto, uma outra passagem é muito emblemática: a passagem de Enéias por Butroto. Lá, ele descobre que Heleno, um dos filhos de Príamo, governava o local e era casado com Andrômaca, antiga esposa de Heitor. A cidade, no entanto, era toda ela um simulacro de Tróia:

Avanço porto dentro, deixando para trás frota e praias
quando, por acaso, com iguarias rituais e dádivas fúnebres
diante da cidade, em bosque junto às águas de um Simoente a fingir,
Andrômaca fazia libações às cinzas e invocava os Manes,³
junto ao túmulo de Heitor; um túmulo vazio que ela consagrara com um
tufo de relva verde e dois altares, fonte de suas lágrimas.
(*Eneida*, III, 300-305)

3 Na religião doméstica romana, os Manes são os espíritos dos ancestrais da família.

Avanço e reconheço uma pequena Tróia e, à semelhança da grande,
uma Pérgamo e, seco e com nome Xanto,⁴ um rio.
(*Eneida*, III, 349-350)

Além de ter sido construída à imagem e semelhança da antiga Tróia, na cidade também se preservam os antigos costumes troianos, principalmente ligados aos rituais fúnebres e religiosos (*Eneida*, III, 369). Essa era uma preocupação não só dos habitantes de Butroto, mas também dos exilados que acompanhavam Enéias, que, sempre que possível, reproduziam aspectos da vida troiana “de acordo com o costume” (*Eneida*, V, 244; V, 563-566; VII, 245-248; XI, 34-35; XI, 184-186).

Mas, apesar de a questão da preservação da cultura troiana ser onipresente no drama vivido pelos exilados, ela não é absolutamente central no poema, afinal, se trata de um poema épico. Existe, no entanto, um momento em que o tema foi referido de forma mais explícita, na realização dos jogos que Enéias organizou em memória do primeiro ano do falecimento de seu pai, Anquises. Após uma das corridas assim escreveu o poeta:

Esta tradição de corrida e este tipo de competição, foi Ascânio [filho de Enéias],
quando cercava de muralhas Alba Longa, quem primeiro
os recuperou e ensinou [*docuit*] aos antigos Latinos este gênero de ritual,
de modo que usara ele mesmo em criança, do modo que consigo usara a mocidade troiana
os Albanos o passaram aos seus descendentes; daqui, mais tarde, a grande
Roma o herdou e conservou-o como ritual pátrio,
e agora são chamados Tróia os petizes e Troiano o esquadrão.
(*Eneida*, V, 596-602)

Na passagem, além de vincular um importante aspecto da cultura troiana com o presente romano, através do verbo *docuit*⁵ o poeta também deixa claro que a tradição desse tipo de celebração foi transmitida de geração para geração como um ato educativo. Essa, bem como as outras passagens analisadas, sugerem que a todo momento a missão

4 Tanto o Simoente quanto o Xanto são rios míticos de Tróia.

5 Trata-se do verbo *docere* (ensinar) no pretérito perfeito do indicativo.

de Enéias de fundar uma nova cidade possuía um significado subjacente maior. Na verdade, tampouco é correto dizer que a missão era fundar uma nova cidade, tendo em vista que o objetivo era que a cidade nova tivesse uma íntima relação do ponto de vista cultural com Tróia, e que fosse antes uma continuação dela. Uma fala de Evandro, um dos reis da Itália que se aliam com Enéias na história, também aponta para essa direção:

Grandioso chefe dos Teucros, por teres escapado, jamais,
eu te garanto, vou admitir que as tropas de Tróia ou seu reino foram derrotados.
(*Eneida*, VIII, 470-471)

Não existe o fim de Tróia enquanto vivem Enéias, os Penates e o povo troiano, e enquanto eles reproduzem, na medida do possível, o modo de vida e os costumes da antiga cidade. No entanto, apesar desse ser o maior anseio do herói e de todo esforço empreendido por ele, ainda assim, no desfecho do poema, não foi permitido ao povo troiano que continuasse existindo como tal. Isso porque não era esse o desejo da deusa Juno, que fez um último pedido a Júpiter, que consentiu:

Não ordenes que os Latinos nativos desta terra mudem
seu nome antigo nem que se tornem Troianos nem que passem a chamar-se Teucros
nem que mudem sua língua ou troquem seu vestuário.
Que perdue o Lácio, que perdurem, tempos fora, os reis albanos,
que perdue a raça romana, fortalecida pelo valor de Itália;
morreu, e consente que tenha morrido, com seu nome, Tróia.
(*Eneida*, XII, 823-828)

Não é difícil entender o pedido de Juno no contexto de produção do poema: Virgílio era romano, e a *Eneida*, por mais que conte a história do exílio de Enéias e dos troianos, é um poema muito mais preocupado com o presente romano e com o Principado de Augusto do que com o mito do ciclo épico de Tróia. Mas não deixa de ser interessante através de que Juno expressa que deve ser a morte final de Tróia: que nenhum povo se chame de troiano, nem que tenham trocadas sua língua ou modo de se vestir, aspectos bastante significativos para a composição da identidade cultural no contexto da produção da obra, afinal, como vimos acima, foi exatamente o esquecimen-

to da língua nativa e a adoção da toga romana que Estrabão, contemporâneo de Virgílio, considerou suficiente para dizer que os turdetanos da Ibéria estavam se tornando quase completamente romanos. Da mesma forma, para que Tróia morresse, não seria necessário que Enéias, nem seus descendentes, ou nem mesmo os Penates deixassem de existir; pelo contrário, seria justamente a linhagem de Enéias que fundaria Roma. O fim de Tróia seria marcado antes pelo esquecimento das características culturais essenciais para a definição da identidade troiana, ou, se preferirmos, pelo fim do ciclo da educação troiana com as futuras gerações.

Referências

- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. Simon & Brown Publisher. 2011.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- EURÍPIDES. **As Troianas**. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2022.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ltc Editora, 1989.
- HALL, J. M. Quem eram os gregos. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**. São Paulo, n. 11, 2001, pp. 213-225.
- HARRIS, David. **City-Foundation in Vergil's Aeneid**. Tese (Graduação) — Departamento de Estudos Clássicos da Trinity University, 2015.
- HORSFALL, Nicholas. Aeneas the Colonist. In: **Vergilius (1959-)**, v. 35, 1989, pp. 8-27.
- ISÓCRATES. **O Panegírico, de Isócrates**: Tradução e Comentário. Tradução de André Rodrigues Bertacchi. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2014.

JUNIOR, Edison Bariani. A mecânica da ordem: indivíduo e sociedade em Durkheim. In: **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 9, 2003, pp. 85-99.

KOTTAK, Conrad Phillip. **Mirror for Humanity: A Concise Introduction to Cultural Anthropology**. McGraw Hill, 2009.

OAKESHOTT, Michael. **The Voice of Liberal Learning**. Liberty Fund, 2001.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. S; ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à Filosofia da Educação: Uma Tradição Literária**. São Paulo: EDUSP, 2022.

SIEGEL, Harvey. Education and cultural transmission/transformation: Philosophical reflections on the historians' task. In: **Paedagogica Historica**. 1996, pp. 25-46.

STRABO. **The Geography of Strabo**. Translated by Duane W. Roller. Cambridge University Press, 2014.

TYLOR, Edward. **Primitive Culture: Researches in the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom**. London: John Murray, 1871.

VIRGÍLIO. **Eneida**. Tradução de Carlos Ascenso André. Lisboa: Livros Cotovia, 2020.

O desafio educacional frente ao negacionismo científico

Ana Caroline Vieira Correia¹

1. Introdução

De acordo com Videira (2005), a filosofia da ciência surgiu como um campo de investigação procurando responder questões relativas à “o que é ciência?”, como também legitimar esse tipo de conhecimento e apontar quais características podem ser consideradas parte do saber científico, diferenciando de outros tipos de conhecimento da sociedade, como o religioso, filosófico e senso comum.

No contexto da tradição filosófica literária, o homem moderno buscava por um ponto fixo e estável para construir o conhecimento. Em contrapartida, um dos principais desafios da filosofia contemporânea se estabelece em torno da discussão sobre um saber incerto e desordenado, dando abertura para questionamentos que chegam a invalidar o conhecimento científico e gera uma incompreensão de como ele se estabelece, desafiando os fundamentos de ponto fixo estabelecidos pelo homem moderno (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022).

¹ Doutoranda em Educação — Universidade de São Paulo. Mestra em Educação em Ciências — Universidade Federal de Itajubá. Professora de química da rede estadual e particular de Minas Gerais. E-mail: anacarolinevieiracorreia@gmail.com.

Nesse sentido, com o colapso do pensamento do homem moderno, através da transformação acelerada da sociedade, entra em crise a noção de ponto fixo em que a filosofia tradicional se fundamentava, e cresce uma preocupação em torno da ideia de desaprendizagem, incertezas e desconhecimentos (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022).

Em relação ao conceito de crise, Oliveira aponta:

Uma crise é, em primeiro lugar, uma crise de sentido e consequentemente do valor de todas as coisas. É todo sentido do mundo do passado, sobretudo, de sua forma moderna, que está sendo posto em questão. (Oliveira, 1990, p. 7)

À vista disso, a reflexão filosófica sobre a construção do conhecimento se torna ainda mais relevante, uma vez que os filósofos buscaram compreender como se constrói o saber científico e como esse processo é influenciado pelos aspectos históricos e sociais. Dessa forma, a ciência não deve ser vista como uma forma de conhecimento supremo, mas sim como um tipo de conhecimento que é capaz de tratar das questões da ciência.

Há duas maneiras em que a filosofia e a história buscam abordar a ciência: epistemológica e histórica, na qual uma se atenta em compreender o que é a ciência, e a outra se preocupa em apontar como a ciência funciona. A primeira abordagem descontextualiza a ciência, separando do contexto sociohistórico em que ela é desenvolvida, apresentando a ciência de forma objetivista. A segunda abordagem observa a ciência a partir de seu contexto sócio-histórico, considerando um mundo cultural, em que não há verdades concretas e nem um método científico que permita soluções para todas as questões de diversos campos de investigação (Mcguire; Tuchanska, 2013).

Ainda, de acordo com os autores:

A oposição que estamos descrevendo é, sem dúvida, uma simplificação exagerada, que não apenas desconsidera as diferenças internas e as transformações históricas de ambas as perspectivas, mas também deixa de notar que, nos dois lados, existem concepções filosóficas, sociológicas, antropológicas e históricas (Mcguire; Tuchanska, 2013, p. 152).

Dessa forma, é importante entender a ciência em relação aos seus processos e seu contexto de desenvolvimento, deixando de lado o foco exclusivo nos aspectos formais e seus produtos, para que assim, se construa uma imagem humanizada dos cientistas e haja uma compreensão do caráter provisório, falibilidade e as influências que cercam a construção desse saber.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo levantar uma discussão sobre a temática do negacionismo científico e qual o papel do ensino de ciências em promover uma concepção mais adequada sobre o desenvolvimento do conhecimento científico.

2. Metodologia

O presente é um trabalho de caráter qualitativo, que busca levantar discussões em torno da temática do negacionismo científico na educação em ciências.

Foi realizado um ensaio de cunho reflexivo sobre a temática do negacionismo, buscando abordar o surgimento desses grupos, os tipos de negacionismo em crescimento na sociedade e o papel do ensino de ciência em colaborar com uma compreensão mais adequada sobre os aspectos do desenvolvimento da ciência.

Nesse sentido, os próximos tópicos levantam discussões sobre a filosofia da ciência, natureza da ciência, negacionismo e educação em ciências.

3. O que a filosofia diz sobre o que é ciência?

A ciência pode ser entendida como um tipo de gramática, com suas características de linguagem, conforme apresentado por Wittgenstein (1979). Dessa forma, é possível compreender que cada tipo de conhecimento terá sua própria gramática com seus próprios elementos de linguagem. Da mesma forma que é possível existir a gramática da ciência, que tratará do conhecimento científico, a gramática da religião abordará sobre o conhecimento religioso, a gramática da arte falará sobre o conhecimento artístico, a linguagem do senso comum abordará sobre conhecimentos vivenciados e observados na sociedade (Gurgel, 2023).

Nesse sentido, é importante entender que um tipo de conhecimento não se sobressai ao outro, uma vez que se trata de entendimentos diferentes. Porém, é essencial compreender o papel que cada um estabelece no mundo para que não haja equívocos quanto às regras de cada, como por exemplo, o conhecimento religioso não é capaz de responder pelas questões da ciência, assim como a ciência não é capaz de discutir sobre o conhecimento artístico.

Quanto ao papel da filosofia da ciência em estabelecer um ponto fixo, a sua tarefa era mostrar que a ciência é uma atividade real e necessária, uma vez que com a ciência, a espécie humana teria conseguido formular um tipo de saber que não apenas diria como é o mundo externo, mas que também teria conseguido criar um tipo de conhecimento que tornaria possível o domínio desse mesmo mundo, de onde resultam benefícios materiais e positivos para a espécie humana (Vieira, 2005, p. 70-71).

Portanto, a crise na filosofia da ciência ocorre especialmente no século XX com discussões em torno de uma noção positivista e objetivista da ciência, noção que merece destaque ainda hoje com o surgimento de grupos negacionistas. Diversos filósofos surgiram com novas ideias buscando combater a concepção neutra e linear do conhecimento científico.

No século XVII, o “método científico” tinha se tornado uma das principais preocupações dos filósofos, investigação conduzida principalmente por Francis Bacon. Algumas concepções do método baconiano sobre a ciência que foram aceitas pelos os cientistas são: I) observação, em que Bacon propôs que as investigações científicas deveriam ser realizadas com base em um extenso catálogo de observações de variados fenômenos; II) neutralidade, na qual as pesquisas deveriam ser feitas sem antecipações especulativas e sem diretriz teórica, e os cientistas deveriam limpar suas mentes de qualquer outra influência, para que a observação fosse pura; III) indução, em que as leis científicas são extraídas do conjunto de observações a partir de um processo seguro e objetivo (Chibeni, 2004).

Outros filósofos buscaram novas compreensões críticas sobre o que é ciência, vindo de autores como Kuhn, Bunge, Feyerabend, Bachelard, Lakatos e Popper, evidenciando que a atividade científica é mais complexa do que os empiristas e indutivistas propunham (Arthury, 2021). No início do século XX o empirismo defendia que a ciên-

cia era um conhecimento construído com base no formalismo lógico, desconsiderando questões relativas às crenças e valores dos cientistas, prezando mais pelos enunciados lógicos e matemáticos (Moura; Guerra, 2016).

Filósofos como Imre Lakatos e Thomas Kuhn criticaram esse empirismo lógico, uma vez que os conhecimentos sobre a ciência não deveriam ser desvinculados do contexto social em que é produzido, construindo análises gerais sobre a ciência, que consideravam explicações estruturais de como o conhecimento é desenvolvido (Moura; Guerra, 2016).

É relevante salientar que os filósofos não foram os únicos que conduziram estudos sobre a ciência. Os pesquisadores da área de educação em ciências, em especial os do campo de história, filosofia e sociologia do ensino de ciências, produziram estudos buscando compreender os aspectos envolvidos na produção científica guiadas pelas mudanças nas concepções filosóficas, buscando auxiliar o exercício dos educadores.

Segundo Pereira e Gurgel (2020) a partir dessas discussões se consolidou a defesa de um ensino sobre a ciência, chamado pelos pesquisadores de Natureza da Ciência (NdC), que se refere aos estudos voltados para os conhecimentos epistemológicos científicos. Moura (2014, p. 37) traz sua compreensão sobre a NdC: “estudar a natureza da Ciência significa compreender como o homem constrói o conhecimento científico em cada contexto e em cada época, tendo como base suas concepções filosóficas, ideológicas e metodológicas”.

Essas discussões sobre como a ciência se desenvolve e por quem ela é feita, torna-se ainda mais importante diante do crescimento do número de pessoas que não confiam na ciência ou não sabem dizer por que o conhecimento científico é importante (Silva; Videira; 2020). Nesse contexto, para que possa haver confiança na ciência, É necessário estabelecer um bom entendimento de como o conhecimento científico se constrói, desenvolve, por quem é feito, seus métodos, critérios, validações e suas falhas, para que assim, uma compreensão adequada da “gramática da ciência” combata o avanço do negacionismo científico, fundamentado pelo transtorno em que a modernidade lida com uma quantidade de conhecimento disseminado.

4. O negacionismo científico e o ensino de ciências

Os grupos negacionistas ficaram mais evidentes a partir da pandemia de Covid-19, uma vez que diversas pessoas de notoriedade social, como os ministros, subestimaram o perigo do vírus, propondo soluções que iam ao caminho contrário para estabelecer um bom controle da pandemia. Declarações e atitudes nesse nível tendem a associar confiabilidade da ciência e ideologias políticas, fazendo com que uma parcela da sociedade ache suspeito o trabalho que a comunidade científica desempenha por não terem um conhecimento adequado das influências da ciência (Cassiani; Salles; Ostermann, 2022).

Embora os grupos negacionistas estejam em evidência no século XXI, não é um movimento contemporâneo e nem se resume ao contexto brasileiro, como no século XX, que cresceu uma posição negacionista sobre a teoria da evolução e o formato da terra nos Estados Unidos. Nesse sentido, Cassiani, Salles, Ostermann (2022, p. 6) apontam: “ao longo da história da produção do conhecimento científico, as controvérsias e negações operaram como resistência a conhecimentos circulados socialmente, causando rejeições e obstáculos.”

O discurso negativista sobre a ciência pode ter diversas origens, como uma concepção relativista sobre o que é ciência, que reduz o conhecimento científico como uma construção social sem legitimidade, mas também o discurso cientificista, que coloca a ciência como um conhecimento supremo e incapaz de cometer falhas. “A principal característica do cientificismo é o naturalismo acentuado e a objetividade, entendendo os produtos da ciência como aplicáveis universalmente” (Baptista, 2014, p. 31). Ambos são capazes de colaborar com uma desvalorização da ciência por não apresentarem uma concepção coerente das complexidades e especificidades desse tipo de saber.

Dos riscos, pode-se mencionar um agravamento de doenças evitáveis ou controláveis; intensificação das mudanças climáticas, que pode afetar em especial as pessoas em situação de vulnerabilidade social; desconfiança nas instituições de pesquisa e cientistas, crescimento de desinformação, retrocesso educacional, negacionismo de fatos históricos — como holocausto —, polarização social e outros. Além de afetar a sociedade, traz problemas para o desenvolvimento do conhecimento científico por meio da circulação de informações falsas.

Nesse sentido, é importante discutir sobre como os grupos negacionistas se formam, quais são os tipos de negacionismo científico existentes, como essas organizações colocam a sociedade em posição de risco e qual o interesse de instituições em fomentar financeiramente alguns desses grupos.

Assim, das temáticas negacionistas em destaque atualmente, temos: i) o movimento terraplanista, que contesta o conhecimento científico a respeito do formato da terra, negando fenômenos físicos e astronômicos; ii) o movimento antivacina, que embora antigo, teve uma ascensão no período da pandemia, e se sustenta na noção de ineficácia e na falta de confiança da sua aplicação, além das teorias da conspiração; iii) negacionismo climático, que se constitui em negar o agravamento da crise climática e como essa é promovida pelas ações humanas de um modelo capitalista (Silva, 2024).

Para Pivaro e Giroto (2020), a melhor forma de enfrentar o negacionismo científico é o estímulo do desenvolvimento de um pensamento crítico. No entanto, o ensino de ciências é marcado por uma crise em atingir sucesso quanto aos seus objetivos educacionais, visto que os pesquisadores relatam a persistência de um ensino pouco significativo e vazio, que precisa de mudanças nas práticas educacionais (Pereira; Gurgel, 2020).

Para isso, surge uma missão da educação, principalmente no que se refere ao espaço escolar. A escola como um espaço indispensável para a formação de cidadãos críticos e deve oportunizar a educação científica baseada em ensinar ciências, bem como os processos do desenvolvimento da ciência (Espíndola; Praça, 2018), de forma que os alunos possam agir socialmente e saibam se posicionar sobre diversas temáticas científicas que atravessam a sociedade, principalmente daquelas que buscam deslegitimar o conhecimento científico.

Para Munford e Lima (2007) é inadequado dissociar a aprendizagem de conceitos científicos das práticas exercidas pelos cientistas, sendo essencial reconhecer a ciência como uma prática social que não deve ser desvinculada dos sujeitos e das ideologias que a constituem (Cunha; Giordan, 2009), além de compreender os valores culturais, sociais, político, histórico, lógico e epistemológico da pesquisa científica (Silva; Videira, 2020). Portanto, esse distanciamento em compreender como a ciência se desenvolve é capaz de gerar concepções inadequadas que podem prejudicar um bom entendimento dos processos científicos.

Para Baptista (2014), é importante compreender a ciência como a cultura dos cientistas. A autora aponta que:

[...] apesar dessa argumentação sobre a importância e necessidade de compreender a ciência como uma entre as diversas culturas, é fato que prevalece na maioria das salas de aula de ciências a prática pedagógica científicista, centrada unicamente na transmissão e reprodução de conhecimentos científicos considerados como sendo os únicos verdadeiros e factuais e, além disto, destituídos dos contextos, seja da própria ciência e/ou das realidades dos estudantes. (Baptista, 2014, p. 30)

Portanto, o ensino de ciências desempenha um papel fundamental no combate ao negacionismo científico. É relevante apresentar os aspectos científicos aos estudantes de forma contextualizada e que dialogue com outros saberes, como a filosofia. É importante também não limitar a ciência à apresentação de seus aspectos positivos, como se fosse um conhecimento que produz verdades absolutas, mas mostrar igualmente suas limitações, confrontos e influências (Gomes, 2012; Baptista, 2014).

5. Considerações finais

Assim, essas noções negacionistas desafiam as bases que sustentam o conhecimento científico, colocando em crise os pontos fixos relacionados à confiança na ciência. É necessário discutir sobre a constituição dos grupos negacionistas, que movimentam grupos como terraplanistas, antivacinas, e negacionistas climáticos, e que, acabam gerando um risco para a sociedade devido às problemáticas levantadas por esses grupos.

Nesse sentido, os professores e pesquisadores exercem uma missão necessária de elaborar ações e estratégias que possam permitir que os estudantes pensem criticamente ao se depararem com uma ideia negacionista, considerando todo o risco que tais noções para a sociedade. É relevante que essas temáticas sejam trazidas para debates em sala de aula, por meio de recursos e estratégias como os casos históricos, ações de divulgação científica e também uma aproximação entre estudantes e cientistas, na busca por humanizar a concepção que se tem sobre a ciência e o pesquisador. Segundo Watanabe

e colaboradores (2015), ações que aproximam estudantes de cientistas são importantes porque ajudam a promover uma visão cultural da ciência, reconhecendo-a como parte do desenvolvimento da humanidade.

Para isso, é necessário que os professores busquem também se desfazer de uma noção positivista da ciência, apresentando a ciência quanto às suas influências, provisoriedade, diferentes métodos, ética e valores, instrumentos de pesquisa, caráter colaborativo, validade de conhecimento, falibilidade e todo o seu contexto de desenvolvimento. Assim, permitindo um ensino de ciências mais reflexivo, que possa combater as noções negacionistas em crescimento.

Referências

- ARTHURY, L. H. M. A natureza da ciência no ensino de ciências: uma imagem da atividade científica mais adequada ao ensino? **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v. 5, n. 3, p. 467-488, 2021.
- BAPTISTA, G. C. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Revista Interações**, v. 10, n. 31, 2014.
- CASSIANI, S.; SELLES, S. L. E.; OSTERMANN, F. Negacionismo científico e crítica à ciência: interrogações decoloniais. **Ciência & Educação**, Bauru, 2022.
- CHIBENI, S. S. **O que é ciência**. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, 2004.
- ESPÍNDOLA, C. S. O.; PRAÇA, A. V. S. O cientista ao alcance da escola através da videoconferência: o caso de uma escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 8, n. 2, 2018.
- GURGEL, I. **Por que confiar nas ciências?** Epistemologias para o nosso tempo. São Paulo: Livraria da Física, 2023.
- MCGUIRE, J.; TUCHANSKA, B. Da ciência descontextualizada à ciência no contexto social e histórico. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2013.

MOURA, B. A. O que é natureza da ciência e qual sua relação com a história e filosofia da ciência? **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 7, n. 1, p. 32-46, 2014.

MOURA, B.; GUERRA, A. História cultural da ciência: um caminho possível para a discussão sobre as práticas científicas no ensino de ciências? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 3, p. 725-748, 2016.

MUNFORD, D.; LIMA, M .E. C. de C. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, 2007.

OLIVEIRA, M. A. **A filosofia na crise da modernidade**. v. 12. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, R. de. **Introdução à filosofia da educação: uma tradição literária**. São Paulo: Edusp, 2022.

PEREIRA, F. P. C.; GURGEL, I. O ensino da natureza da ciência como forma de resistência aos movimentos anticiência: o realismo estrutural como contraponto ao relativismo epistêmico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1278-1319, 2020.

SILVA, L. M. **O estado da arte das pesquisas sobre negacionismo científico na Educação em Ciências**. 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2024.

SILVA, V. C.; VIDEIRA, A. Como as ciências morrem? Os ataques ao conhecimento na era da pós-verdade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1041-1073, 2020.

VIDEIRA, A. A. P. A filosofia da ciência sob o signo dos Science Studies. **Abstracta**, v. 2, n. 1, p. 70-83, 2005.

WATANABE, G. et al. A aproximação entre cientistas e público escolar: os sentidos construídos pelos estudantes. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. p. 1-8, 2015.

Falseabilidade e causalidade, a segurança do conhecimento científico em jogo: Hume leitor de Popper

Victor Mateus Pereira de Araújo¹

Introdução

Com o advento da filosofia da ciência no século XX, tornou-se visível um certo consenso entre os filósofos da ciência. Segundo os especialistas, o conhecimento científico compreendido como o cânone de teorias científicas (síntese entre hipótese científica e experimento), em última instância é um cânone aberto a mudanças, pois nas teorias científicas é possível serem constatadas imprecisões, falhas, problemas. Se constata, portanto, a ausência de uma verdade universal na ciência.

Thomas Kuhn propõe a *mudança de paradigma* dada a instauração duma crise das teorias científicas em que acontece uma revolução²; Imre Lakatos enxerga a ciência como um *hard core* (núcleo duro) em que os avanços científicos fazem ajustes, correções ou adições às teorias canônicas desse núcleo³; Karl Popper prevê a possibilidade da *falseabilidade* das teorias científicas, em que deve prevalecer aquelas teorias mais bem corroboradas pelos experimentos⁴.

1 Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mestrando em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: victormateuspereiraa@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9331-3851>.

2 Cf. Kuhn, T. *A estrutura das revoluções científicas*. Perspectiva: São Paulo, 1975.

3 Cf. Lakatos, I. *Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica*. Edições 70: Lisboa, 1980.

4 Cf. Popper, K. *A lógica da pesquisa científica*. Cultrix: São Paulo, 2013.

Ainda segundo Popper, a falta de universalidade ao conhecimento científico se deve especialmente pela dificuldade epistemológica em estabelecer hipóteses científicas baseadas em uma relação necessária entre causa e efeito através do método indutivo. Contudo, o filósofo estabelece a experiência como pedra de toque para validar provisoriamente essas hipóteses, em um ponto em que as hipóteses são colocadas em dúvida constantemente e sua validação provisória se encontra somente enquanto experimentada e corroborada pelo experimento⁵.

Seja como for, um dos pontos daquele consenso da filosofia da ciência reside na percepção da ausência de universalidade das “verdades” propostas e oferecidas pela ciência, pois as teorias científicas estão sempre aptas a serem ajustadas, corrigidas ou até mesmo substituídas e revolucionadas por outras melhores em termos experimentais. De modo que prevalecem aquelas que melhor se adequam às condições epistemológicas de uma verdade por correspondência no mundo empírico.

Com isso em mente, Popper com seu movimento argumentativo propõe dois conceitos em sua filosofia da ciência. A *falseabilidade*, que consiste na dúvida constante a que as teorias científicas são submetidas; e a *corroboração*, que consiste na adoção da experiência como pedra de toque para validar a hipótese causal provisoriamente.

Convém mencionar que a *falseabilidade* e a *corroboração* de Popper estão intimamente sincronizadas com o ceticismo moderado de Hume, no qual Hume é cético perante a suposta verdade da causalidade e as generalizações indutivas da relação entre causa e efeito (*falseabilidade*); mas ao mesmo tempo, é moderado quanto a esse seu ceticismo pois não descarta a causalidade por completo, ao contrário, vê valor na crença das relações supostamente causais que o homem faz indutivamente pela força do hábito, pois segundo o filósofo escocês, essas relações são válidas desde que a *experiência* ateste sua validade (*corroboração*).

Em todo caso, dada a ausência de universalidade das teorias científicas baseadas na causalidade advinda das generalizações do método indutivo (hipótese e experimento) que fora constatada pela epistemologia científica do século XX, surge um possível problema inerente à ciência, pois correntes negacionistas poderiam utilizar essa tese

⁵ Cf. *Ibidem*.

como brecha epistemológica para questionar a segurança da verdade das proposições que a ciência produz e oferece à sociedade. E mais que isso, tal negacionismo, se aceito, poderia indicar outro tipo de conhecimento ainda mais problemático para tomar a posição da ciência como *conhecimento seguro*.

Apesar de tudo, a humanidade anseia por saciar sua *vontade de verdade*⁶, que segundo Nietzsche, seria um impulso natural do homem em se assentar em alguma suposta verdade que lhe traga consequências agradáveis. Como se fosse a busca de um ponto fixo em que se possa dar a ilusão de ordem em um mundo aparentemente caótico. As consequências dessa *vontade de verdade* somada àquela linha de questionamento negacionista à ciência são diversas, pois uma vez invalidado o conhecimento científico, o que poderá tomar seu status de *conhecimento seguro* na sociedade?

Poderia qualquer pseudociência como a astrologia ou até mesmo outro tipo de conhecimento que se diz universal (tal como a religião) tomar a atual posição social da ciência como *conhecimento seguro*? Os efeitos dessas possibilidades são ainda mais diversos e nenhuma merece a devida atenção. Isto se evidencia à medida em que, por mais que o conhecimento científico seja falseável, ele ainda é seguro mediante a contribuição positiva da corroboração empírica; o que dispensa a análise de possibilidades negacionistas em relação à ciência.

Nesse sentido, visando defender apenas eventuais críticas e questionamentos que a segurança do conhecimento científico pode enfrentar por parte de vieses de pensamento negacionista que se apoia na brecha epistemológica da filosofia da ciência que constata a falseabilidade da ciência, este trabalho tem como objetivo defender que o conhecimento científico, apesar de ser falseável, continua sendo um *conhecimento seguro* na medida que a epistemologia humana permite: como conhecimento seguro, mas provisório.

Para tanto, a *falseabilidade* de Popper será lida à luz do problema da causalidade do Hume, e o conceito de *corroboração* daquele, será lido através da doutrina do hábito deste. Com o intuito de defender que o conhecimento científico derivado de inferências indutivas, apesar de não ser um conhecimento universal (devido ao problema da

6 Cf. Nietzsche, F. *Sobre verdade e mentira*. Hedra: São Paulo, 2007, p. 25-29.

causalidade), ainda assim é um conhecimento seguro por conta da alta probabilidade de o hábito fazer inferências causais que na experiência se mostram verdadeiras (doutrina do hábito).

O problema da causalidade de Hume: da distinção entre impressões e ideias: a origem das ideias

Apresentar o problema da causalidade de Hume não é exatamente uma tarefa fácil. Qualquer reconstrução fidedigna do movimento argumentativo do filósofo britânico requer passos preliminares de conceituações de termos-chave para seu argumento. Dado que a proposta desta seção é reconstruir esse movimento argumentativo para posteriormente ler a *falseabilidade* de Popper à luz do ceticismo de Hume; por ora, passaremos à distinção entre *ideias* e *impressões*, a definição de *causalidade* enquanto associação de ideias como causa e efeito, e o ceticismo perante a suposta conexão necessária entre essa associação causal.

Sobre a distinção entre *ideias* de *impressões*, as impressões são as percepções mentais sentidas imediatamente através das sensações dos cinco sentidos humanos, como as luzes percebidas pela visão, os sons sentidos pela audição etc. As *ideias*, por sua vez, são percepções mentais dessas *impressões* resgatadas através da memória ou imaginação, como quando se lembra em forma de *ideia* a *impressão* de alguma cor previamente sentida pela visão.

As *impressões*, então, são condições de existência das *ideias*. Sem as *impressões* não haveria *ideias*, dado que sem a experiência das *impressões* não haveria como memorar ou imaginar o conteúdo das percepções sensíveis. Dessa perspectiva, Hume nega o inatismo das ideias ao mesmo instante que apresenta sua epistemologia em convergência com a máxima empirista de Locke, quem defende que a mente de toda pessoa nasce como uma folha em branco, que pode ser preenchida de ideias mediante um único princípio: a experiência⁷.

⁷ Locke, J. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Nova Cultural: São Paulo, 1999, p. 57.

Essa convergência se evidencia à medida em que, assim como Locke percebe a experiência como o fundamento da origem das *ideias* que preenche a *folha em branco*, Hume também assume o mesmo empirismo a partir do instante em que sua definição de *ideias* é condicionada pelas sensações da sensibilidade (*impressões*). Então, no empirismo de ambos os filósofos a única origem das *ideias* tem seu fundamento-último na experiência empírica. Assim, para o empirismo humeano, o homem nasce sem *ideias*, que por sua vez são exclusivamente adquiridas através da memória ou imaginação da experiência das *impressões*.

Da noção de *causalidade* como associação de ideias

Dotado de seu empirismo por meio de sua distinção entre *impressões* e *ideias*, Hume propõe três tipos de associações de ideias: *semelhança*, *contiguidade* e *causalidade*⁸. A semelhança pode ser resumida a uma relação de analogia, enquanto a contiguidade se resume a uma relação de proximidade em algum sentido. Seja como for, o que nos interessa é a causalidade, que é definida como uma relação que estabelece uma conexão entre causa e efeito. Como por exemplo, ao “pensarmos em um ferimento, dificilmente conseguiremos evitar uma reflexão sobre a dor que o acompanha” (Hume, 2004, p. 42), de tal modo que o ferimento é a causa da dor, e a dor é o efeito do ferimento enquanto sua causa.

Com sua definição de causalidade, Hume percebe que ela é a forma de associar ideias mais frequentemente utilizada pelo homem para construir narrativas e é o único tipo de conhecimento que permite o homem prever e controlar eventos futuros⁹. Em que o homem interpreta a sucessão dos eventos da experiência com fortes conexões causais, à semelhança do trabalho intelectual do bom historiador:

[...] a espécie mais usual de conexão entre os diferentes acontecimentos que figuram em qualquer composição narrativa é a de causa e efeito, pela qual

8 Hume, D. *Investigações*. Unesp: São Paulo, 2004, p. 42.

9 *Ibidem*, p. 44.

o historiador traça a sequência de ações de acordo com sua ordem natural, remonta a suas molas e princípios secretos, e delinea suas mais remotas consequências. Ele escolhe como seu assunto uma certa porção dessa grande cadeia de eventos que compõem a história da humanidade e, em sua narrativa, esforça-se por abordar cada elo dessa cadeia. Algumas vezes, uma inevitável ignorância torna infrutíferos todos os seus esforços; outras vezes, ele supre conjecturalmente o que falta em conhecimento, e está sempre consciente de que quanto mais coesa é a cadeia que apresenta a seu leitor, mais perfeito é o trabalho que produziu. Ele vê que o conhecimento das causas é não apenas o mais satisfatório de todas, mas também o mais instrutivo, pois esse é o único conhecimento que nos capacita a controlar eventos e governar o futuro. (Hume, 2004, p. 45)

Em outras palavras, Hume argumenta que a pertinência do conhecimento das relações causais reside na força da coesão entre a cadeia de eventos, como se a força da conexão entre um evento e seu sucessor fosse o medidor da coesão, quanto mais forte a conexão, mais forte a coesão narrativa. Assim, o homem quando utiliza frequentemente a noção de causalidade, o faz com a intenção de alcançar a coerência do conhecimento da conexão que conecta os elos da cadeia de eventos.

Analogamente, essa busca da coerência da cadeia de sucessão de eventos das narrativas através da causalidade se assemelha com a *vontade de verdade* de Nietzsche. Isto se evidencia à medida em que ambos os filósofos reconhecem o homem como um apreciador de narrativas coerentes fortemente ligadas por causas e efeitos (Hume) efetivando certa agradabilidade por agradecer a *vontade de verdade* (Nietzsche) enquanto fornece uma explicação supostamente verdadeira da sucessão de eventos do mundo através da causalidade.

Do ceticismo perante a suposta conexão necessária entre causa e efeito

No entanto, ambos desconfiam da verdade que a causalidade pressupõe quando sacia o gosto pela coerência ou pela *vontade de verdade*. Em Nietzsche, a crítica à causalidade se relaciona com sua crítica à concepção de verdade, que permeia praticamente em

toda sua obra por meio de argumentos genealógicos que não cabem serem apresentados neste trabalho¹⁰. Já em Hume, essa desconfiança perante a suposta conexão necessária entre a causa e o efeito consiste no fundamento de seu argumento cético que resulta no problema da causalidade que analisaremos a seguir.

Após perceber o uso sistemático de pensamentos causais como fundamento explicativo à sucessão de eventos, Hume se pergunta qual a origem das inferências que o homem realiza entre causa e efeito e se essa origem garante uma *conexão necessária* entre a relação que se estabelece. Como resposta em título de tese geral de sua argumentação, sua enunciação pode ser resumida como: a experiência é o ponto de origem das inferências realizadas entre causas e efeitos, e essa origem na experiência não fornece garantias que a conexão entre causas e efeitos das inferências causais seja uma conexão necessária e intransigível, mas somente contingente.

Mas antes da própria argumentação, Hume apresenta mais uma distinção conceitual, agora dos objetos da razão, que são classificados como *relações de ideias* e *questões de fato*¹¹. As *relações de ideias* pertencem à mesma natureza das verdades-lógicas da matemática, como a necessidade lógico-matemática na qual o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos de um triângulo retângulo (verdade lógica do teorema de Pitágoras)¹².

De modo que a evidência da conexão necessária das *relações de ideias* tenha sua origem puramente no pensamento. Afinal de contas, não é a experiência ou a sensibilidade que conclui ou atesta o teorema de Pitágoras, haja vista que talvez nem exista de fato um triângulo retângulo perfeito na natureza para ser percebido e medido pelos

10 Em Nietzsche, a passagem que melhor apresenta sua crítica à verdade considerando a desconfiança da causalidade se encontra no capítulo intitulado *Os quatro grandes erros* do *Crepúsculo dos ídolos*, em que o autor se esforça para apresentar a arbitrariedade das supostas verdades causais. Talvez a continuação da leitura deste artigo auxilie a entender o ponto de Nietzsche, pois “[...]. Como argumenta Scarlett Marton, analisando o perspectivismo e o experimentalismo, a crítica de Nietzsche à causalidade deve muito a Hume, e isso o próprio filósofo alemão teria reconhecido textualmente (Fragmento póstumo 2 [83] do outono de 1885-outono de 1886)” (LIMA, 2010, p. 145).

11 Hume, D. *Investigações*. Unesp: São Paulo, 2004, p. 53.

12 *Op. Cit.*

sentidos; mas é o raciocínio lógico que, através da definição de triângulo retângulo é capaz não somente de perceber, mas também de confirmar a relação de igualdade necessária entre o quadrado da hipotenusa e a soma dos quadrados dos catetos.

As *relações de ideias*, são então, deduções, verdades lógicas dentro de um sistema que permite extrair conclusões de pressuposições em grau de axiomas (verdades tão evidentes que dispensam sustentação). Como é o caso da dedução do teorema de Pitágoras, que é um teorema extraído das ideias que consistem na definição do triângulo retângulo (pressuposição em grau de axioma). Nesse sentido, as verdades lógico-matemáticas da geometria euclidiana conservam para sempre a evidência de suas verdades desde que conserve seus axiomas e que as deduções a partir desses axiomas tenham de fato uma conexão necessária com seus pressupostos axiomáticos. O que inclusive é válido também para geometrias não-euclidianas, seguindo-se do mesmo raciocínio.

Diferentemente das deduções puramente racionais das *relações de ideias*, as *questões de fato* são proposições de tudo aquilo que pode ser apresentado como um possível fato empírico. Como por exemplo, a proposição “o sol nascerá amanhã” ou sua negação contraintuitiva: “o sol não nascerá amanhã”.

Enquanto as *relações de ideias* são deduções puramente racionais, as *questões de fato* são descrições ou suposições de descrições acerca daquilo que é perceptível ou possivelmente perceptível através da sensibilidade. Assim, as *relações de ideias*, pelo fato de serem deduções, resultam em *proposições necessárias*; já as *questões de fato*, por conta de serem descrições ou possibilidades de descrições sobre aquilo que é possível observar na experiência, são *proposições contingentes*.

Com essa distinção entre *relações de ideias* (*proposições necessárias*) e *questões de fato* (*proposições contingentes*), Hume retorna à sua investigação inicial sobre a causalidade. Dessa vez questiona a origem das inferências causais que os homens realizam. Como argumentação, defende que a única forma de se fazer tais inferências sem recair na arbitrariedade da adivinhação é através da observação empírica da sucessão de eventos da natureza junto da generalização dessa observação para com o futuro.

Apesar de que o “Hume não usou o termo ‘indução’ em sua discussão de argumentos baseados na experiência” (Jenkins, 1992, p. 68, tradução nossa), sua formulação

da “generalização da observação da sucessão de eventos para com o futuro” é idêntica ao sentido da semântica que o termo *indução* carrega consigo. Então, eventualmente, passaremos a utilizar o termo *indução* como sinônimo daquela generalização.

Retornando ao argumento, pode-se dizer que sem a experiência das *questões de fato*, não haveria como inferir, por exemplo, nem que o fogo queima, nem que a água afoga. Imagina-se o súbito do primeiro homem a este mundo, Adão; mesmo que considerado no auge de suas capacidades intelectuais, como poderia ele ter o conhecimento que o fogo queima e a água afoga sem ter testemunhado essas experiências? Por intermédio exclusivo da razão no mesmo modo de operação das *relações de ideias*?

Não poderia, a não ser por meio da arbitrariedade e da adivinhação que lhe permitiria cogitar inúmeros efeitos diversos à água que o não-afogar, ou ao fogo o não-queimar. Nesse sentido a adivinhação é tão improvável que chega a beirar o impossível e fugiria daquela agradabilidade e coerência tão sedutora às narrativas que saciam a *vontade de verdade*. Portanto, a origem das inferências causais que fazemos não são deduções de proposições necessárias (*relações de ideias*), tampouco são adivinhações dessas proposições.

Ora, essa origem só pode estar na generalização da sucessão de eventos observados na experiência. Em outra palavra, essa origem só pode estar na *indução*. Afinal, é a partir das experiências passadas que percebemos que o fogo sempre queimou; e só então inferimos a nível de generalização que o “fogo queima”; não somente na experiência passada, mas também na experiência futura.

Assim, chegamos à origem das inferências causais, a saber, a experiência sensível junto da projeção ou expectativa da manutenção dessa experiência passada para com o futuro (indução). Então, com a indução Hume apresenta a origem da causalidade, mas ainda resta responder se a causalidade inferida indutivamente fornece garantias do estabelecimento da conexão entre causa e efeito de forma necessária? E a resposta de Hume resulta em aporia dado que sua investigação não encontrou algo que poderia garantir qualquer conexão entre causa e efeito de forma necessária:

Quando olhamos para os objetos ao nosso redor e consideramos a operação das causas [causalidade], não somos jamais capazes de identificar, em um

caso singular, nenhum poder ou conexão necessária, nenhuma qualidade que ligue o efeito à causa e torne o primeiro uma consequência infalível da segunda. (Hume, 2004, p. 99)

Dessa aporia quanto à conexão necessária entre causa e efeito, pode-se concluir apenas que; na sucessão de eventos da natureza, observa-se sucessões de *questões de fato* (*proposições contingentes*), de modo que essas sucessões são *conjugadas* entre si (sucessões de um evento por outro), mas não necessariamente conectadas como é o caso exclusivo das *proposições necessárias* das *relações de ideias*.

Ora, dada a experiência observou-se eventos seguidos de outros eventos. Por exemplo, repetidamente observou-se o fogo e dele sempre se seguiu o calor. Logo, com a experiência e a repetição se *conjugam* o calor junto do fogo, como se este fosse a causa daquele. Mas o que garante que essa *sucessão passada* do fogo ao calor seja também uma *conexão necessária* entre o calor e o fogo?

Nada, não há garantias evidentes de que essa sucessão entre observações contingentes de *questões de fato* (*conjugação*) resulte em uma conexão necessária tão forte quanto as deduções lógicas das *relações de ideias*. No máximo, a inferência causal indutiva é possível, mas não necessária. Afinal, essas inferências se referem em último caso às *questões de fato* que são *proposições contingentes* e não em *proposições necessárias* como as *relações de ideias*.

Nesse sentido, o problema surge quando se confunde a *conjugação* como uma conexão causal necessária, como se a *conjugação* apresentasse uma regra causal necessária e atemporal, na qual se generaliza indutivamente uma suposta verdade causal atemporal a partir da experiência passada. Mas isto é um exagero, pois como vimos há pouco na aporia cética de Hume, não conseguimos identificar na experiência “nenhuma qualidade que ligue o efeito à causa e torne o primeiro uma consequência infalível da segunda” (Hume, 2004, p. 99). Portanto, a experiência não consegue perceber uma conexão necessária entre eventos, a percepção se limita à *conjugação*. Pensar que a *conjugação* se estende à conexão necessária entre causa e efeito é um exagero.

É esse exagero epistemológico que ficou conhecido na tradição filosófica como o *problema da causalidade de Hume*. No qual, quando fazemos inferências causais de forma indutiva, estamos generalizando ao futuro uma *conjugação* de *questões de fato* observada

no passado, como se essa generalização fosse tão certa e verdadeira quanto a *conjugação* previamente observada. Sendo que essa passagem da *conjugação* para a conexão da causa com o efeito é um exagero mediante o fato de não haver nada na experiência que garanta alguma conexão necessária entre a causa e o efeito. Nas palavras do próprio Hume:

[...] quanto à *experiência* passada, pode-se admitir que ela provê informação *imediate e segura* apenas acerca dos precisos objetos que lhe foram dados, e apenas durante aquele preciso período de tempo; mas porque se deveria estender essa experiência ao tempo futuro ou a outros objetos que, por tudo que sabemos, podem ser semelhantes apenas em aparência? Essa é a questão fundamental sobre a qual desejaria insistir. O pão que comi anteriormente alimentou-me isto é, um corpo de tais e tais poderes secretos, mas segue-se porventura disso que outro pão deva igualmente alimentar-me em outra ocasião, e que qualidades sensíveis semelhantes devam estar sempre acompanhadas de poderes secretos semelhantes? Essa consequência não parece de nenhum modo necessária. (Hume, 2004, grifos nossos, p. 63)

Então, quando se infere alguma relação causal com base na observação empírica, está se generalizando uma *conjugação* de *questões de fato* que ocorreu previamente na experiência, e em seguida projeta-se essa generalização para o futuro como se ela fosse necessária também para o futuro. Com essas inferências causais, confunde-se então, a *conjugação* das *questões de fato* observadas empiricamente como uma suposta conexão necessária causal atemporal. No entanto, o que a inferência causal possui é somente a constatação da *conjugação*, mas não da conexão. A conexão que se supõe com a inferência causal não é necessária, é apenas contingente. Por isso, as inferências causais não são necessariamente verdadeiras; e, portanto, são falseáveis.

A solução cética: a doutrina do *hábito*

Com essa crítica cética perante a causalidade indutiva, Hume poderia muito bem considerar todas as inferências causais indutivas como potencialmente falsas em termos

epistemológicos e suspender o juízo sobre a causalidade indutiva, que é a forma de associação de ideias mais utilizada pelo homem para saciar seu gosto pela coerência e que também lhe provê a possibilidade de tentar prever o futuro.

No entanto, ao invés de suspender o juízo sobre a causalidade, Hume adota uma postura moderada ao não descartar as inferências da causalidade indutiva. Isto se evidencia com a constatação de que, mesmo que não haja razões para conectar indutivamente uma causa a um efeito de forma necessária, a humanidade está inclinada, por meio de algum princípio, a fazer tal associação dado que a faz recorrentemente. E esse princípio é o *hábito*, nas palavras do próprio filósofo:

[...] ela [a humanidade] se vê determinada a realizá-la [operação de inferir indutivamente associações causais]; e, mesmo que viesse a se convencer de que o entendimento não toma parte na operação, seu pensamento continuaria a fazer o mesmo percurso. Há aqui algum outro princípio que a faz chegar a essa conclusão. [...] Esse princípio é o *hábito* ou o *costume*. Pois sempre que a repetição de algum ato ou operação particulares produz uma propensão a realizar novamente esse mesmo ato ou operação, sem que se esteja sendo impelido por nenhum raciocínio ou processo do entendimento, dizemos invariavelmente que essa propensão é efeito do *hábito*". (Hume, 2004, p. 74)

Logo, como solução moderada ao ceticismo sobre a causalidade, Hume propõe o *hábito* como o princípio que faz com que o homem, ciente ou não do problema da causalidade, negue a suspensão do juízo que esse ceticismo indica num primeiro instante. Além disso, é esse *hábito* que torna a experiência útil ao homem, pois é somente com o *hábito* que a humanidade pode fazer previsões quanto a experiência futura, de maneira análoga àquilo que ocorreu na experiência passada, para poder guiar sua ação de acordo com expectativas para com o futuro.

Sem o *hábito*, o homem estaria fadado a pôr em prática a suspensão do juízo em forma de inatismo, porque nesse caso não haveria como associar meios a fins para guiar a ação, haja vista que a relação dessa associação finalística, em última instância é uma relação causal. Desde que o homem direciona seu agir mediante alguma finalidade, se a conexão entre a ação e a sua finalidade se perde, a própria ação se perde, pois perde sua

motivação que é finalística. Como consequência, não haveria como escapar do inatismo. Por isso, o *hábito* é o grande guia da vida humana, pois é ele quem permite o homem a ação a algum fim, que é o que lhe garante a possibilidade de recusa ao inatismo.

A probabilidade

Mas qual é o grau de segurança das previsões do *hábito*? Dada a contingência das induções, seu grau de segurança se dá em nível probabilístico. E de acordo com a definição humeana de probabilidade, compreendida como a força da “evidência que ainda se faz acompanhar da incerteza” (Hume, 2009, p. 157), não seria intuitivo calcular que dado que o fogo sempre queimou e a água sempre queimou, qual seria o grau de força dessa tendência se manter senão muito alta? E qual o grau de incerteza dessa tendência não se manter senão muito baixo?

Parece que a regularidade da experiência passada indica de fato uma conexão entre a causa e o efeito de modo probabilístico, que é reforçada pela repetição dessa regularidade. Decerto que nesses casos indutivos, a força da evidência é muito superior à da incerteza, logo a probabilidade indica que essas tendências se manterão no futuro. Afinal “é evidente que esse aumento gradual da certeza não é senão a adição de novas probabilidades, e deriva da união constante de causas e efeitos, de acordo com a experiência e a observação passada” (Hume, 2009, p. 214).

Assim, o que entra em jogo é o porquê existe uma tendência de as induções serem regulares não somente no passado, mas também no futuro. O ponto seria então perguntar, qual a chance de, no futuro, o fogo deixar de queimar e a água deixar de afogar? Qual a probabilidade da regularidade atestada pela experiência passada se tornar irregular no futuro?

Das causas ocultas ou princípio de uniformidade da natureza

Com esta dificuldade em mente, se introduz o conceito de *causas ocultas*¹³, que consiste na suposição de poderes secretos que influenciam as conexões causais da sucessão de eventos. Como se o fato de o fogo queimar tivesse exigências determinísticas invisíveis (causas ocultas adjacentes) que conserva a conexão entre o fogo e o queimar caso essas exigências determinísticas sejam conservadas.

Mas qual a probabilidade de as exigências das inferências indutivas serem alteradas a ponto de alterarem a suposta conexão necessária entre causa e efeito? Em última análise, essa questão não tem resposta e o homem não cogita alterações nas causas ocultas¹⁴. Quem melhor comenta sobre isso é Popper, que intitula a suposição das causas ocultas de *princípio da uniformidade da natureza* e o define como “fé metafísica de regularidades em nosso mundo”. Nas palavras do próprio filósofo:

Em suma, as regularidades que são diretamente submetidas a teste, por meio de experimentos, não se alteram. Pode-se admitir que seja concebível (ou logicamente possível) que tais regularidades venham a alterar-se; mas essa possibilidade é desconsiderada pela ciência empírica, e não lhe afeta os métodos. Pelo contrário, o método científico pressupõe a imutabilidade dos processos naturais, ou seja, pressupõe o “princípio da uniformidade da natureza”. [...] O argumento expressa fé metafísica na existência de regularidades em nosso mundo (uma fé de que compartilho e sem a qual dificilmente se poderia conceber uma ação prática). (Popper, 2013, p. 277)

Inclusive, esta talvez seja a característica mais crucial da ausência da verdade universal das induções científicas, pois a questão é elevada para além do problema da causalidade já que “a fé própria da ciência” (fé metafísica na regularidade do mundo) pode ser *falseada* empiricamente caso a experiência ateste a irregularidade desse princípio, ao invés de sua regularidade. A relevância dessa característica se desdobra mediante seu

13 Hume, D. *Investigações*. Unesp: São Paulo, 2004, p. 93.

14 *Loc. Cit.*

impacto quando se compara a ciência com pseudociências, haja vista que é essa característica de ser *falseável* que difere a ciência das *não-falseáveis* pseudociências, dado que estas jamais admitem terem seus princípios falseados¹⁵.

A falseabilidade e a corroboração à luz do ceticismo moderado

De todo modo, é por conta do *hábito* que o homem recorrentemente induz relações causais cuja conexão causal é apenas contingente (não necessária); podendo, então, serem falseadas ou corroboradas pela experiência. E embora essa contingência possa resultar na falseabilidade das induções, é muito mais provável que a experiência corrobore sua suposta verdade por conta da probabilidade ou do princípio de uniformidade da natureza. Como resultado, o conhecimento que as induções fornecem é contingente e altamente provável.

Embora essa probabilidade não alcance o mais alto grau de certeza possível (necessidade), como o fornecido à matemática pelas *relações de ideias*, as inferências indutivas são seguras como *conhecimento provisório*. Isto se evidencia mediante a provisoriedade da validade das induções enquanto elas não são falseadas pela experiência. Como se houvesse uma dúvida constante que paira sobre o mistério da probabilidade ocasionar empiricamente em casos inesperados.

Bem como ocorre com a possibilidade da inveracidade e falseabilidade do princípio de uniformidade da natureza; de tal modo que a dúvida perante as inferências causais para com o futuro permanecesse constantemente em alerta, como se as induções pudessem apenas serem refutadas, jamais provadas a ponto de se dispensar a dúvida. Então, por essas razões, a dúvida constante nas induções converge com o conceito de *falseabilidade* de Popper, que admite a mesma falseabilidade das induções por conta do problema da causalidade/indução (POPPER, 2013, p. 42).

Analogamente, o mesmo ocorre com a *corroboração* do filósofo da ciência em relação à solução cética do problema da causalidade proposta por Hume (*hábito*). Afinal,

15 Popper, K. *Conjecturas e refutações*. Editora UNB: Brasília, p. 63-88.

é devido ao *hábito* que fazemos inferências causais, e essas inferências, apesar de serem contingentes e falseáveis, são também potencialmente corroboradas pela experiência quando se experimenta a *conjugação* entre causa e efeito dessas inferências empiricamente. Sendo que a força dessa corroboração está atrelada à probabilidade ou ao princípio de uniformidade da natureza cuja natureza se origina na experiência da observação da *conjugação* de eventos de acordo com as suposições indutivas. Como se essa corroboração também atestasse a validade das supostas verdades causais de forma provisória a partir da imediatez dessa experiência.

Portanto, fica evidente que as inferências causais (o que inclui as induções das teorias científicas) resultam num *conhecimento provisório* que pode ser classificado como *seguro*. Em que sua segurança reside especialmente na confiança que a provisoriedade da ausência de falsificação de uma indução fornece na forma de *corroboração*, através da probabilidade favorável à suposta verdade da indução que dura provisoriamente enquanto a indução não for falseada.

Conclusão

Então, a leitura do problema da causalidade de Hume, junto de sua respectiva solução se apresenta como um arcabouço teórico capaz de ser aplicado à epistemologia da ciência própria do século XX, em especial à *falseabilidade* e *corroboração* de Popper. Prova disto é a leitura que o problema da causalidade realiza perante as teorias científicas resultando na convergência com a *falseabilidade* da epistemologia científica contemporânea; do mesmo modo pelo qual a solução cética desse problema (*hábito*) lê a força da validade e utilidade dessas teorias através da *corroboração* empírica.

Desse modo, mesmo que a ciência enfrente uma brecha epistemológica que deixa lacunas para que o negacionismo critique a “verdade” do conhecimento científico; essa ciência apesar de não ser necessariamente verdadeira (devido à *falseabilidade*); ela encontra suporte suficiente para validar sua *segurança* provisoriamente com a *corroboração* empírica das induções científicas.

Sendo assim, a brecha epistemológica que a constatação da ausência de verdades universais e constantes do conhecimento científico não possui força para destituir a

ciência como *conhecimento seguro* em função da *segurança provisória* das induções mediante a validade do conhecimento indutivo fornecido pelo *hábito* e *corroboração*. Logo, a ciência dispensa ser substituída por pseudociências, pois, por mais que o conhecimento científico seja *falseável*, ele continua sendo um conhecimento que pode ser dito *seguro* por conta da contribuição da *corroboração* compreendida como o *hábito* reforçado pela probabilidade e pelo princípio de uniformidade da natureza.

Referências

HUME, David. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Editora Unesp: São Paulo, 2004.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**. Editora Unesp: São Paulo, 2009.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Perspectiva: São Paulo, 1975.

LAKATOS, Imre. **Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica**. Edições 70: Lisboa, 1980.

LIMA, Márcio José Silveira. **Perspectivismo e verdade em Nietzsche**: Da apropriação de Kant ao confronto com o relativismo. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Nova Cultural: São Paulo, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira**. Hedra: São Paulo, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **O crepúsculo dos ídolos**. Hemus: Curitiba, 2001.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Cultrix: São Paulo, 2013.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. Editora Universidade de Brasília, 1982.

O papel de perspectivas filosóficas no ensino de ciências direcionado ao combate à desinformação

Dante Martins Barroso Del Manto¹

Introdução

Apesar de não ter se originado no século XXI, a circulação de desinformação ganhou potência com o advento, e subsequente expansão, das redes sociais nas últimas décadas. Num estudo realizado em 2018, um grupo de pesquisa do MIT avaliou a propagação de mais de 100.000 postagens publicadas entre 2006 e 2017 na rede social Twitter e pode caracterizar que a propagação de histórias falsas é muitas vezes mais intensa do que a de histórias verdadeiras. Não apenas a distribuição ocorria de forma mais rápida como o alcance final chegava a ser 100 vezes maior para as peças de desinformação, que tinham uma chance de retransmissão 70% maior (Allchin, 2018).

Esse contexto permite que autores de desinformação se aproveitem de momentos de fragilidade social e institucional, como as eleições presidenciais brasileiras e a pandemia da COVID-19, para produzir o que popularmente se denomina Fake News, termo que originalmente se referia a notícias falsas, mas teve seu significado popular modificado para algo mais abrangente após ser constantemente empregado durante as eleições americanas de 2016.

¹ Licenciado em Química pela USP. Doutorando no programa de Química da USP na área de Ensino de Química. E-mail: dantedelmanto@usp.br.

O momento de crise informacional nos leva a questionar qual o papel da educação no enfrentamento da desinformação. No caso do ensino de ciências, muitas vezes prevalece uma abordagem cientificista, que ao posicionar a ciência como natural e ideal, transforma a situação num embate direto entre informações reais e falsas, colocando como foco a aplicação de técnicas como o fact-checking (em português, checagem de fatos). A respeito disso, o historiador e filósofo da ciência Douglas Allchin diz:

Poderíamos, claro, instruir os estudantes a desmentir cada afirmação falsa por si só, com regras de evidência e uma saudável biblioteca de sites de fact-checking. Mas isso requer muito esforço. No lugar, um pode “inocular” indivíduos à fake news. Pesquisas recentes confirmam o ditado “melhor prevenir do que remediar”. Quando indivíduos se tornam conscientes das estratégias usadas para transmitir desinformação, eles são mais capazes de reconhecê-la e neutralizar seus efeitos. (Allchin, 2018, p. 4)

O simples combate de informações falsas com informações verdadeiras se mostra ineficiente e insuficiente num contexto em que a desinformação viaja com muito mais velocidade e alcance, além de ser produzida com muito mais facilidade do que as informações reais que deveriam contestá-las. Dessa maneira, devemos não só questionar o papel da educação nesse combate como seu próprio método que deveria ser utilizado para o ensino.

Por que abordar a desinformação no ensino de ciências

Para além de argumentos cientificistas que justificam o combate à desinformação como simples método de preservar uma suposta verdade absoluta revelada pelo mundo natural ao aplicar um “método científico”, devemos pensar no papel social do ensino de ciências. Para o filósofo Theodor W. Adorno, a tarefa da educação não era somente a de emancipação do indivíduo, como também a de prevenir a barbárie, que definia da seguinte maneira:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde existe portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras, em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode, sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (Adorno, 2021, p. 174)

A necessidade de prevenção desse tipo de contexto se cruza materialmente com o combate às fake news em momentos como a invasão do congresso brasileiro em 8 de janeiro de 2023. Isso porque este evento que foi um claro retrato de violência física primitiva e irracional, isto é, barbárie, decorreu em conjunto a um aumento na propagação de desinformação em redes sociais, como verificado em estudo realizado por pesquisadores da Universidade do Texas (Ozawa, 2024).

Quando pensamos em eventos históricos nos quais a barbárie se cruza com a circulação de desinformação associada diretamente ao contexto científico, temos como exemplo a pseudociência eugenista que sustentou o higienismo do regime Nazista, tratada na época como uma área de pesquisa respeitada. Para Adorno “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas, a educação” (Adorno, 2021, p. 129), sendo portanto necessário também combater à desinformação através da ciência para prevenir a barbárie.

A relação da ciência à desinformação e perpetuação de preconceitos não se limita a um único evento histórico. Em múltiplos momentos, o consenso científico, que para aqueles com abordagens mais modernistas e idealistas da ciência deveria representar uma verdade natural e absoluta, se aliou a ideias racistas, machistas e excludentes ao refletir o pensamento dominante das elites da época. A relevante presença desses eventos se exemplifica em um editorial da revista *Nature*, tida como uma das mais importantes na área de ciências da natureza, em que se a revista assume a culpa de ter favorecido um legado discriminatório da ciência. Não apenas são citados alguns dos momentos históricos em que a revista publicou artigos eugenistas, racistas, machistas e colonialistas ao longo do século XX, como também se admite que esse ainda é um problema atual,

causado por um passado distante, e também recente, aliado a um presente em que ainda existe uma falta de diversidade entre os editores da revista. A relação entre as origens da revista e a influência da ideologia das elites dominantes é descrita da seguinte forma:

A revista *Nature* foi fundada em 1896 pelo astrônomo Norman Lockyer e o editor Alexander Macmillan. Ela foi projetada para publicar contribuições de um grupo exclusivo de homens Vitorianos e Ingleses que compunham o establishment e explicitamente objetivava colocar o controle da informação sobre ciência em suas mãos. (“How *Nature* contributed to science’s discriminatory legacy”, 2022)

A relação entre desinformação e o cientificismo

Percebemos então que parte do problema de combater à desinformação através do ensino de ciências baseado em fact-checking está na própria incompreensão do que realmente é ciência. No livro *O Golem*, Collins e Pinch (2010) associam a ciência ao golem mitológico presente no judaísmo:

É um humanóide feito de barro e água pelo homem, com encantos e feitiços. Ele é poderoso. E vai se tornando mais poderoso com o passar dos dias. Obedece a ordens, faz o seu trabalho e protege você da constante ameaça do inimigo, mas é desajeitado e perigoso. Sem controle, pode destruir os amos com sua agitada vitalidade.

Assim como a criatura mitológica, a ciência não é gerada a partir do nada, mas sim moldada e guiada por mãos humanas. Dessa maneira, não se pode atribuir à ciência um caráter descolado de questões morais e éticas e nem se deve limitá-la apenas a um aglomerado de conhecimento técnico. Para os autores, a compreensão da ciência como atividade humana tem como benefício permitir que questões polêmicas sofram interferências por parte da população, possibilitando que a ciência seja guiada pelos indivíduos ao invés destes apenas se sujeitarem aos seus efeitos.

Essa perspectiva se alia às ideias defendidas por Adorno de uma teoria crítica. Isso porque ao atrelar ao conhecimento científico um caráter natural e absoluto, descolada

da atividade humana e consequente imperfeição, implanta-se na mente do indivíduo a impossibilidade de analisar e contestar, ou seja, racionalizar, os conhecimentos transmitidos pela ciência. Desta maneira, os indivíduos estariam à mercê das influências da cultura científica, que por sua vez é influenciada por toda a cultura dominante, podendo ser levados por ela a um contexto de violência física primitiva e irracional, a barbárie.

Quando pensamos em desinformação, questionamos o outro lado da moeda. Ao invés de uma confiança cega em uma ciência falha, o problema está na desconfiança quase que completa. Para Lima (2019) parte da culpa está exatamente em uma educação que leva a opinião pública a entender as ciências como “Ciência com C maiúsculo”. Ocultar as relações entre ciência, sociedade, política e linguagem em favor de uma ciência que apenas reflete o mundo natural tem o efeito adverso de que, uma vez que estas relações são explicitadas e usadas como crítica por grupos anticientíficos produtores e distribuidores de desinformação, a própria ciência é fragilizada ao ter sua credibilidade colocada em cheque.

Abordar essas questões durante o ensino é exatamente o que impede que o indivíduo seja “chocado” pela existência delas. Essas relações deixam de ser oposição ao conhecimento científico e passam a ser compreendidas como facetas que compõem o todo da ciência.

O realismo crítico

Na busca por maneiras de mediar essas questões, podemos identificar diferentes interpretações do embate entre visões modernas e pós-modernas de ciência. Alguns pesquisadores como Ferguson (2022) seguem uma linha mais moderada e procuram a partir de um equilíbrio entre essas duas visões encontrar um caminho através da abordagem do realismo crítico desenvolvida pelo filósofo inglês Roy Bhaskar:

Essa mudança de paradigma na educação científica foca no equilíbrio entre a busca positivista por verdade objetiva ou conhecimento científico de um lado e o entendimento das experiências humanas pós-modernas e o impacto social da descoberta científica do outro lado. Porém, o realismo crítico como estrutura para a educação científica também pode guiar a conversa

para além do cabo de guerra entre positivismo e pós-modernismo, prover contexto para conversas importantes e contínuas sobre conhecimento científico e expertise e como estudantes deveriam avaliar e reconhecer diferentes formas de conhecimento.

A ideia trespassa pela divisão do mundo em três domínios distintos. O domínio do real é aquele que a ciência busca compreender, composto por leis naturais e mecanismos que determinam o mundo. Num outro extremo, está o domínio do empírico, definido pelas experiências vividas por um único indivíduo. Entre estes, se posiciona o domínio do efetivo (domain of the actual) que consiste na união de todas as experiências e eventos humanos de toda a sociedade. Desta maneira, a ciência pode ser descrita como a interpretação rigorosa das experiências empíricas, traduzindo o conteúdo do domínio do real através do domínio do efetivo.

O resultado disso é a compreensão clara das limitações da ciência, uma vez que nunca poderemos descrever completamente e diretamente os conteúdos do domínio do real, sempre passando pelas limitações provenientes da experiência empírica. Essa compreensão evita um desencanto com a ciência a partir da refutação de uma suposta ciência natural e absoluta.

A ecologia de Bruno Latour

Buscando uma visão mais disruptiva, podemos nos direcionar aos questionamentos de Bruno Latour sobre a própria metafísica do conhecimento. Para o autor, a noção de ser não existe num vácuo, mas sim apoiada nas relações entre diferentes atores. Deixa-se de lado uma visão da epistemologia construída a partir da ontologia como vimos anteriormente, na qual o real informa o efetivo. O foco passa a ser o próprio ato de construção do conhecimento, que ocorre pela formação de articulações entre diferentes atores, sendo essa a lógica que estrutura a ideia de ecologia do autor.

Nesta perspectiva, as linhas entre verdade e mentira deixam de ser tão claras e, conseqüentemente, o conhecimento científico deixa de ser colocado num pedestal de perfeição. Lima (2019) exemplifica essa noção como:

Os cientistas afirmam descobrir fatos (verdades); mas, quando interpretam o sinal de um aparelho de caracterização de materiais, por exemplo, o que eles fazem é projetar sobre a inscrição seu conhecimento teórico (os dados não falam por si mesmos). Tal noção de projeção, entretanto, está próxima da definição de fetiche. Se os dados precisam ser interpretados, não há fatos sem alguma dimensão de fetiche. E, portanto, parece que há um *je ne sais quoi* de pós-verdade na verdade científica.

No contexto laboratorial temos que, ao analisar uma amostra a partir de um equipamento, obtemos um resultado denominado inscrição. Utilizando das teorias e conceitos vigentes, a análise desta transforma a inscrição em performance do sistema no mundo real, descrevendo o comportamento do algo que compõe a amostra. Ao aglutinar múltiplas performances e atribuí-las a um mesmo algo, forma-se um conceito científico. Aplicando esta lógica à descoberta do ácido láctico, Lima (2019) descreve:

O ácido láctico, em nenhum momento foi acessado diretamente, mas apenas suas performances. Tais performances, entretanto, são resultantes da articulação da rede inteira: da amostra, dos equipamentos, e das interpretações dadas por Pasteur a partir de outras teorias. Elas não estavam prontas, dadas, no polo ontológico da natureza, esperando para serem desveladas. O termo ácido láctico passa a ser o rótulo que esconde a rede.

Surge então uma preocupação de que ao desconsiderar a existência de um mundo natural e absoluto como fonte de informação, se torna impossível definir o que é mesmo verdade. Para se contrapor a isso, podemos considerar que o que fortalece uma dada proposição é exatamente a quantidade de elementos e a solidez das relações que compõe a rede que a define. Dessa maneira, a proposição pode se aproximar de um caráter “real” ou “verdadeiro”. Além disso, uma dada proposição, e sua credibilidade, também está sujeita ao contexto espacial e temporal em que se constrói sendo a complexidade da rede também relacionada à capacidade da proposição de sobreviver e ocupar diferentes contextos.

Sob uma visão cientificista, o combate a uma proposição construída a partir de desinformação se dá pela constatação de que os fatos ali colocados não se adequam a

uma suposta verdade natural, de maneira quase maniqueísta. Para Latour, o que deve ocorrer é a comparação entre diferentes proposições a partir da análise das redes que se articulam entre estas e as outras proposições que as cercam. Podemos então favorecer as teorias científicas em oposição às não científicas pela maior solidez das redes que as apoiam, deixando de lado o apelo a uma dicotomia entre verdade e mentira e evitando cair em armadilhas relacionadas à descrença institucional na ciência:

Quando um grupo apresenta uma visão alternativa à da ciência, não estamos lidando com uma oposição entre verdade e falsidade ou conhecimento e crença ou fato e fetiche. Estamos lidando com uma concorrência entre proposições. A proposição científica articula sua rede de proposições e a do grupo alternativo também. Isso acontece a todo momento dentro da própria ciência e é um processo legítimo. O que podemos chamar de pós-verdade, entretanto, são as proposições que, apesar de muito menos articuladas que as proposições científicas, são divulgadas como equipolentes ou superiores a elas (Lima, 2019).

Essas ideias se adequam a uma preocupação de Latour com os fatores que levam os indivíduos a acreditar na desinformação e questionar a ciência. Tratar as ideias trazidas como proposições, e não simples mentiras, desconstrói a narrativa de que cabe ao cientista pregar para céticos de maneira a convertê-los a crentes na ciência. Existe uma descrença causada pelos erros de instituições que deveriam ser confiáveis e, no caso específico da ciência, por uma educação que esconde suas complexidades em nome de um absolutismo epistemológico:

Tampouco discutem o porquê de as pessoas comuns terem resolvido – aqui também não sem razão – não acreditar em mais nada. Depois de todos os sapos que tentaram fazê-las engolir, dá para entender que desconfiem de tudo e que não queiram ouvir mais nada. (Latour, 2020, p. 35)

O autor evidencia que não é possível atingir um “triunfo da razão” ao simplesmente educar os tidos como não esclarecidos sobre quais são os conceitos verdadeiros e

falsos. Uma educação falha ao considerar que fatos se sustentem sozinhos, desconsiderando a necessidade de debater a busca por um mundo compartilhado, com instituições confiáveis e que ofereça uma vida pública decente (Latour, 2020).

Ignorar as particularidades inerentes às ciências é ter a capacidade de análise e questionamento limitada por uma pressuposta verdade natural e absoluta. Nas palavras de Latour (2020): “Precisamos, portanto, contar com o poder das ciências, mas renunciando à ideologia da ‘natureza’ que lhes fora incorporada”.

A circulação de desinformação

Um terceiro enfoque possível é o tratado pelo filósofo da ciência Douglas Allchin. Para Allchin, a importância está menos na construção do conhecimento e mais nos atores que operam sobre sua circulação, desde a produção desses conteúdos até a interpretação pelos receptores. Essa abordagem considera os efeitos da atuação das redes sociais e, como dito anteriormente, busca métodos práticos de “inocular” o indivíduo, prevenindo que este seja impactado pela desinformação.

Para isso, mais uma vez atravessamos questões relacionadas à noção de ciência. A principal delas diz respeito às ideias de confiança, credibilidade e dependência. Considera-se que mais importante do que o que está sendo dito é quem está dizendo. Neste mesmo caminho, é necessário compreender que existem indivíduos que têm como objetivo a enganação e entender quais possíveis técnicas são aplicadas para mascarar conteúdos falsos como conteúdos reais (Allchin, 2021).

Nesse contexto, é imperativo identificar que não é possível a um único indivíduo conhecer todas as informações. Por consequência, cabe a articulação do conceito de dependência epistêmica, a partir do qual se compreende o que define um especialista capaz de nos informar sobre um dado tema e quando devemos estender nossa confiança (Allchin, 2022).

Em suma, o autor define que a capacidade de se proteger de desinformação exige que se aborde três enfoques diferentes. Em primeiro lugar, devemos desenvolver um entendimento dos processos cognitivos que resultam na crença em afirmações, sejam elas reais ou falsas, como vieses de confirmação e a percepção de consensos. Em se-

gundo lugar, uma compreensão dos processos midiáticos que envolvem a produção e reprodução da desinformação, como a compreensão de quem são os experts reais, quais são as possíveis técnicas de enganação empregadas e como operam as redes sociais e outras tecnologias de comunicação. Por fim, devemos focar em ideias relacionadas a uma motivação epistêmica, como a compreensão da dependência epistêmica e a apropriação de uma postura analítica.

Considerações finais

Discutimos a importância de educar os alunos adequadamente sobre desinformação dentro do ensino de ciências a partir da necessidade de prevenir a barbárie. Constatamos através de alguns exemplos de teóricos que essa educação não se afirma através de ideias cientificistas de uma ciência idealizada, natural, verdadeira e absoluta. A educação se afirma através da compreensão de que, mais importante do que a transmissão de conteúdo, é essencial compreender os processos de produção e replicação do conhecimento científico e o contexto em que este se cria, além de compreender as próprias dinâmicas que coordenam a desinformação. Uma das importâncias de considerar perspectivas filosóficas quando se pensa o ensino de ciências é que compreender que a ciência é, sobretudo, uma atividade humana e, dessa maneira, está sujeita a erros e imperfeições é um passo importante para superar visões defasadas que acabam enfraquecendo a confiança na ciência e favorecendo contextos de barbárie.

Referências

- ALLCHIN, D. (ED.). Alternative Facts & Fake News. **The American Biology Teacher**, v. 80, n. 8, p. 631–633, 1 out. 2018.
- ALLCHIN, D. Who Speaks for Science? **Science & Education**, 16 out. 2021.
- ALLCHIN, D. Ten competencies for the science misinformation crisis. **Science Education**, 7 jul. 2022.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3a edição ed. [s.l.] Paz e Terra, 2021.
- OZAWA, J. V. S., LUKITO, J., BAILEZ, F., & Fakhouri, L. G. P. **Brazilian Capitol attack**: The interaction between Bolsonaro’s supporters’ content, WhatsApp, Twitter, and news media. Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review, 2024.
- How Nature contributed to science’s discriminatory legacy. **Nature**, v. 609, n. 7929, p. 875–876, 28 set. 2022.
- COLLINS, H. M.; PINCH, T. J. **The golem**: what you should know about science. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- LIMA, N. W. et al. Educação em Ciências nos Tempos de Pós-Verdade: Reflexões Metafísicas a partir dos Estudos das Ciências de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 155–189, 5 maio de 2019.
- FERGUSON, S. L. Teaching What Is “Real” About Science. **Science & Education**, 14 jan. 2022.
- LATOUR, B.; VIEIRA, M.; COSTA, A. **Onde Aterrorar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

A experimentação no Ensino de Ciências: uma análise crítica das práticas educativas

Scarlet de Andrade Cunha da Silva¹

Introdução

De acordo com Solomon (1980), o ensino de Ciências deve ser realizado no laboratório, onde professores e alunos reconhecem a experimentação como a ferramenta mais eficaz para o aprendizado. A autora defende que a experimentação é o método mais adequado para o ensino de Ciências, uma visão compartilhada por vários outros autores. Hodson (1994) destaca que a experimentação é fundamental para proporcionar aos estudantes uma compreensão profunda da ciência. Dewey (1938), complementando essa ideia, afirma que “a ciência deve ser ensinada de forma ativa, explorando o mundo por meio de experimentos e investigações”. Piaget (1972) também corrobora essa perspectiva, ao afirmar que “o ensino experimental oferece aos alunos a oportunidade de construir seu próprio conhecimento por meio da interação direta com fenômenos físicos e biológicos. Mais recentemente, Carvalho (2006) afirma que “o laboratório é um espaço essencial para o ensino de Ciências, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades investigativas, pensamento crítico e atitudes científicas”. Essas diferentes

¹ Mestranda em Projetos Educacionais em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), professora na rede pública de ensino. Contato: scarletandrad@usp.br

visões convergem para ressaltar a experimentação como um pilar essencial no ensino de Ciências. No entanto, surge uma questão importante: que tipo de experimento ou experimentação esses autores discutiam? Será que esse conceito permanece o mesmo nos dias atuais?

Historicamente, o ensino de ciências no Brasil esteve profundamente marcado pelo positivismo, que enfatiza a busca por verdades absolutas e o método científico como caminho único para o conhecimento objetivo (Nardi, 2005). Essa visão, com raízes em pensadores como Bacon e Descartes, foi desafiada por filósofos da ciência como Popper, que questionou a ideia de que a ciência busca confirmar teorias de forma definitiva (Popper, 2007). Impulsionada pelas exigências curriculares e pela diversidade de concepções acerca da natureza da ciência, esta pesquisa, originada das reflexões de uma professora de Ciências, aprofunda a investigação sobre as práticas experimentais nas escolas. Ao analisar as tensões inerentes a esse processo, o estudo busca compreender como a ciência é construída e transmitida nas instituições escolares, e quais as implicações dessas práticas para a formação dos estudantes. Com um caráter reflexivo, a pesquisa visa contribuir para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e para a construção de um ensino de ciências mais significativo e alinhado à realidade.

Como consequência direta, muitos procedimentos no currículo contemporâneo de Ciências, especialmente aqueles relacionados ao trabalho prático, são mal concebidos, confusos e de pouco valor educacional (Hodson, 1987). A presente pesquisa não defende a exclusão das atividades práticas do currículo, mas ressalta a necessidade de uma análise crítica sobre a forma como essas atividades são ofertadas nas escolas, com o objetivo de esclarecer sua contribuição para a construção do conhecimento, seja ele científico ou não, pelos estudantes.

Qual Ciência ensinamos?

O ensino de ciências tem sido moldado por diferentes concepções sobre a natureza da ciência. A visão tradicional, fortemente influenciada pelo positivismo de

Comte, enaltece a objetividade, a experimentação e a busca por leis universais como pilares do conhecimento científico. Essa perspectiva, embora tenha contribuído para o avanço da ciência, apresenta uma visão estática e limitada da atividade científica.

Em contraste, a concepção contemporânea da ciência, influenciada por pensadores como Kuhn (1978) e Vasco (2003), sublinha a natureza histórica, social e cultural que permeia o conhecimento científico. Para Kuhn, o progresso científico não segue uma linha reta ou cumulativa, mas se caracteriza por fases de “ciência normal”, que são sustentadas pela aplicação de conhecimentos previamente estabelecidos, servindo como base para a continuidade da prática científica. A ciência normal, portanto, está ancorada nas descobertas que garantem a estabilidade dentro do campo científico (Kuhn, 1978, p. 10). Por outro lado, a “ciência revolucionária” surge em momentos de crise, quando um paradigma dominante é desafiado e substituído por um novo modelo explicativo que, de alguma forma, quebra a continuidade do saber estabelecido (Kuhn, 1978, p. 10). Essa dinâmica de ruptura e construção é, de fato, um reflexo da ciência acadêmica, que é notoriamente fundamentada em métodos rigorosos, experimentação controlada, comprovação empírica e revisão por pares, elementos que asseguram a credibilidade e a robustez das descobertas científicas (Pereira, 2018, p. 34).

No âmbito escolar, os alunos frequentemente lidam com aspectos da ciência normal, trabalhando dentro de paradigmas estabelecidos, especialmente em atividades de laboratório (Hodson, 1988). Contudo, a abordagem comumente adotada em livros didáticos e currículos escolares aproxima-se de uma “ciência popular”, que busca simplificar conceitos científicos complexos para torná-los mais acessíveis. Essa simplificação, embora importante para despertar o interesse dos estudantes, muitas vezes sacrifica a precisão e a profundidade necessárias para a compreensão integral do processo de validação científica (Silva, 2020, p. 22). Embora atraente, a ciência popular não segue os rigorosos processos de revisão e validação necessários para garantir a precisão das descobertas, comprometendo a compreensão mais crítica e reflexiva dos alunos (Gomes, 2019, p. 58).

Essa distinção é fundamental para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as especificidades de cada nível de ensino (Gil-Pérez; Moreira, 2001). É importante ressaltar que a ciência escolar e a ciência acadêmica não são compartimentos estanques, mas sim complementares. Nesse sentido, a ciência escolar busca aproximar

os estudantes das práticas de investigação, argumentação e modelagem, habilidades que são centrais na construção do conhecimento acadêmico (Praia; Cachapuz; Gil-Pérez, 2002). De acordo com os princípios defendidos por Jiménez-Aleixandre e Brocos (2015), é crucial que os alunos sejam expostos a práticas investigativas que permitam a construção de um entendimento mais amplo e crítico do conhecimento. Além disso, a integração entre a história e filosofia da ciência no ensino pode ser uma estratégia relevante para ampliar a compreensão dos alunos sobre como o conhecimento científico é produzido, revisado e contextualizado. Segundo Matthews (1994), incluir episódios históricos no ensino de ciências ajuda os estudantes a compreender que a ciência é uma atividade humana, permeada por incertezas, conflitos e mudanças paradigmáticas. Essa abordagem também pode favorecer a compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, promovendo uma educação científica para a cidadania (Santos, 2005), como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB.

Experimentação no ensino de Ciências

A distinção entre ciência escolar e acadêmica, evidente na complexidade com que conceitos como “experimento” são tratados, ganha contornos ainda mais nítidos quando analisamos os objetivos subjacentes a cada contexto. Enquanto a ciência escolar oferece uma introdução, a academia aprofunda a discussão. Silva (2020) define experimento como um processo sistemático e controlado para testar hipóteses, um entendimento corroborado por Kerlinger & Lee (2000). A reprodutibilidade, conforme Campbell & Stanley (1963), é essencial para a validade experimental, e Shadish, Cook & Campbell (2002) elevam o experimento à condição de método científico primário para estabelecer relações causais e construir teorias sólidas, evidenciando a hierarquia epistemológica entre os dois contextos.

Contudo, a análise de Hodson (1988) sobre “Experimentos na ciência e no ensino de ciências” nos convida a uma reflexão mais aprofundada. O autor destaca que, embora os objetivos da ciência e do ensino de ciências se intersectem, eles também apresentam diferenças fundamentais. Enquanto os experimentos na ciência buscam primordialmente o desenvolvimento de teorias, no contexto escolar, tais práticas são

orientadas por uma série de finalidades pedagógicas, como a construção de conceitos, o desenvolvimento de habilidades e a promoção de atitudes científicas. Essa distinção é crucial para compreender as percepções dos alunos sobre a ciência e sua metodologia, e para desenhar atividades experimentais que sejam tanto relevantes para o aprendizado quanto alinhadas aos objetivos da pesquisa científica.

Ainda de acordo com o autor, muitos experimentos realizados em sala de aula não apresentam os resultados esperados, mas os alunos são frequentemente encorajados a aceitar teorias com as quais esses experimentos claramente não se alinham. As inconsistências observadas são usualmente atribuídas a técnicas inadequadas ou à falta de sorte. Isso ocorre porque o propósito pedagógico central de tais atividades é ilustrar uma perspectiva teórica específica, enquanto na ciência o foco principal está no desenvolvimento e teste de teorias. Hodson (1988) observa que essa abordagem, que promove uma visão específica enquanto mantém a aparência de uma investigação aberta, gera distorções significativas na compreensão dos alunos sobre experimentos e o método científico.

Além disso, o autor critica práticas de “redescoberta encenada”, ainda comuns em escolas, e propõe que sejam substituídas por métodos orientados por teorias. Reid e Hodson (1987) também destacam que o currículo de ciências deve ser um instrumento para o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais, fortalecendo a autoestima dos alunos por meio de uma estrutura que valorize aspectos afetivos. Contudo, conforme Hodson (1988), o que caracteriza os experimentos na ciência muitas vezes está ausente nas práticas escolares. Ele argumenta que essas atividades não estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento ou teste de teorias, como ocorre em experimentos reais, mas podem ser adaptadas para integrar o ensino de habilidades com a investigação científica, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

No entanto, considerando que a teoria é composta por conceitos que resultam de abstrações da realidade (Serafim, 2001), pode-se inferir que, quando um aluno não consegue reconhecer o conhecimento científico em situações cotidianas, isso indica que ele não compreendeu plenamente a teoria. Nesse sentido, Popper (1972) argumenta que “o conhecimento não parte do nada — de uma tabula rasa —, mas nasce da observação, sendo seu progresso essencialmente marcado pela modificação do conhecimento pre-

cedente”. Essa visão destaca a importância de conectar o aprendizado teórico à experiência prática, garantindo que os alunos internalizem e contextualizem o conhecimento científico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) corroboram a necessidade de uma aprendizagem ativa e significativa, alinhada à proposta de Mortimer (2002) de conceber a sala de aula como um espaço de investigação. Essa perspectiva, que valoriza o protagonismo do aluno na construção do conhecimento, encontra eco nas ideias de John Locke, que no século XVII já defendia a importância da atenção do aluno como pré-requisito para o aprendizado.

Malacarne e Strieder (2009) reforçam a relevância da experimentação como ferramenta para motivar os alunos, estimulando a reflexão e a participação ativa. No entanto, Silva e Silva (2011) advertem que a experimentação não se limita a demonstrações prontas, mas envolve um processo de interação mais profundo entre o aluno e o objeto de estudo de conhecimento. A experimentação, nesse sentido, vai além da manipulação de materiais, constituindo um ato de desafiar, conhecer e transformar.

Reflexões de uma professora de ciências

Ao longo da análise das práticas experimentais no ensino de Ciências, é evidente que, embora a experimentação seja amplamente defendida como uma ferramenta essencial para o aprendizado, ela enfrenta uma série de limitações e distorções quando aplicada no contexto escolar. As práticas experimentais, muitas vezes, se distanciam da verdadeira natureza dos experimentos científicos. Hodson (1988) destaca que, enquanto a ciência busca o desenvolvimento e teste de teorias, a experimentação escolar tende a ser guiada por finalidades pedagógicas limitadas, como a ilustração de teorias específicas ou o desenvolvimento de habilidades técnicas. Essa diferença essencial entre a ciência escolar e a ciência acadêmica contribui para a simplificação e, em alguns casos, distorção dos processos de ensino e aprendizagem. A partir da exploração da etimologia

e da história da ciência, aspectos abordados ao longo das aulas, surgiram reflexões que influenciaram diretamente a prática docente da autora, evidenciando a necessidade de uma revisão crítica das abordagens experimentais no ensino de Ciências.

Em muitas práticas pedagógicas, os experimentos não são elaborados com o intuito de confrontar e testar teorias científicas de maneira rigorosa, tampouco para elaborar ou disseminar a ciência acadêmica. Como aponta Hodson (1988), isso resulta no que ele denomina “redescoberta encenada”, uma abordagem que não reflete a verdadeira natureza exploratória e desafiadora da investigação científica. Esse modelo de experimentação escolar, ao invés de propiciar uma investigação genuína e o desenvolvimento de competências científicas, limita-se a uma representação simplificada e, muitas vezes, distorcida dos processos de pesquisa, sem proporcionar uma experiência aprofundada do trabalho científico. Como consequência, limita-se a capacidade dos alunos de desenvolverem uma compreensão crítica sobre o método científico e suas complexidades. Em vez de se envolverem em uma investigação genuína e aberta, os estudantes se veem em atividades que, frequentemente, apresentam resultados previsíveis e esperados, o que não favorece a formação de um pensamento crítico mais robusto, tampouco “científico” como almejado pela educação brasileira.

A simplificação excessiva do conhecimento científico, comum em currículos e livros didáticos, é um problema central. Ao buscar tornar os conceitos científicos mais acessíveis, a ciência popular frequentemente sacrifica a precisão e a profundidade necessárias para a compreensão completa do processo científico. Essa simplificação excessiva ilustra a complexa relação entre a linguagem e a ciência no contexto escolar. Embora possa despertar o interesse dos alunos, essa abordagem reducionista compromete o desenvolvimento de um pensamento crítico e profundo sobre as práticas científicas e seu papel na sociedade.

No que tange à ciência escolar, é necessário que os alunos sejam expostos a práticas investigativas que não apenas os introduzam ao conhecimento científico, mas que os incentivem a questionar, refletir e, principalmente, a entender o caráter histórico, social e cultural do saber científico, conforme sugere Kuhn (1978). A perspectiva de Kuhn sobre os paradigmas científicos, que alternam-se entre períodos de “ciência nor-

mal” e “ciência revolucionária”, deveria ser incorporada ao ensino de Ciências, para que os estudantes compreendam que a ciência é um processo dinâmico, sujeito a revisões, disputas e mudanças paradigmáticas, e não uma simples coleção de verdades absolutas.

Além disso, a integração da história e da filosofia da ciência no currículo de Ciências pode ampliar a compreensão dos alunos sobre como o conhecimento científico é construído, validado e revisado, como defende Matthews (1994). Ao incluir episódios históricos e discutir as mudanças nos paradigmas científicos, os alunos podem se sensibilizar de que a ciência é uma atividade humana, com suas incertezas, conflitos e transformações, o que favorece uma compreensão mais ampla da relação entre ciência, tecnologia e sociedade, conforme apontado por Santos (2005). Esse tipo de abordagem poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma educação científica voltada para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A crítica à maneira como a ciência é propagada nos currículos escolares também se alinha à visão de Popper (1972), que defende que o conhecimento não é uma construção linear e definitiva, mas sim um processo contínuo de modificação e aprimoramento, baseado na observação e experimentação. Ao limitar os alunos a uma visão simplificada e estática da ciência, o currículo escolar os impede de compreender o caráter evolutivo e revisável do conhecimento científico, o que é crucial para a formação de um pensamento científico mais apurado e reflexivo.

É imperativo, portanto, que as práticas experimentais no ensino de Ciências sejam submetidas a uma profunda reavaliação. Não se trata de abolir as atividades práticas do currículo, mas sim de reconfigurar sua concepção e seus objetivos pedagógicos. Após uma análise crítica, torna-se evidente a distância entre a ciência ensinada nas escolas e o ideal de uma ciência acadêmica, como preconizado pelas leis da educação brasileira. Essa divergência exige uma transformação radical nas práticas pedagógicas, visando uma aproximação mais genuína entre a teoria e a prática científica.

As práticas experimentais no ensino de Ciências devem transcender a mera demonstração de teorias e evoluir para uma abordagem investigativa que estimule o pensamento crítico e a curiosidade científica. A ciência ensinada nas escolas precisa se aproximar da ciência em sua forma mais autêntica, ou seja, como uma atividade dinâmica e em constante construção. Ao invés de fornecer respostas prontas, a experimentação deve incentivar o questionamento, a formulação de hipóteses e a busca por evidências.

A urgente necessidade de uma ciência escolar mais alinhada com as práticas científicas reais exige uma revisão profunda dos currículos e leis educacionais. Em vez de perpetuar uma visão idealizada e estática da ciência, os documentos oficiais devem promover uma compreensão da ciência como um processo dinâmico e construtivo, sujeito a constantes revisões e aperfeiçoamentos, em todas as suas complexidades. Estudos da OCDE (2002) indicam que o desinteresse dos jovens pelas carreiras científicas está ligado à percepção de uma ciência escolar distante de suas experiências e interesses. A ciência, muitas vezes, é apresentada como um corpo de conhecimentos acabados e neutros, o que contrasta com a visão contemporânea da ciência como uma construção humana, social e histórica.

Autores como Bachelard, Latour, Woolgar e Bloor defendem que o conhecimento científico é provisório, não neutro e moldado por fatores sociais e históricos. Essa perspectiva permite conceber a ciência como uma das muitas formas de compreender o mundo, sem a pretensão de oferecer verdades absolutas. Ao adotar essa visão, a escola pode tornar a ciência, seja escolar ou acadêmica, mais relevante e significativa para os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais crítica e engajada.

Referências

- CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Experimental and quasi-experimental designs for research**. Chicago: Rand McNally, 1963.
- CARVALHO, A. A. **O laboratório de ciências como espaço para a construção do conhecimento**: Reflexões sobre as práticas experimentais no ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.
- GIL-PÉREZ, D.; MOREIRA, M. A. **Educação e ensino de ciências**: relações e reflexões sobre práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa, 2001.

GOMES, A. R. **A ciência popular e o ensino de ciências**: os desafios de uma didática científica. São Paulo: Papirus, 2019.

HODSON, D. Practical work in school science: why it is important and how it can be made more effective. *International Journal of Science Education*, v. 10, n. 5, p. 431-439, 1994.

HODSON, D. Experiments in science education: past and present. **Studies in Science Education**, v. 12, p. 87-97, 1988.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M.; BROCOS, P. The importance of argumentation in science education. **Science Education Review**, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2015.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

MALACARNE, M. P.; STRIEDER, R. **A prática experimental no ensino de ciências**: uma análise crítica e perspectivas pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MATTHEWS, M. R. **Science teaching**: the role of history and philosophy of science. London: Routledge, 1994.

NARDI, R. A. O ensino de ciências e o positivismo: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências**, v. 32, p. 75-83, 2005.

PEREIRA, M. C. **Epistemologia e a dinâmica da ciência**: uma análise das contribuições de Popper e Kuhn. Campinas: Papirus, 2018.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. **Construção do conhecimento científico**: uma abordagem crítica para o ensino de ciências. Porto: Edições Asa, 2002.

REID, N.; HODSON, D. Practical work in science education: investigating the relationship between practical work and learning. **Studies in Science Education**, v. 13, p. 1-23, 1987.

SILVA, A. L. **A prática de experimentação no ensino de ciências**: perspectivas e desafios para a aprendizagem. São Paulo: Moderna, 2020.

SILVA, M.; SILVA, E. F. A experimentação como metodologia de ensino nas ciências: análise e reflexão sobre práticas escolares. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, v. 15, p. 50-70, 2011.

SANTOS, B. S. A educação científica e a relação ciência, tecnologia e sociedade. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências**, v. 10, p. 23-39, 2005.

SOLOMON, J. **Teaching science**: a process approach. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

VASCO, M. **A natureza da ciência e suas implicações no ensino de ciências**. Lisboa: Editora Universitária, 2003.

Jogos de linguagem e a construção de significados na produção textual de crianças

Giovana Spoladore Amaral¹

Introdução

O presente texto busca aproximar as discussões das Investigações Filosóficas, de Wittgenstein, aos exercícios de produção textual realizados por crianças do Ensino Fundamental. A intenção é explorar como a ampliação dos jogos de linguagem no contexto escolar pode contribuir para que os alunos desenvolvam seus textos com maior domínio dos campos lexical e semântico.

O contexto em questão refere-se às produções textuais de estudantes de dez a doze anos, em fase de consolidação do processo de alfabetização, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental em 2024,² em uma escola municipal de Campinas. Os di-

1 Artista visual e pedagoga, mestre em Artes Visuais pelo IA-Unicamp. Atualmente, é professora do Ensino Básico na Rede Municipal de Campinas. E-mail: gispoladore13@gmail.com.

2 Essa turma cursou os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I em regime de ensino remoto, devido às circunstâncias impostas pela pandemia de COVID-19. Tal cenário trouxe impactos significativos no processo de alfabetização, resultando em uma sala de aula heterogênea, na qual os alunos apresentam distintos momentos de desenvolvimento das etapas de alfabetização. Algumas crianças ainda apresentam hipóteses de escrita iniciais e não consolidadas. Nesse contexto, o trabalho de letramento com essa turma foi intensificado, com foco na transição para o regime de escrita alfabético, a fim de favorecer a produção de textos escritos de forma mais autônoma e consistente.

ferentes exercícios de leitura, escrita e discussões literárias culminaram na publicação de um livro do projeto *Escritores do Zatti*³: uma obra final da turma contendo texto e ilustração de cada criança, com escolhas individuais do gênero textual a ser redigido.

Coloco-me, aqui, interessada em compreender como a virada linguística se torna central para essa discussão, considerando que ela inaugura um momento significativo na história do pensamento ocidental. Esse movimento reflete sobre o papel da linguagem na constituição da realidade e do sujeito, além de questionar se os problemas filosóficos não seriam, em essência, problemas de linguagem (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 467). Essa perspectiva possibilita investigar, no âmbito das produções textuais escolares, como o uso e a ampliação dos jogos de linguagem influenciam a construção do pensamento e a expressão das percepções de mundo pelos alunos.

No caso da educação, para além das influências concretas que compõem os currículos escolares, principalmente no que diz respeito aos processos de alfabetização, letramento e às abordagens gramaticais e literárias, a virada linguística também a impacta filosoficamente, ao conceber os processos formativos como construções sociais que resultam atos linguísticos (discurso, enunciações, textos etc.). (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 471-472)

Ao compreender a escola, então, como um espaço privilegiado dos impactos da virada linguística e das vicissitudes que ela nos propõe enquanto educadores, enuncio as práticas curriculares que vivenciei ao longo desse ano escolar — em suma, práticas de alfabetização e letramento; mas que, se analisada com maior aprofundamento teórico, filosoficamente resultam no alargamento dos atos linguísticos constituintes das crianças. A saber, elenco algumas das práticas voltadas ao letramento que me despertaram atenção para a multiplicidade dos usos da linguagem: a criação de um livro coletivo de verbetes das crianças; o estudo comparativo de distintos gêneros textuais e por fim, as produções textuais do projeto “Escritores do Zatti”.

3 O livro publicado pelo projeto *Escritores do Zatti* (Amaral, 2024) leva o nome da escola, EMEF/EJA Padre Domingos Zatti, e pode ser acessado através do link disponível nas referências.

Faço uso, portanto, das reflexões do segundo Wittgenstein — segundo a tradição crítica — em que em 1930, direciona “o foco para os jogos de linguagem, para a construção conceitual do mundo e as interações linguísticas” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 472). Não se trata aqui de classificar as incontáveis atividades caracterizadas por Wittgenstein como jogos de linguagem, mas sim, uma tentativa de aproximação dos distintos exercícios literários realizados pelos alunos como experiências de aprendizagem dos jogos de linguagem que nos constituem enquanto um coletivo imerso em um espaço-tempo escolar.

A criação coletiva do Livro dos Verbetes de Crianças

Em sua crítica à concepção agostiniana da linguagem, Wittgenstein argumenta que a linguagem não se limita a um sistema de nomeação, como proposto por Santo Agostinho, mas sim opera através de uma variedade de “jogos de linguagem”, cada um com suas próprias regras e finalidades. Para o filósofo austríaco, em Agostinho o “ensino da linguagem não é nenhuma explicação, mas um treinamento” (Wittgenstein, 2017, § 5, p. 12) e o “ensino ostensivo de palavras, pode-se dizer, faz uma ligação associativa entre a palavra e a coisa” (Wittgenstein, 2017, § 6, p. 14). Wittgenstein argumenta que a “explicação ostensiva”, embora útil, não é suficiente para a compreensão da linguagem. A simples apresentação de um objeto e a nomeação da palavra correspondente não garantem que o aluno compreenda o significado da palavra e como usá-la em diferentes contextos. Essa visão implica que a ampliação da linguagem no contexto escolar deve ir além da simples memorização de definições e nomenclaturas, e a aplicação de frases como ligações de tais denominações.

Nesse sentido, surge a iniciativa de criar coletivamente o Livro dos Verbetes de Crianças, como prática similar ao “Dicionário para as Escolas Primárias” de Wittgenstein, com o intuito de aproximar os significados e os significantes das palavras na linguagem usual das crianças. A experiência docente de Wittgenstein, realizado de 1920 a 1926 junto a crianças em fase de alfabetização influenciou significativamente na evo-

lução do pensamento do filósofo, especialmente no que diz respeito às noções de *uso da linguagem, formas de vida e semelhança de família*, demonstrando como a prática pedagógica se interconecta com suas reflexões filosóficas (Reis, 2010).

Em nossa experiência, o *Livro dos Verbetes de Crianças*, incluía palavras que despertavam a curiosidade dos alunos, termos comumente grafados com erros fonéticos ou ortográficos, palavras com o mesmo prefixo, homônimos, além de vocábulos presentes nas redes sociais e memes — o que ampliou simultaneamente o repertório lexical das crianças e tornou o aprendizado da diversidade semântica das palavras em distintos contextos.

Com pretensão infinitamente menor que o dicionário de Wittgenstein, nosso livro era um simples caderno em que escrevíamos semanalmente algumas palavras que, suscitadas pelos interesses das crianças — fosse quanto à sua ortografia ou quanto ao seu significado. Ao surgir uma palavra em questão, os alunos discutiam entre si, qual significado cada um deles atribuiria a tais nomeações. Posteriormente, os estudantes realizavam breves consultas no dicionário físico da sala ou no *Wikipedia* para compreender o significado “dado por outros autores”; em seguida, as crianças retomavam a discussão e com minha mediação, “traduziam” o significado das palavras. Um exemplo desse jogo de construção de significados foi a própria palavra *verbeta* — que surgiu no livro didático de Língua Portuguesa sobre textos informativos — e que foi definida por eles da seguinte forma:

verbeta

substantivo masculino

1. Texto informativo curto que explica o significado de uma palavra.
2. Pode ser encontrado no dicionário.
3. Ajuda quando você não sabe o que a palavra significa ou como escrevê-la.
4. Lembra a palavra *verbo*, o que faz sentido, porque *verbo* pode ter também o significado de *palavra* e os *verbetes* explicam as palavras.

O dicionário de Wittgenstein reflete sua crença de que a linguagem é uma atividade prática, enraizada em formas de vida. É necessário que o aluno participe ativamente de “jogos de linguagem” que envolvam a palavra em questão, para que possa construir o seu significado de forma processual e contextualizada. A criação do livro de verbetes, além de promover o domínio da ortografia e a ampliação do vocabulário, contribui para a conscientização linguística e para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva em relação à linguagem, como defendido por Wittgenstein em *Investigações Filosóficas*.

Em nosso *Livro de Verbetes de Crianças*, foi muito comum surgirem palavras pertencentes à classe gramatical dos adjetivos. Essas palavras apareciam especialmente em momentos em que os alunos questionavam: “Que palavra eu posso usar para dizer que algo ou alguém é assim, faz isso ou aquilo?”. Nesse contexto, fazia-se necessário explicar que a classe gramatical adequada para expressar essa característica ou ação seria o adjetivo. A partir disso, era solicitado à turma que sugerisse exemplos de adjetivos, promovendo um debate coletivo e incentivando os alunos a atuarem ativamente sobre a linguagem. Esse processo não apenas ampliava o vocabulário das crianças, mas também as ajudava a compreender o uso contextual dos adjetivos e a explorar a riqueza semântica dessa classe de palavras.

A crítica de Wittgenstein aos dicionários tradicionais, que priorizavam termos complexos e pouco usuais para as crianças, foi em nossa experiência evidenciada pela busca das crianças em ampliarem o léxico com novos adjetivos. Em seu prefácio do dicionário, o filósofo argumenta que:

A ortografia das palavras se tornou um problema interessante e urgente para os alunos, principalmente ao escrever e corrigir redações. [...] Somente o dicionário faz com que seja possível que o aluno seja completamente responsável pela ortografia do seu trabalho, já que lhe proporciona um meio mais seguro de descobrir e corrigir seus erros, sempre que ele quiser fazê-lo. (Wittgenstein in Reis, 2010, p. 132)

A busca por adjetivos pode ser vista como uma forma inerente às crianças inseridas em um contexto escolar de estímulo à produção textual, explorarem a linguagem e darem sentido ao mundo ao seu redor. Assim como Wittgenstein incluiu no seu dicionário palavras simples, mas importantes para o dia a dia das crianças, a curiosidade dessas crianças pelos adjetivos reflete essa necessidade de nomear e categorizar o que vivenciam — ou seja, uso cotidiano da linguagem.

O estudo comparativo de distintos gêneros textuais

Os alunos precisam ser expostos a diferentes “jogos de linguagem”, como descrever, argumentar, narrar, explicar, etc., para que possam desenvolver as habilidades necessárias para uma produção textual que dê conta das necessidades comunicativas das crianças enquanto sujeitos.

Nesse sentido, a proposta de comparar distintos gêneros textuais — como poema, poema visual, poema concreto e ciberpoema; artigo de opinião e resenha crítica; texto teatral e conto maravilhoso; texto informativo e artigo científico; reportagem e notícia, por meio de leituras deleite e estudo comparativo sistemático — coloca em prática essa ideia de ampliação dos jogos de linguagem de Wittgenstein. Ao analisar as características e objetivos de cada gênero textual, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda sobre a função dos “sinais”, “palavras” e “sentenças”, como proposto pelo filósofo:

Mas quantos tipos de sentenças existem? Talvez asserção, pergunta e ordem? – Há inúmeros desses tipos: inúmeros tipos diferentes de emprego de tudo o que chamamos de “sinais”, “palavras”, “sentenças”. E essa multiplicidade não é nada fixa, dada de uma vez por todas; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, poderíamos dizer, passam a existir, e outros envelhecem e são esquecidos. (Nós podemos ter uma imagem aproximada disso nas mudanças da matemática.) A expressão “jogo de linguagem” deve enfatizar aqui que o falar de uma linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida. (Wittgenstein, 2022, § 23, p. 26)

Assim, uma mesma palavra ou sentença pode adquirir sentidos muito distintos dependendo do contexto em que é utilizada e das atividades ou técnicas com as quais está relacionada. Isso significa que ela não possui um significado fixo, mas sim variável, conforme o jogo de linguagem no qual está inserida. Nesse processo de leitura, compreensão e escrita de distintos gêneros textuais, utilizamos palavras e sentenças em diferentes jogos de linguagem, como: narrar memórias pessoais; argumentar para defender um ponto de vista; instruir alguém sobre como realizar uma tarefa; persuadir em um debate; expressar emoções; interpretar uma obra literária ou artística; questionar para obter informações; negociar acordos; contar histórias imaginárias; criar metáforas poéticas; anunciar uma decisão; propor ideias em um projeto colaborativo; debater dilemas éticos; elogiar algo ou alguém; improvisar em uma conversa informal, ou até mesmo provocar reflexões filosóficas.

Um exemplo simplório, porém, elucidativo a estas crianças, é a distinção do uso das palavras *rei* e *narrador* em um conto maravilhoso diante de seu uso em um texto teatral. Enquanto no conto maravilhoso a palavra *rei* refere-se a um personagem passivo em relação ao narrador, cujas ideias são sempre expressas por um terceiro, em um texto teatral o *rei* assume uma posição de centralidade sobre suas falas e ações. Já o *narrador* — se existente — é impelido a apenas complementar os atos entre as cenas e, por vezes, dar voz às rubricas implícitas nas atuações. Por meio do exercício explicativo realizado pelo educador, mas também pelo envolvimento ativo das crianças na leitura e interpretação textual, elas começam a experimentar as diferenciações dos termos em distintos contextos ou jogos de linguagem.

Jogos de linguagem designam as atividades reguladas a partir das quais é possível a aprendizagem do uso e das significações das palavras. Wittgenstein argumenta que a aplicação de regras na linguagem não é um processo mecânico, mas sim envolve decisões e julgamentos em cada ponto. A ampliação das diferentes situações comunicativas e aos distintos modos de se fazer textos — no contexto escolar deve, portanto, encorajar os alunos a pensarem criticamente sobre as regras da linguagem, a interpretarem textos de forma autônoma e a justificarem as suas próprias escolhas linguísticas.

As produções textuais do projeto “Escritores do Zatti”

As produções textuais do projeto Escritores do Zatti materializa os textos criados pelas crianças. O projeto, propõe um mergulho na linguagem não como um sistema rígido de regras, mas como uma teia dinâmica de usos e significados. Observando o livro da turma, podemos compreender como a diversidade de gêneros textuais explorados pelos alunos — desde poemas e biografias até artigos de opinião e textos teatrais — ilustra a multiplicidade de jogos de linguagem presentes na comunicação humana.

As crianças, ao se tornarem autoras, experimentam a linguagem em sua complexidade, desvendando como o significado de uma palavra se constrói a partir de seu uso em determinado contexto, o que contribui para a conscientização linguística e o desenvolvimento de experiências dos usos da linguagem, reforçando a importância da escola como espaço de exploração e aprendizado linguístico.

Elegi um dos textos do projeto Escritores do Zatti para comentar, produzido pela aluna Larissa. Em sua composição, Larissa faz uso da escrita em primeira pessoa para redigir uma carta como se fosse a Floresta Amazônica, direcionada à população em geral. Quando questionada sobre a escolha dessa perspectiva, a aluna explicou que gostaria de “se sentir como se fosse a floresta mesmo”. Esse uso criativo da linguagem revela um esforço de Larissa em emprestar sua voz à floresta, traduzindo suas sensações e experiências internas em palavras.

A escolha da aluna dialoga com a seção 256 de Wittgenstein, na qual o filósofo explora a relação entre palavras e sensações, indagando como a linguagem pode descrever vivências internas. Wittgenstein sugere que nossas palavras para sensações estão associadas às expressões naturais dessas experiências, tornando possível que outros compreendam o que expressamos.

Mas o que acontece com a linguagem que descreve minhas vivências internas e só eu mesmo posso compreender? Como designo com palavras as minhas sensações? — Assim como nós habitualmente fazemos? Estão, portanto, minhas palavras para sensação associadas com minhas expressões naturais de sensação? — Neste caso, a minha linguagem não é ‘privada’. Um outro poderia compreendê-la tal como eu. — Mas como seria se eu não

possuísse expressões naturais de sensação, mas só a sensação? Agora, eu associaria, simplesmente, nomes com sensações, e empregaria esses nomes numa descrição. (Wittgenstein, 2022, § 256, p. 164)

No caso de Larissa, ao “se sentir como se fosse a floresta mesmo”, ela traduz essa subjetividade em uma forma literária que busca aproximar o leitor da “voz” e das sensações que ela imagina pertencerem à Floresta Amazônica. Dessa forma, Larissa escolhe — dentre os jogos de linguagem que lhe são apresentados — utilizar a linguagem não apenas para descrever, mas também para construir uma experiência empática, em que sua percepção se confunde com a da própria floresta, permitindo ao leitor compartilhar dessa vivência de forma singular e imaginativa. A estudante faz uso dos gêneros textuais que lhe são apresentados: biografia, texto informativo, artigo de opinião, carta ao leitor; e cria por si — outro gênero textual não categorizável, mas que demonstra apreensão e entendimento de um jogo de linguagem específico.

Considerações finais

— E imaginar uma linguagem significa imaginar uma forma de vida.
(Wittgenstein, 2022, § 19, p. 20)

A imersão em uma forma de vida, como a proporcionada pelo ambiente escolar, permite que a criança vivencie múltiplos jogos de linguagem que compõem a comunicação humana. No caso do projeto “Escritores do Zatti”, a criação do *Livro dos Verbetes de Crianças* se torna um jogo de linguagem em si, em que a nomeação, explicação ostensiva, interpretação e argumentação se entrelaçam, revelando a complexidade e a riqueza da linguagem.

Assim como na seção 19, onde Wittgenstein afirma que “a palavra ‘é’ tem tantos significados diferentes quanto os usos da palavra”, o projeto demonstra que o significado de cada verbeete depende do contexto de seu uso, da sua função dentro do cotidiano das crianças e na rede de relações estabelecida com os demais verbetes pelas crianças.

A plataforma do livro, como projeto final, materializa a ampliação do léxico e consolida a linguagem escrita como veículo de comunicação dos pensamentos. As crianças, ao se verem como “escritoras”, experimentam a linguagem escrita com as diferentes regulações que a redação nos compele a pensar, compreendendo que ela não se limita à mera nomeação de objetos, mas se estende a uma variedade de jogos de linguagem que moldam a forma como interagimos com o mundo e com os outros.

Referências

AMARAL, Giovana Spoladore (org.). **Produções Literárias 5º ano B**. 1. ed. Campinas, São Paulo — Brasil: EMEF/EJA PE. DOMINGOS ZATTI, 2024. (Escritores do Zatti, v. 1). Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/emefejapedomingoszatti/kgtb/#p=1>.

PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à Filosofia da Educação: Uma Tradição Literária**. São Paulo, SP: Edusp, 2022. (Acadêmica).

REIS, Maria Fernanda De Moura. **O Dicionário para escolas primárias de Ludwig Wittgenstein e a virada linguística**. 2010. Mestrado em Educação — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112010-140523/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução: Tiago Tranjan; Giovane Rodrigues. São Paulo: Fósforo, 2022.

Uma Filosofia da Educação Musical Pragmática

José Estevão Moreira¹

1. Filosofia da Educação e Filosofia da Educação Musical

O campo da filosofia da educação musical é um desdobramento de um campo recente e mais amplo que é o da filosofia da educação, que tem seu início no século XX. Este marco se refere especificamente a seu estabelecimento enquanto disciplina/campo *filosofia da educação*, embora, como afirmam Pagotto-Eusebio e Almeida, “sua existência como atividade [...] é bastante antiga” pois “a educação foi sempre um grande tema para a filosofia” (Pagotto-Euzebio e Almeida, 2022, p. 43).

Pagotto-Euzebio e Almeida, no livro *Introdução à Filosofia da Educação: Uma tradição literária* (2022), apresentam uma proposta de abordagem da filosofia como atividade, tomando de empréstimo a máxima do filósofo Ludwig Wittgenstein, para quem “a filosofia não é uma teoria, mas uma atividade” (TLP §4.112), uma forma de pensamento, porém, um pensamento materializado em modos de fazer. Os autores compreendem que a consequência desta definição resultaria no estabelecimento do conjunto de obras literárias da tradição filosófica como corpus representativo desta atividade. Neste livro,

1 Doutorando em Educação pela FE-USP, regente coral, professor, compositor, pesquisador, integrante do grupo FELP (Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2151-7049>. E-mail: estevaomoreira@gmail.com.

portanto, os autores fazem um apanhado geral da filosofia da educação no ocidente, evidenciando que a filosofia sempre se preocupou com a educação, ainda que não houvesse uma “filosofia da educação” formatada (e que somente no séc. XX se delineia como tal). Ademais, Pagotto-Eusebio e Almeida salientam que

A educação é um fenômeno universal das sociedades humanas. Talvez o mais universal dentre todos os fenômenos. Mas a filosofia da educação, não. Pois a filosofia surge apenas como movimento de correção. Onde tudo corre bem, não há necessidade de filosofia. Diríamos, até, que onde tudo corre bem, não há necessidade de filosofia, tampouco o pensamento se exercita em sua forma mais vigorosa. (Pagotto-Eusebio e Almeida, 2022, p. 58)

Em meus primeiros passos como professor de música, tudo “corria bem”. Eu simplesmente imitava meu professor de violão/guitarra e “replicava” a cartilha com os meus alunos. Algo parecido com que ocorre com os “métodos” disso ou daquilo. Depois, na universidade, percebi que havia muitas outras questões envolvidas neste processo de ensino-aprendizagem, tanto no que diz respeito à noção de “música”, quanto ao campo da “educação [musical]”: tudo o que eu havia aprendido, já não era mais suficiente para dar conta das novas demandas com as quais eu me deparava. Mas ainda assim, não seria o caso de dizer que eu estivesse preocupado com uma filosofia da educação musical, pois, nos princípios de minha caminhada como professor em formação (na licenciatura) não havia me deparado ainda com estas formulações, senão com as próprias urgências das questões práticas e a busca de soluções já testadas para estas: fosse um coral, uma sala de música, música com bebês, ensino de instrumento etc.

Ou seja, faltava uma consideração mais crítica sobre o ensino, aprendizagem e a educação, em sentido lato. E este tipo de reflexão é inerente ao campo da filosofia da educação musical: considerar as bases sobre as quais se assentam, se fundam, as minhas premissas, ou dito de outra forma, as premissas que compartilhadas com outros educadores e que muitas vezes eram slogans dos quais não sabemos a autoria.

À guisa de exemplo, se tomarmos esta situação como um problema na perspectiva do currículo em educação musical, é possível observar, nas palavras de Thomas Regelski, que considerações críticas da teoria do currículo têm faltado a muitos professores hoje em dia (Regelski, 2005, p. 219).

[...] os cursos de “métodos e materiais” salientam tipicamente o “como fazer” com materiais de ensino pré-embalados e à prova de professores, tais como séries de canções básicas e livros de métodos instrumentais; ou, sob os auspícios daquilo a que chamei “metodolatria” [...], reina o pressuposto de que um método de ensino sistemático é o próprio currículo. (Regelski, 2005, p. 219)

Mas a filosofia da educação não se restringe apenas a considerar a concepção de currículo. Muitas vezes os/as professores/as de música, imersos nos afazeres cotidianos de sua prática pedagógica, sequer consideram que a simples cogitação acerca do “que é música” já poderia ser o início de uma jornada filosófica muito profícua.

A maioria dos professores talvez não se considere envolvida em questões filosóficas cotidianas e, em geral, não tem consciência das implicações práticas das escolhas filosóficas que faz. Portanto, a maioria dos professores não consegue perceber que a pergunta “O que é música?” [...] é inevitavelmente filosófica para começar. Consequentemente, os professores de música que são filosoficamente desinformados sobre o que é música se expõem a criar e sofrer todos os tipos de problemas (Regelski, 2005, p. 219).

Para Regelski, um destes principais problemas que os professores enfrentam residiria na seguinte dicotomia: seria a música algo “cerebral, abstrato, autônomo, intrínseco, universal, atemporal e imanente aos sons das obras musicais” ou, por outro lado, a música deveria ser compreendida como pessoal, social, e culturalmente constituído

[...] na medida em que as obras individuais não são fontes autônomas, mas sim instâncias particulares de processos mais amplos e situados de significados variados que não estão inteiramente “na” partitura ou sons do momento. As filosofias da música que defendem a primeira premissa, modernista veem a música como estética, enquanto as últimas premissas resultam em filosofias pós-modernas e críticas que entendem a música como práxis (Regelski, 2005, p. 220).

Entretanto, quando nos damos conta de que, ao começar uma investigação filosófica sobre educação musical, a própria noção de filosofia a partir da qual nos lançamos ao exame será determinante sobre a *forma* de desenvolvimento da reflexão, então a análise alcança outro patamar. Se se tomar como base a filosofia referencialista de Platão — ou o que Wittgenstein chamou de *concepção agostiniana de linguagem* nas *Investigações Filosóficas* (1943, publicação póstuma) —, segundo a qual cada coisa teria seu nome correlato em uma espécie de conexão metafísica com o mundo das ideias, então os conceitos serão independentes das suas contingências factuais no mundo.

No caso da música, caso o professor assumir um *quid* para a música, isto será determinante sobre o modo de proceder do professor. Mas assumir **um** conceito de “Música”, como referência, faria com que fossem descartados tantos outros significados do próprio conceito de música, ou dito de outra forma, diferentes **usos** do conceito de música. Uma concepção referencialista de música parte do princípio, por exemplo, que existe um significado de música único e que tudo o mais que se encontra fora deste espectro é considerado como não música. E as implicações desta concepção para a prática pedagógica, não raro, tende a se deparar com um sem-número de problemas que vão desde o desinteresse, até o insucesso na aprendizagem, passando, muitas vezes, pelo conflito.

Uma educação musical que se baseie em princípios referencialistas de educação não leva em consideração a experiência do aluno e, menos ainda, as possibilidades expressivas de trazer a história de cada aluno — à medida das possibilidades didáticas — para o centro do processo de aprendizagem.

Por outro lado, é importante deixar claro também que há ocasiões nas quais os alunos têm plena consciência e desejo de aprender música que foram estabelecidas a partir dos ideais platônicos, notadamente o canto gregoriano, música renascentistas, músicas barrocas, clássica etc. mas que, mesmo assim, poderiam ser trabalhadas de diferentes *modos*, levando em consideração o protagonismo dos alunos. Neste sentido, é importante considerar que uma filosofia da educação musical não se limita a fazer considerações acerca do repertório, mas também de como se ensina, por que, para que se ensina.

Uma outra reflexão pode se originar a partir de um outro encontro com questões filosóficas: refiro-me aqui, mais precisamente, à fenomenologia de Husserl, empregada

no *Traite des Objets Musicaux* (1966) de Pierre Schaeffer, criador da *Musique Concrete*, na França. Sua abordagem acerca da música tem como foco a escuta e a possibilidade e a busca por novos critérios linguísticos para tratar do som. Para Schaeffer, a música precisa levar em conta o que de fato ocorre em 4 níveis de escuta que podemos resumir da seguinte forma: (1) *écouter*, percepção natural de um som que é objetivo, público; (2) *ouir*, uma experiência pessoal com o som, concreto e subjetivo; (3) *entendre*, percepções qualificadas, uma escuta especializada, de especialista, uma escuta abstrata que infere informações oriundas dos sinais sonoros, e que se encontra no âmbito subjetivo), (4) *comprendre*, encontra-se no nível público, dos sinais com sentido compartilhado, por exemplo, uma sirene, que em nível concreto tem um padrão sinuoso, mas que se refere a um evento extra-musical (incêndio, emergência ou campainha do recreio etc.). Não se pretende aqui fazer um aprofundamento na obra de Pierre Schaeffer, mas fazer notar esta possibilidade de se inferir diferentes conteúdos de um mesmo som a partir da abordagem filosófica da fenomenologia da percepção. E para a realização de sua investigação, vale destacar um importante elemento no expediente investigativo de Pierre Schaeffer que foi a aplicação do conceito de ‘*epoché*’ de, Husserl, a partir do qual pondera sobre

[...] a limitação dos sentidos e da percepção com relação as sensações, visto que estas impressões subjetivas se dão através de aparatos nervosos, componentes de um sistema nervoso que por sua vez, não obstante, faz parte deste mundo, da matéria. À crença da ciência nos sentidos, Husserl denomina uma fé ingênua: a *epoché* — ‘colocação entre parênteses’, ‘espanto’ — seria justamente a tentativa de não subjugar aos ditames dos sentidos e das sensações, a averiguação do objeto; tão pouco seria uma espécie de dúvida metódica cartesiana explicando que “pôr em dúvida a existência do mundo exterior, é ainda tomar posição com relação a ele, substituir por outra tese, a tese de sua existência. [Assim] a *epoché* é a abstenção de toda tese. (Schaeffer, 1966, p. 241-242)

A reflexão sobre música — e portanto, educação musical — já não se encontraria mais no campo ontológico e metafísico da perspectiva platônica, mas no âmbito epistemológico: como se dá o conhecimento perceptivo? Estas diferentes maneiras de operar o pensamento, com diferentes critérios já demonstra a determinância da perspec-

tiva filosófica adotada para a realização de análises e reflexões. As diferentes tradições filosóficas podem oferecer, portanto, condições distintas para que os filósofos da educação musical possam se debruçar sobre os mesmos ou até novos problemas — ou mesmo esvaziá-los. Michel Dummet, filósofo analítico, divide a tradição filosófica do ocidente em 3 grandes períodos.

O primeiro, que vai da filosofia antiga (séc. VII a.C.) até o final do pensamento medieval (séc. XIV), é marcado pelo interesse central pela ontologia, ou seja, pela questão sobre o Ser, sobre no que consiste a realidade, qual sua natureza última, sua essência. O segundo caracteriza-se por uma ruptura radical com o primeiro e marca o surgimento da filosofia moderna (séc. XVII), tendo como questão central a epistemologia, a investigação sobre o conhecimento. A resposta à questão sobre o Ser depende, segundo esta nova visão, da resposta sobre algo mais fundamental: o conhecimento do Ser, a natureza desse conhecimento e sua possibilidade. O terceiro período marca a ruptura, por sua vez, da filosofia contemporânea (final do séc. XIX — início do séc. XX) com a filosofia moderna. Essa nova ruptura introduz agora a questão lógico-linguística, ou seja, o conhecimento não pode ser entendido independentemente de sua formulação e expressão em uma linguagem. A questão primordial passa a ser assim a análise da linguagem, da qual dependerá todo o desenvolvimento posterior da filosofia. (Dummet *apud* Marcondes, 2005, p. 910)

Até aqui, constatamos os exemplos de duas expressões destes períodos: a perspectiva ontológica, a busca pelo *quid da música* que estabelece uma referência que subjugue as demais; e a perspectiva epistemológica de como se dá o conhecimento através dos mecanismos de percepção. Como seria possível uma abordagem realizada a partir da linguagem? Em primeiro lugar, para o pesquisador em filosofia da educação musical, é preciso ter claro que, assim como nos outros períodos, não existe uma abordagem única e uniformizada da filosofia da linguagem. Neste caso, fez-se a opção por um recorte que levará em consideração uma perspectiva específica: a filosofia de Ludwig Wittgenstein.

Ludwig Wittgenstein

Wittgenstein é normalmente apresentado em duas fases. Diferenciando vagamente as duas, à guisa de intróito, podemos dizer que enquanto a primeira vê a linguagem como um instrumento inequívoco, uma ferramenta que representa o real como imagem isomórfica, a segunda assume a linguagem como um elemento vivo, através da qual se evidenciam diferentes comportamentos comunicativos de acordo com os diferentes contextos: são diferentes regras, participantes, pressupostos tácitos, costumes, hábitos etc. Optamos, não pela sua perspectiva analítica (dos positivistas lógicos, dos quais fora um dos baluartes), mas pela sua perspectiva pragmática.

Wittgenstein é autor de uma icônica frase, o famoso aforismo §7 do *Tractatus Logico-Philosophicus*: “o que não se pode falar, deve-se calar”. A perspectiva ético-estética implicada no silêncio tractariano fecha as possibilidades da linguagem lógica de tratar de temas como beleza, música, arte através de enunciados sobre tais experiências, embora tal fechamento não fosse necessariamente uma exclusão. Por mais que o inefável, por definição, não possa ser dito ou mostrado, o silêncio tractariano poderia ser interpretado como um “calar fundo” que emerge da experiência em sua dimensão metafísica, de uma experiência mística.

Ao contrário: a concepção de silêncio que se apresenta no presente artigo afasta-se, deliberada e metodologicamente de uma perspectiva estrita do silêncio expressa no *Tractatus*. Não buscamos tratar do “silêncio que não pode ser dito” (ainda que residam aqui, como mencionamos acima, ricas e interessantes metafísicas da arte e da música), e portanto adotamos uma segunda concepção de silêncio. Um silêncio que não fora expresso conceitual e literalmente por Wittgenstein em uma nova frase “icônica”, mas, sim, implicitamente e silenciosamente em suas *Investigações*. Um silêncio que não figura mais como impossibilidade de dizer seja o que for, e que se caracteriza muito mais pelo compartilhamento de princípios, de antemão, em acordos tácitos, regras, valores etc., entre participantes nos jogos de linguagem, em suas formas de vida.

Ludwig Wittgenstein foi um filósofo muito proeminente em sua vida e um grande expoente da *linguistic turn*, com uma única obra em vida, que tem como pano de fundo sua relação com importantes pensadores da Filosofia Analítica tais como Russell, Frege, dedicando-se ao estudo da lógica nos princípios de seu percurso acadêmico: o

Tractatus Logico-Philosophicus (1921). Nesta obra, Wittgenstein acreditou ter “resolvido” de vez os problemas filosóficos, pois que estes, segundo o autor, “repousa[m] sobre o mau entendimento da lógica de nossa linguagem” (Wittgenstein, 2008, p. 131).

Após a publicação do *Tractatus*, dedicou-se ao magistério por aproximadamente 6 anos como professor de crianças, chegando a criar uma atividade com seus alunos que consistia na produção de um dicionário escrito pelos próprios alunos, cada qual com o seu exemplar. O projeto nasceu da constatação por Wittgenstein de uma “necessidade urgente no ensino de ortografia” que foi relatada no prefácio do dicionário. Para o filósofo, se o aluno ficasse perguntando com frequência ao professor e aos colegas seria uma sequência de interrupções e perturbações ao trabalho de todos, “levando a uma certa acomodação mental e, além disso, a resposta dada pelos colegas muitas vezes está errada”; para evitar isso, o uso de dicionários seria favorável a rapidez na consulta e auxiliando também na memorização, conta-nos o prefácio (Wittgenstein, 2020, p. 43).

Este período intermediário entre “dois Wittgensteins” tem sido visto com muito interesse por estudiosos, chamando a atenção para evidências que já se apresentavam de um longo processo para um ponto de virada do que estaria por vir (Reis, 2010; Oliveira, 2020). Em 1929, após a experiência no magistério, Wittgenstein retoma os estudos na Universidade de Cambridge e a partir de então começa a produzir mais escritos que se afastam da sua primeira “imagem” de linguagem². Dentre eles, destaca-se a publicação póstuma das *Investigações Filosóficas* (1953). É de chamar a atenção, portanto, este tempo de maturação de suas primeiras ideias a partir do “chão da escola”, como diríamos hoje.

Apesar de ter sido professor de crianças, trabalhando sob os auspícios da reforma educacional austríaca (Reis, 2020, p. 52-53), Wittgenstein não desenvolveu uma *filosofia da educação* propriamente dita. Por outro lado, seus estudos sobre as condições de possibilidade nas quais ocorre a comunicação e a aprendizagem de regras, em contextos nos quais a linguagem é posta em uso, são muito profícuos para desdobramentos em pesquisas que tratem de ensino, aprendizagem, cultura, linguística, psicologia, antropologia, sociologia, semiologia e áreas afins.

2 Este tema será tratado em um capítulo específico de minha tese de doutorado, ainda em andamento.

É comum o uso da expressão “segundo Wittgenstein”, portanto, para se referir à fase posterior do filósofo, que culmina nas *Investigações Filosóficas*, distinta de sua primeira fase — representada pelo *Tractatus Logico-Philosophicus*. Mas é um processo que ocorre lentamente, durante a década de 30, com “profundas consequências, não apenas na sua concepção de linguagem, mas, também, na de filosofia” (Moreno, 1995, p. 12). Enquanto no *Tractatus*, Wittgenstein defende uma “concepção de proposição como Imagem (*Bild*) lógica dos estados de coisas” (Moreno, 1995, p. 11), nas *Investigações* esta concepção passa a ser considerada sob um novo ponto de vista, com uma nova interpretação, sendo “uma dentre as muitas [imagens] possíveis, e, conseqüentemente, a posição exclusivista e essencialista do *Tractatus* passa a ser interpretada como o resultado da fixação do pensamento em uma concepção limitada e limitadora da linguagem” (Moreno, 1995, p. 12).

Se, por um lado, as ideias do primeiro Wittgenstein eram corroboradas pelos positivistas lógicos do Círculo de Viena, que concordavam com uma imagem de “linguagem” “como uma entidade fixa da qual se pudesse exibir a essência através de um simbolismo formal” (Moreno, 1995, p. 15), um instrumento lógico, definitivo, com um escopo fechado e previsível de funcionamento com regras claramente bem definidas e que estabeleceria a ordem distinguindo o verdadeiro do falso; por outro lado, a concepção do segundo Wittgenstein traz uma concepção de linguagem completamente diferente, como afirma Arley Ramos Moreno:

A linguagem passa a ser considerada como um caleidoscópio de situações de uso das palavras em que o contexto pragmático não pode mais ser eliminado. A palavra “linguagem” indica, a partir de então, um conjunto aberto de diferentes atividades envolvendo palavras, uma “família” de situações em que usamos palavras relativamente a circunstâncias extralinguísticas. (Moreno, 1995, p. 15)

E para tanto, Wittgenstein lança mão de um método que consiste em apresentar os conceitos utilizando comparações, paralelos, perguntas que parecem “óbvias”, apontamentos para situações cotidianas, enfim, uma série de recursos. O próprio autor afirma, em seu prefácio, que tentou organizar o livro em uma sequência que se fez impossível de concatenar e que suas observações seriam um “conjunto de esboços”.

As observações filosóficas deste livro são, por assim dizer, um conjunto de esboços de paisagens que surgiram a partir dessas longas e complexas jornadas. Os mesmos pontos, ou praticamente os mesmos, foram repetidamente abordados, sempre a partir de diferentes perspectivas, e sempre foram esboçadas novas imagens. Um sem-número delas eram mal desenhadas, ou pouco características, maculadas por todas as falhas de um mau desenhista. E uma vez que estas foram eliminadas, restou um número de imagens passáveis [sic], as quais precisaram, então, ser ordenadas e frequentemente aparadas de modo que pudessem oferecer ao observador uma imagem da paisagem. Assim, este livro é, na verdade, apenas um álbum. (Wittgenstein, 2022, p. 18)

Deste modo o filósofo empreende a sua jornada em uma escrita com parágrafos independentes, mas que se relacionam, incluindo comparações, alegorias, *polifonias* (na medida em que recorrentemente fala com outras vozes em *contraponto*), exemplificações, descrições e elucidações que vão dando forma à sua *terapia filosófica*, acessando tudo o que está visível e que pode ser também observado pelo seu interlocutor. Este conceito de *terapia filosófica* de Wittgenstein é fundamental nas Investigações, pois, como afirma Gottschalk:

Ao descrever as regras que seguimos ao aplicar as palavras em contextos específicos, [Wittgenstein] relativiza usos dogmáticos de nossos conceitos e, conseqüentemente, confusões de natureza conceitual são dissolvidas. Com este objetivo primeiro, de esclarecimento conceitual, a terapia filosófica recorre a exemplos (método da exemplificação), diálogos polifônicos com interlocutores representantes de posições filosóficas mentalistas ou behavioristas, dentre outras; emprego de analogias e metáforas, entre outros recursos terapêuticos, que mostram os preconceitos a que estamos submetidos devido a uma concepção referencial da linguagem, ou seja, quando estamos presos à imagem agostiniana de que haveria significados extralinguísticos por trás do uso de nossas palavras (Gottschalk, 2017, p. 7).

A atenção de Wittgenstein se volta para os usos cotidianos da linguagem nos quais ficam evidentes, em situações nas quais a linguagem é inserida em diferentes ati-

vidades, constituindo-se, assim, diversos jogos de linguagem. Atividades que envolvem regras que passam a ser seguidas, em uma espécie de acordo entre os participantes que aprendem e compartilham estas regras.

§ 23. [...] [Há] inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa pluralidade não é nada fixa, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos [...]. O termo “jogo de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma *forma de vida*. (Wittgenstein, 2022, p. 37)

Ou seja, cada *forma de vida* tem as suas próprias regras que são construídas no próprio devir da vida, nas jogadas sucessivas, na aprendizagem por novos participantes do jogo, na atualização das regras etc. A estratégia na construção de seu conceito de *jogo de linguagem* é um dos motes para o desenvolvimento de sua nova concepção de *linguagem*. A própria ideia de jogo não tem um ou mais usos pré-definidos, mas situações não previstas (não prescritas) onde os usos da palavra “jogo” diferem, mas guardam uma “semelhança de família”. Parte deste importante conceito está sintetizado no parágrafo § 66:

Considere, por exemplo, as atividades que chamamos de “jogos”. Refiro-me aos jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, de luta e assim por diante. O que é comum a todos eles? — Não diga “É *necessário* que haja algo comum a eles, do contrário eles não se chamariam ‘jogos’” — em vez disso, *veja* se há algo comum a todos eles. — Pois ao observá-los você não verá, na verdade, algo que seria comum a *todos*, mas verá semelhanças, parentescos e, na verdade, toda uma sequência deles. Como dito: **não pense, veja!** — Veja, por exemplo, os jogos de tabuleiro com seus múltiplos parentescos. Passe, agora, aos jogos e cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aquele primeiro tipo, mas muitos traços comuns desaparecem, e outros surgem. Quando passamos, agora, aos jogos de bola, então muito do que é comum se mantém, mas muito se perde. — Acaso todos eles são ‘divertimento’? Compare o xadrez com o jogo de trilha. Ou será que há, em todos os casos, um ganhar e perder, ou uma disputa entre os jogadores? Pense nos jogos de

paciência. Nos jogos de bola, há um ganhar e perder; mas, se uma criança joga a bola contra a parede e volta a pegá-la, então esse traço desapareceu. Veja que papel habilidade e sorte desempenham. E quão diferente é a habilidade no xadrez da habilidade no tênis. Pense agora nos jogos de roda: Há aqui o elemento da diversão, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos. Vemos semelhanças emergirem e desaparecerem. E o resultado dessa consideração é, então, o seguinte: Vemos uma complicada rede de semelhanças que se sobrepõem e entrecruzam. Semelhanças nas coisas grandes e pequenas. (Wittgenstein, 2022, p. 71-72)

E a estas semelhanças Wittgenstein dá especial atenção ao fato de que uma palavra não precisa estar definida por um único uso, e que, aliás, muitos usos são possíveis com ela, distintos, mas que guardam certa semelhança.

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que por meio das palavras “semelhanças de família”; pois assim se sobrepõem e se entrecruzam as várias semelhanças que existem entre os membros de uma mesma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, temperamento, etc., etc. - E eu direi: os ‘jogos’ formam uma família. (Wittgenstein, 2022, p. 72)

“Música” nos jogos de linguagem e como forma de vida

Para o etnomusicólogo Anthony Seeger, falar sobre música (mais especificamente sobre execução musical) é ainda mais difícil quando se trata de sociedades com menos tendência para tais tipos de discurso analítico (Seeger, 1980, p. 84). No entanto, há outros recursos disponíveis para entender música além dos linguísticos, pois todo ato de fazer música — e ressaltamos aqui, este *ato* — tem componentes espaciais, temporais, gestuais e interpretativos que também são fundamentalmente não verbais, sendo mais acessíveis à análise do que os próprios sons (Seeger, 1980, p. 84). E com isso Seeger nos mostra como conseguiu encontrar uma saída para superar as barreiras de comunicação e também de suas próprias concepções sobre música na análise dos elementos contextuais.

Não posso pretender evitar todas as dificuldades do discurso e da música, mas tentei atacar frontalmente os eventos musicais Suyá através de uma análise do contexto total em que ocorrem, contando muito para isso com chaves não-linguísticas. (Seeger, 1980, p. 85)

É importante ressaltar que, embora Seeger esteja levando em consideração os elementos com “chaves não-linguísticas”, na abordagem Wittgensteiniana, mesmo o silêncio, contextualizado em determinado jogo de linguagem, é considerado como chave linguística. Entretanto, a proposta de Seeger já é uma tentativa de se ampliar a “percepção” do que pode ser considerado como música, ainda que sua abordagem tenha como ponto de partida um paradigma formalista como polo de oposição.

Para Seeger, fazer música é mais do que produzir sons estruturados e, sendo assim, a melhor maneira de abordar os eventos musicais seria analisar o acontecimento total “investigando as questões jornalísticas” tais como “o quê”, “como”, “quando”, “por quem”, “para quem”, “por quê” etc. Deste modo, as respostas a essas questões forneceriam uma etnografia da execução musical com as quais qualquer análise antropológica e etnomusicológica deveria começar (Seeger, 1980, p. 86). Tal metodologia de análise da música pode fornecer importantes indicações para a compreensão de uma sociedade. Por outro lado, trata-se de um trabalho lento, pois a “coleta” de informações deve se dar em um prolongado processo de observação e interpretação.

Seeger salienta que esta abordagem requer que a música seja observada em seu contexto social e isto significa, antes de tudo, “esperar para que ela seja executada e não coletar gravações de indivíduos em rápidas viagens de coleta” (Seeger, 1980, p. 102). Caso contrário, de posse apenas dos “sinais” sonoros, retirados de suas práticas, contextos e contingências, tendemos a fazer análises equivocadas sobre determinada sociedade.

Nossa suposição de que a música é uma “arte”, uma atividade antes de tudo estética e além disso incidental, fez com que não entendêssemos a música das terras baixas da América do Sul. Para essas sociedades, a música é parte fundamental da vida social, não somente uma de suas opções. Essa observação é corroborada pela participação de todos em prolongados acontecimentos musicais. *A importância mais social do que estética da música desses grupos impediu os etnomusicólogos de dar a esses sistemas musicais a atenção*

que merecem; a ênfase musical da vida social também recebeu atenção insuficiente por parte dos antropólogos. É preciso que se lhe dê cuidadosa atenção. Deveríamos começar perguntando o que há de tão importante em fazer música em todas essas sociedades. Ao ouvir as respostas, talvez possamos compreender melhor o que podem ser a sociedade e a música. (Seeger, 1980, p. 103-104)

Este é *um* exemplo de como as ações e os elementos contextuais são importantes evidências de uma prática musical. Seeger se valeu, sobretudo, dos aspectos não linguísticos sobre música, centrando-se, inicialmente, nos aspectos “extra-musicais” em suas cerimônias, afazeres, conversas, modos de cantar, de locomoção, de idade, de cantos em grupo ou solo, de monodias ou polifonias etc. E isto só se fez possível devido à sua imersão nesta cultura e profundo relacionamento com os membros desta comunidade. Seeger pôde, assim, apreender diferentes dimensões dos significados, para aquela sociedade, das manifestações sonoras, como uma abordagem que lembra a perspectiva praxiológica de Wittgenstein.

Filosofia da Educação Musical na perspectiva da pragmática wittgensteiniana

(Antes de prosseguir, convém evidenciar que o termo pragmática é comumente confundido com pragmatismo. Embora tenham algumas semelhanças, tratam-se de coisas distintas. O pragmatismo está relacionado com John Dewey e William James; já a pragmática diz respeito a um ramo da filosofia da linguagem. Há ainda uma importante menção a Charles Sanders Peirce, este sim o primeiro representante do pragmatismo, que, para se afastar da concepção pragmatista de William James, cunhou o termo pragmaticismo. Isto posto, podemos seguir.)

Retomando o problema inicial que citamos alguns parágrafos acima, quando problematizamos o fato de que o *quid* (em uma perspectiva ontológica), assumido como concepção de música do professor, será importante para sua tomada de decisões em suas ações pedagógicas e didáticas. Todas as decisões docentes serão, obviamente, baseadas

em suas compreensões e convicções sobre a “música”. Consideramos ainda uma perspectiva fenomenológica, que tira o foco do objetivo, transpondo ao sujeito. Por fim, a partir da pragmática wittgensteiniana passemos a considerar um viés *intersubjetivo*.

Portanto, aqui começa uma outra faceta da problematização, da qual havíamos passado ao largo na perspectiva ontológica. Não somente a concepção do professor, mas também outra está em jogo: “o” aluno, ou melhor, “os” alunos têm as suas próprias concepções de música! E aqui nos deparamos com um típico problema de linguagem - os conflitos, os processos de negociação do que é “isso que se chama de música”, bem como os acordos tácitos de cada contexto.

Estes encontros de concepções nos processos educativos apresentam possibilidades de diferentes — e ricas — experiências, dada a sua diversidade; por outro lado, pode ser também motivo de muitos mal-entendidos, no sentido de que as partes envolvidas tendem, na maioria das vezes, a literalmente, não se entender, ocasionando até mesmo “desentendimentos” desencadeadores de conflitos, uns mais evidentes e, outros, *silentes*. As diferentes concepções de música contribuem para a própria riqueza da experiência musical nos processos de aprendizagem. E considerando que diversos usos da palavra estão presentes nos processos comunicativos, com suas premissas, valores, mitos, crenças, interesses etc., que emergem e adquirem sentido somente quando contextualizados, constatamos que a palavra “música” é somente a ponta de um iceberg com pressupostos tácitos e que chamamos nesta pesquisa de *silêncios eloquentes*.

Os Silêncios Eloquentes

O que estamos chamando de *silêncios eloquentes* referem-se ao conjunto de premissas compartilhadas em cada jogo de linguagem que passa despercebida pelos não participantes de uma forma de vida. Para ilustrar ainda mais estes conceitos de Wittgenstein, podemos evocar uma imagem do silêncio do que ora se pretende evidenciar: trata-se aqui de algo parecido com o que se nos apresenta a obra 4'33 (1952), de John Cage, na qual o compositor traz para o centro da performance aquilo que antes era periférico, apresentando no horizonte acústico exatamente o que era inaudito: o som

circundante. Para tanto, os/as executantes³ ficam imóveis, em silêncio, em frente a uma partitura e, a partir de então, decorre-se um efeito inesperado à primeira experiência: o silêncio revela sons e sonoridades que se tornam cada vez mais eloquentes, uma vez que a atividade da escuta, a percepção, se direciona para aquilo que antes era, como dissemos, apenas ruído, marginal e indesejável.

Este silêncio de Cage nos faz notar o som da sala de concerto, o som ao redor, o som das folhas das partituras sendo manuseadas, da respiração de cada pessoa, da tosse nos intervalos entre movimentos, do silêncio quase absoluto — mais abstrato que real —, e o retumbante e esperado aplauso efusivo ao fim da obra. E estas descrições não esgotam as possibilidades. O fato é que *este silêncio é revelador* de hábitos que são, por assim dizer, “óbvios” para uma comunidade, embora partilhados *silenciosamente* nas práticas éticas e estéticas de um acontecimento musical (contexto de produção, recepção e incidência de demais elementos contextuais tácitos).

Cage insta ou ouvinte a refletir sobre aspectos que antes não eram considerados ou concebidos como parte da performance, sendo até mesmo evitados — algumas vezes com um notório “ssshhhhiu” na sala de concerto, denotando uma ética, notabilizada na etiqueta de se manter o silêncio, não aplaudir nos intervalos, senão somente ao fim. Isto é, os silêncios hegemônicos, acordados tacitamente — na maioria das vezes ao largo da consciência dos participantes de tal ou tal jogo de linguagem —, tende também a silenciar outras manifestações que não partilhem dos mesmos valores e pressupostos.

É nesta busca, portanto, de se fazer notar os *silêncios eloquentes*, que se pretende propor uma abordagem a partir da Educação Musical dentro da escola. É evidente também que a palavra “**silêncio**”, para a música, é fundamental por se referir, por antítese, à palavra “**som**” como um ingrediente da música. E este paradigma da *música como som* possibilita diferentes matizes que, no âmbito da tese, buscaremos realizar mediante uma terapia do conceito de “música” e também “educação musical” a partir da perspectiva da pragmática wittgensteiniana, com o objetivo de abordar as oportunidades

3 Na obra 4'33, não importa quem “toca”, podendo a obra ser “executada” por qualquer formação instrumental, tratando-se muito mais de uma performance cênica, com diferentes possibilidades interpretativas — cômicas ou sérias.

educativas que passam despercebidas nos silêncios institucionais que nos cercam. No entanto, este é apenas um “fio de Ariadne” no qual se iniciou uma investigação mais ampla e profunda.

O **silêncio** como uma chave de leitura diz respeito a uma atitude de escuta em relação aos sentidos produzidos que nos perpassam imperceptíveis na escola. Não somente os sentidos das palavras e gestos dos alunos, mas também de toda a comunidade educativa e, por que não dizer, famílias, culturas, sociedades etc.

Considerações Finais

A filosofia da educação tem o objetivo de apresentar respostas perante a problemas com os quais nos deparamos. Da mesma forma, a filosofia da educação musical também se dedica a encontrar respostas e, principalmente, a fazer novas perguntas sobre velhas práticas pedagógicas no campo da educação musical. Aqui tratamos mais especificamente da música enquanto conceito expressos nos discursos de diversos tipos de agentes, não entramos em detalhes sobre “A música”, pois assumimos, com Wittgenstein, que é irrelevante delimitar um conceito, pois o seu significado é seu uso na linguagem. Neste sentido, se assumirmos plenamente as premissas de Wittgenstein e seus conceitos de jogos de linguagem, forma de vida, semelhanças de família (entre outros que não foram mencionados aqui), veremos que a concepção ontológica não se sustenta e se revela como um contrassenso. De outra parte, a perspectiva fenomenológica nos apresenta uma forma de relato da experiência que, inevitavelmente, passa pela formação de conceitos para serem compartilhados com participantes de um mesmo jogo de linguagem.

Sendo assim, com este artigo buscamos mostrar caminhos possíveis para a filosofia da educação musical, não como uma condição normativa, mas como possibilidade reflexiva em um horizonte de usos da própria filosofia de Wittgenstein, que jamais elaborou uma filosofia da educação, e tampouco uma filosofia da educação musical.

Referências

- ELLIOTT, David J. **Music Matters: A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GOTTSCHALK, C. M. C. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set./dez. 2007.
- MOREIRA, José Estevão. O que é (pode ser) música? Uma análise fenomenológica das atitudes de escuta segundo Pierre Schaeffer. **Anais do SIMPEMUS 3**. UFPR, Curitiba: 2006.
- MOREIRA, José Estevão. **Investigações filosóficas sobre linguagem, música e educação: o que é isso que chamam de música?**. Ed. Autor: José Estevão Moreira, 2014.
- MORENO, Arley R. **Wittgenstein: através das imagens**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995, 2ª Edição.
- PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à Filosofia da Educação: uma tradição literária**. Edusp: 2022.
- REGELSKI, Thomas A. Curriculum: Implications of aesthetic versus praxial philosophies. In: **Praxial music education: Reflections and dialogues**. Oxford University Press, 2005. p. 219-248.
- REIS, Maria Fernanda. O Dicionário para escolas primárias de Ludwig Wittgenstein e a virada linguística. In: GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia (org.). **Ensaio filosófico-educacionais de uma perspectiva wittgensteiniana**. Paco e Littera, 2020.
- SCHAEFFER, Pierre. **Traité des Objets Musicaux**. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- SEEGER, A. O que podemos aprender quando eles cantam? gêneros vocais do Brasil Central. In: **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras**. Rio de Janeiro: Campus, 1980. p. 83-104.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Tradução de Luiz Carlos Borges. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José C. Bruni. São Paulo: Ed. Abril, 1975.

Ressonâncias do giro linguístico na Educação Física

Guilherme Marino Zanini¹

Introdução

Frente à formação histórica de uma Educação Física (EF) cientificista, higienista e anestésica, desejamos com a discussão localizar outras possibilidades para a área, incentivadas por estudos e conceitos (pós) que dão outros ares para a organização de práticas pedagógicas na EF.

Efeito da modernidade e do racionalismo, vemos engendram-se duas dimensões para o entendimento do ser humano, de modo binário instaura-se o “corpo” em contraposição a “mente”, sendo a última detentora da nossa unidade como sujeito, a grande razão, e devedora a ela o uso do corpo. As teorias mentalistas e positivistas abandonaram e colocaram o corpóreo em posição negativa, em detrimento da mente e da razão, estabelecendo os limites para produção de verdades racionais e verdades verdadeiras.

Traço um voo pelos currículos da EF, da origem médica e militar à esportivização, para adentrar em posteriores deslocamentos de aproximação da EF com as humanidades, a partir do movimento progressista da EF, a discussão a seguir está em diálogo

1 Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestrando em Educação Física e Sociedade na Unicamp. Professor da rede pública de Campinas, integrante do grupo de pesquisa Transgressão da Unicamp. E-mail: g217245@dac.unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6239-1524>.

com Bracht (1999). A primeira se constituiu em discursos sobre o cuidado através do corpo, da moral, saúde e disciplina, aliada a um ideal nacionalista de coesão social. Desse modo, a ginástica foi uma prática bastante valorizada por remeter a regras e movimentos sistematizados, dialogando com as demandas surgidas para a EF, prática considerada principal nos movimentos higienistas da época. Vemos se desenhar, no currículo ginástico, a influência científica positivista, o corpo como variável a ser controlada e intervinda por métodos científicos que dirão e produziram esse corpo, que é máquina, que é número, passível de ser controlado.

O esporte veio adiante ser valorizado, por remeter a demandas tanto de melhora biológica do indivíduo como também de um potente desenvolvimento moral, já que é uma prática com regras e com competição, o que levará ao suposto respeito às regras e normas em uma suposta igualdade de condições, ainda aliado a um contexto nacional de ditadura militar com o ideal de formar um nacionalismo vigoroso. Além disso, traça valores da sociedade que vinha a se formar, capitalista e com valores liberais, como o esporte bem refletia a partir de suas estratégias de organização. Portanto, vemos ser formar um currículo pautado em um projeto de ditadura, que envolve um apelo ao nacionalismo realizado através do corpo e da EF, com projetos desportivos e sua valorização para produção de corpos viris, que representam a imagem de um país forte, além de uma coesão social através dos valores do esporte. Assim seguia em caráter biológico, com intervenções educativas sobre o corpo visando a aptidão física e esportiva.

Em contraposição com os caminhos que a EF vinha tomando, novas leituras começaram a ser feitas, vinculando as humanidades e discussões sobre o corpo e o movimento. Temos daí, em primeiro momento, uma crítica de viés científico, apontando falta de embasamento científico na prática pedagógica da EF, que sempre precisou se apoiar em outras áreas do conhecimento para pensar seus problemas, como a biologia e a medicina, desembocando no surgimento dos currículos de desenvolvimento motor (desenvolvimentista) e de aprendizagem motora (psicomotor).

Em segundo momento, a crítica que se faz é sobre o paradigma da aptidão física e do corpo máquina, mantido nesses últimos. Há um movimento de resgate ao valor do corpo, com início na psicanálise, em que não é só a mente que aprende, busca-se algo mais que se inscreve no corpo. Expressa-se a dimensão do corpo como sendo atravessado e marcado historicamente por diferentes formas de organização e de pensar a vida,

tomando-o corpo como território de entrada e saída de marcas e significações: alvo de necessidades produtivas, saudáveis, de docilidade, de higiene, e muitas outras coisas. Assim, uma crítica mais radical se fez necessária — em movimento de delimitação acadêmica da EF, um grupo de professores se aproxima da discussão pedagógica presente em pós-graduações de educação no Brasil, o que faz emergir a noção de função social da escola no campo da EF, em viés marxista e crítico das relações materiais do capitalismo presentes na sociedade em que se voga. Anunciava-se o caráter reprodutor das formas sociais do capitalismo na escola, dando substância aos currículos críticos da EF: crítico emancipatório e crítico superador.

A partir das discussões das vertentes críticas e posteriores vínculos com os estudos (pós), incentivados pelo giro linguístico, será possível a formulação de outra proposta curricular na área, que será apresentada no último tópico do artigo a fim de demonstrá-la enquanto efeito dos conceitos desse campo de estudos ao pensar a EF.

O giro linguístico: um panorama

O giro linguístico na filosofia e nas ciências humanas se dá, sobretudo, pela centralidade dada à linguagem e ao discurso na produção da realidade. Segue, portanto, em consonância com a crítica do sujeito racional, cartesiano, iluminista e humanista, conjecturado pela figura do “cientista” ou do “investigador”, sendo o sujeito que por meio de métodos específicos consegue chegar ao sentido final das coisas e dos fenômenos da realidade, tornando-se assim consciente dela e de si mesmo. A linguagem aqui funciona como instrumento de alcance da verdade. O mito da caverna de Platão demonstra bem a figura do sujeito racional ao alegorizar o acesso ao conhecimento pelo homem que decidiu sair da caverna, por sua vez, uma figura de alienação, ocultação ou distorção da realidade, sendo preciso certo tipo de procedimento para se libertar dela (da escuridão, da “não razão”). A liberdade para o sujeito racional seria, portanto, o acesso à própria razão, à luz do método e conhecimento científico, a mesma luz que ofusca os olhos do homem ao sair da caverna, deparando-se com a “realidade verdadeira”.

Pois bem, o deslocamento produzido pela virada linguística irá desfazer o sujeito racional justamente pois o coloca em xeque com o próprio uso e funcionamento da

linguagem, agora não mais um instrumento para se atingir a realidade, mas um instrumento de produção da mesma. A linguagem enquanto sistema de representações delimita de forma assimétrica o sentido das coisas e da realidade. Isso não quer dizer que a realidade é somente linguística, mas que a relação do sujeito com a realidade é sempre mediada e dependente dos efeitos do discurso e da linguagem.

Pender a balança para linguagem na, ao fim e a cabo, corresponde em dar atenção aos seus acordos e desacordos, àquilo que é possível se organizar como verdadeiro ou falso, àquilo que é possível se dizer e de que forma, assim como ao não-dito, às impossibilidades e aos impossíveis, que também compõe o jogo dos sentidos. Corresponde, em segunda ordem, a se atentar às relações, as mais sutis, as do cotidiano, às relações consigo mesmo em relação ao outro, não há efeitos de linguagem senão nas relações entre os sujeitos. Dessa maneira, implica em uma investigação dos regimes de verdade, a das disputas em torno da delimitação do sentido da realidade. Assim, não nega que há regulações, hierarquias, dominações, hegemonias, cristalizações, binaridades etc., mas assume que estão imersas no jogo da linguagem e em disputa pela delimitação dos seus limites. Por efeito, as regras que dão alicerce para a experiência e para o acontecimento da realidade, são da própria relação produtiva entre os sujeitos e a linguagem, que delimita as possibilidades dessa relação.

Vale pontuar que o giro linguístico, delineado panoramicamente acima com suas rupturas promovidas, corresponde a um extenso campo de discussões derivadas de diversos autores, e que aqui se fez necessário um recorte dos mesmos para as reflexões propostas. Os autores promovidos para a discussão a seguir estão subjetivados pelo giro linguístico, e, além disso, localizados no que se chama, o campo de estudos (pós). O termo (pós) utilizado nesse artigo não se refere a algo posterior, que vem depois, mas à exercícios analíticos que tem por foco o limite daquilo que é produzido enquanto verdadeiro, preocupa-se, portanto, com os usos dos limites que marcam a identidade e a diferença, suas formas de manutenção e sustentação, suas condições de possibilidade, assim como suas formas de disputa e dispersão, para ir além dele (do limite), em direção ao (im)possível. De qualquer forma, são pensadores que possuem teorias e conceitos autorais, produzindo também seus deslocamentos e rupturas na filosofia e nas ciências humanas, e que, para o que aqui interessa, compõem as linhas de produção de uma proposta curricular (pós) na Educação Física.

Ressonâncias filosóficas (pós): ferramentas conceituais e metodológicas

Linguagem e diferença... Jacques Derrida

Da passagem do estruturalismo de Ferdinand Saussure para o (pós) estruturalismo enquanto corpo de conhecimento referente à linguagem, nos apoiamos em Jacques Derrida, filósofo da diferença que expõe a linguagem formatada em um sistema de multiplicidade de significados. As oposições binárias, colocadas pelo estruturalismo e que não cessam de negativar a diferença, são desconstruídas ao localizar que as mesmas se produzem mutuamente, em relação de interdependência. Sendo assim, para o filósofo, o sentido/significado é sempre adiado, não há espaço para ontologia/essência ao passo que se forma em uma cadeia de relações infindáveis com o exterior que o constitui, condição imposta pela diferença, não mais como oposição, mas como condição do significado. Ao tensionar a relação entre significado-significante, a diferença torna decadente e abre a “estrutura” a interpretações e outros limites possíveis. Nega-se, portanto, a primazia ou ontologia do significante.

Recorre ao conceito de “*différance*” para demonstrar a fragilidade dessa relação. A estratégia usada pela criação da palavra *différance* em contraponto com a *difference* mostra o movimento da diferença na própria dinâmica da linguagem, uma mudança imperceptível aos ouvidos, pois a pronúncia se mantém a mesma, uma diferença muda, contida na grafia da palavra. Com isso, quer marcar a força da diferença que compõe o processo de significação, e a impossibilidade de escapar de suas fendas e brechas.

Essa é uma questão central no currículo cultural da Educação Física. Afinal, a cada brincadeira, luta, dança, prática esportiva ou ginástica, estes significantes estarão abertos a contingência, a novas significações, que serão imprevisíveis e potencializadas no contato entre os sujeitos da Educação Física, as práticas corporais e as condições de cada contexto, dia, aula, escola. (Nunes, 2016, p. 28)

Conhecimento, sujeito e sociedade... Michel Foucault

Em Michel Foucault encontramos ferramentas de análise que corroboram com o exposto acima sobre a virada linguística e sua influência nas pesquisas em Filosofia e Ciências Humanas. Motivado por tais questões, o filósofo desenvolve em sua filosofia diversas ferramentas conceituais que vêm compondo possibilidades de análises, hoje concentradas e interpretadas em três grandes eixos: saber, poder e governo. O eixo do saber corresponde à sua teoria do discurso, o qual funciona de maneira a organizar o conhecimento verdadeiro para além de sua lógica gramatical (sintaxe e semântica), dependente, portanto, de um campo enunciativo que corresponde à modos de se dizer, relações e disputas com outros campos de saber; estratégias para se manter no verdadeiro etc., colocando em xeque a noção de um conhecimento essencialmente verdadeiro ou de uma teleologia do conhecimento (Foucault, 1986). O conhecimento estaria, para ele, na ordem das convenções, dos regimes, que estão sempre em disputa, produzindo regularidades históricas e também dispersões quanto ao seu próprio estatuto de verdade. Sendo assim, o conhecimento não se dá na relação causa-efeito, sujeito cognoscente e objeto cognoscível, tanto o sujeito quanto o conhecimento são efeitos da própria relação que se estabelece e das regras, estratégias e táticas de governo dispostas. A noção de poder e de governo se somam a de discurso ao descrever que nenhum estatuto ou regime de verdade é possível sem que esse exerça, através de táticas e estratégias, poder na relação, passível de alterar a conduta dos sujeitos consigo mesmos e com os outros. Poderíamos então marcar que o sujeito dessa pesquisa está localizado em redes de saber-poder, e que ao ser atravessado por tais regimes, normas e relações de poder, atua sobre si e sobre os outros, governa a si e aos outros. Dessa maneira, o sujeito também é efeito das posições que ocupa nas redes de saber-poder, que o constrange e o faz efeito delas.

Por sua vez, a sociedade, para Foucault, será analisada da ótica dessas ferramentas, o que levará ao conceito de governamentalidade para um mapeamento das formas de exercer governo, atrelados a redes de saber-poder, das sociedades modernas ocidentais (Foucault, 2016). Foucault, considera que a governamentalidade se dá, sobremaneira, vinculada ao discurso biopolítico (defesa da vida ou fazer viver) junto à medicina social, e de outro lugar, o discurso da economia política, que por vezes se hibridizam ou entram em contradições. Ambos os discursos e suas formas de exercer poder terão como objeto

a população que se apresenta cada vez maior e mais complexa, sendo necessário uma maneira mais eficaz de governo dessa população. Ao fim e a cabo, o esforço do filósofo é um diagnóstico do presente, descrevendo que não é possível um diagnóstico geral, ou uma teoria geral da sociedade enquanto análise, mas que em cada momento e contexto histórico será possível a formação de uma dada sociedade. O que nos cabe é mapear as forças em jogo, os discursos de verdade que são colocados em funcionamento, as maneiras de exercer poder que são postas em jogo, as hierarquias, as binaridades, as naturalizações, as dominações e hegemonias, adentrar às suas condições de possibilidade e mapear seus efeitos de disputas pelo sentido, estratégias de poder e produção de subjetividades, para quiçá atuar como mais uma força nesse emaranhado, e produzir práticas de liberdade. A sociedade, para o filósofo, é pensada enquanto território de disputa pela definição das formas de governo, que envolve o jogo discursivo e suas implicações com o poder. Traço o mapa dessas relações na sociedade contemporânea: multicultural, globalizada, biopolítica, necropolítica, neoliberal — ambos conceitos delineados carecem de mais explicação, contudo, para o proposto, basta marcá-los enquanto um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que incidem nas relações e regulações dos sujeitos ocidentais contemporâneos.

A questão da cultura... Stuart Hall

Sendo a linguagem ou o discurso centrais para análise das relações sociais e culturais, é necessário a vinculação de ambos, o que tem de linguagem e discursivo na formação da cultura e vice-versa. Stuart Hall, pensador preocupado com tais questões, discutirá como os sistemas representacionais estão vinculados à cultura, essa por sua vez, definida como local de embate pelo sentido, demonstrando os processos de disputa pelo valor de verdade e definição das coisas do mundo, e consequentemente, como as coisas nos regulam ao darmos determinado sentido para elas (Hall, 1997).

O sentido, portanto, constitui nossa identidade, nossa sensação de pertencimento, nossas práticas e condutas sociais e culturais. Contudo, só se dá em relações e diálogos sempre parcialmente entendidos e estabelecidos, por isso sempre em uma troca desigual e decadente. A questão aqui é o funcionamento da linguagem pela representação, é ne-

cessário a produção de sentido e que esse seja compartilhado, comunizado para ter efetividade, e aí regular condutas e práticas “individuais” e sociais. Atribui-se à linguagem uma formação discursiva em que sistemas de correlações atribuem valor de verdade e utilidade ou não para os diversos signos. É um sistema de regulação e de dispersão que circunscreve a atribuição do sentido, se dando sempre em relação com um tema, conceitos, estratégias, e que regula modos de enunciação, estabelece as relações possíveis do objeto, os campos associados na produção de seu limite e as regras de assujeitamento ao estabelecer regulações na vinculação do sujeito com o saber, dependente também dos exercícios do poder que aí estão engendrados, manifestando-se de forma material e institucional e marcando os corpos que se deparam com determinados sistemas representacionais (Foucault, 1986).

Hall, subjetivado por essas questões, dirá que as perspectivas discursivas deslocam a semiótica no sentido de dar mais fôlego aos efeitos dos sistemas de representação no campo político e ético, portanto, na constituição da subjetividade e nos efeitos práticos de governo e regulação desses sujeitos na teia social e cultural — daí sua dimensão histórica pois deve descrever acontecimentos discursivos, como em determinado período foi a disputa pelo sentido, pela identidade (Hall, 2016).

O pensador, também argumenta sobre um descentramento ou deslocamento das identidades culturais na modernidade tardia, atravessada pelos processos intensos de globalização, uma compressão espaço-tempo como efeito constitutivo da própria modernidade liberal-capitalista que tende à expansão das relações globais. Deriva-se daí, algumas consequências:

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”; As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização; As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades — híbridas — estão tomando seu lugar. (Hall, 2011, p. 69)

Diante do cenário, o descentramento das identidades culturais vai se dando, majoritariamente, pela tensão entre global e local, sem que um esteja solapando o outro, e sim produzindo deslocamentos tanto do global como do local. Algo é nítido, o sujeito

pós-moderno não é unificado, totalizado, seguro quanto as tradições e nacionalismos queriam que fossem, há sempre a perturbação do que está externo aos limites impostos, e no mundo globalizado cada vez mais nos deparamos com esse confronto imposto pela diferença (Hall, 2011).

Por isso, propõe pensar o conceito de “modernidades vernáculas” (Hall, 2003), dizendo sobre um imperativo global do homogêneo ao mesmo tempo em que as diferenças culturais se proliferam. Argumenta a partir da “*différance*” de Derrida que não diz respeito à divisão do mesmo e do outro, mas de um conjunto de similaridades e diferenças, em jogos assimétricos, cada significado está engendrado em uma rede de outros significados, tendo nem origem, nem destino. As estratégias da “*différance*” se contentam em não fixar nenhum sistema de significação, é sempre um jogo de diferenças, se dando pelos “vazios” e “aporias”. As modernidades vernáculas têm a ver com essa ação intersticial da diferença — é o exterior constitutivo, aquelas lutas e embates pelo significado que são “apagados” pelo imperativo global.

O Currículo cultural da Educação Física: proposta curricular (pós)

Diante dos conceitos acima lançados e de suas possibilidades de pensar a Educação Física, vemos a produção de uma proposta curricular denominada Currículo Cultural (CC). Uma proposta que parte de encontros de professoras e professores que se reúnem desde 2004 para discutir o ensino do componente curricular na sociedade contemporânea, em diálogo com teorias (pós) críticas de currículo, dentre alguns autores os percorridos neste artigo.

Embriagada pelos conceitos apresentados, a proposta curricular emerge contribuindo com a ruptura de uma EF físico-esportiva, se apoiando nos estudos das ciências humanas e filosofia para pensar a linguagem, o sujeito, o corpo, a sociedade, a educação e principalmente a prática pedagógica. Dessa maneira, encontramos nos ditos e escritos dessa proposta a afirmação e consolidação da EF no campo das Linguagens, produzindo as práticas corporais como componentes da cultura corporal, passíveis e cambiáveis nos processos estéticos de significação. Com a centralidade na cultura, o CC engendra um olhar para os discursos, exercícios de poder e formas de governo que estão imbricadas

nas práticas corporais, imersas nas dinâmicas de disputa pela representação localizados na cultura, para então tencioná-las e desmobilizá-las, tornando possível a constituição de outras formas ver-se, narrar-se, julgar-se e conduzir-se.

A fim de expô-lo com maior rigor, tomarei a explicação de seus encaminhamentos didático-metodológicos (Neira; Nunes, 2022), colocados em funcionamento na medida da vinculação ético-política de cada docente que se atreve a caminhar com a proposta, dentre esses princípios ético-políticos: a justiça curricular, a descolonização do currículo e a afirmação da diferença. Demonstrando os moldes do que vem a ser “operar” o CC, esperamos que consigamos demonstrar os efeitos de discussões (pós), em consonância aos dos conceitos apresentados anteriormente, para formulação de uma proposta curricular para EF. Ambas as linhas que compõem o que denominamos CC, não são estruturas fixas de significação, afirmam ainda a preocupação em se manter em vínculo com as noções (pós), portanto, ajudam a entrar no discurso do CC e possibilitar a invenção de práticas pedagógicas. Não à toa, os docentes atrelados a esse currículo, são chamados de artistas, apoiados nos conceitos de Sandra Corazza de “artistagem” ou “didática artista”, ou então na “metáfora da capoeira”, conceito apresentado em Neira e Nunes (2009) que demonstra uma didática imanente e sensível às condições do acontecimento da aula. Além disso, são categorias que estão sempre sob rasura, tensionadas pelas pesquisas que se atentam em não manter o currículo o mesmo, abalando seus limites de maneira contínua para caminhar com a diferença.

Pois bem, quanto aos encaminhamentos didático-metodológicos podemos iniciar com a *tematização*. A ideia de tematizar não é original do CC, assim como qualquer prática discursiva, parte de ressignificações atribuídas a conceitos já formulados, nesse caso ao conceito de “tema gerador” presente nas teorias críticas da Educação. As rupturas que carregam a tematização, dizem respeito ao entendimento do tema como algo aberto às condições da cultura, portanto, não pode se cessar em um planejamento inicial, além de colocarem em circulação as disputas e os jogos de diferenças postos em pauta pelo tema. Parte-se da ocorrência social e cultural da prática corporal para fazer circular seus contraditórios saberes e relações, que tendem a fixar, estabilizar e regularizar a prática e seus praticantes. Assim sendo, abre-se o espaço para discursos geralmente subjugados, para os “saberes da gente” que também compõem o campo de disputas e estratégias em torno da cultura da prática.

Para tematizar, outro encaminhamento se mostra relevante: o *mapeamento*. Aliás, todos os encaminhamentos entrecruzam-se, se ramificam e se interconectam, sem deixarem seus contornos. No mesmo sentido, o mapeamento aparece enquanto ferramenta de produção de mapas na pedagogia do CC, compondo as linhas do próprio território docente. Pretende-se um mapeamento que não se fixe nos moldes diagnósticos e instrumentais comuns ao termo, nos quais visa a hierarquização de saberes, definindo-os como insuficientes, suficientes, ou retratos da realidade.

De forma diferente, o trato promovido intenciona a produção do território possível para formulação da prática pedagógica, para isso propõe a atitude do vadio ou da vadia — mapear no sentido vadio é acompanhar a diferença, como as coisas se diferem umas das outras, as relações que se dão entre as diferenças, seu governo, como vão sendo reguladas e hierarquizadas nas relações. Mais, propõe percorrer as redes de saber-poder das práticas corporais, das aulas, da escola e de si mesmo, suas negociações, seus traçados de linhas molares, moleculares e de fuga, colocando-se a prova tais como essas forças. Caminhar atento que impede ser governado totalmente, sempre em suspeita com aquilo que esbarra, com as forças que tentam governá-lo. Se a questão do CC é transgredir os limites colocados, é necessário implicar-se com os limites, quais são, como se mantém, como diferem e sempre considerar o caráter de disputa e precariedade deles. Quando há implicação nos limites, acompanhamos a força da diferença, de sua inventividade, para assim continuar inventando.

Por sua vez, a *ampliação* e o *aprofundamento* tentam dar conta de colocar as disputas em torno das representações culturais em cena, para isso recorre às diferentes redes de saber-poder que vão delimitando os modos de narrar, ver, julgar e regular as práticas corporais e seus praticantes. Se a ampliação está no plano de fazer circular saberes, discursos e estratégias de poder e governo presentes nas práticas corporais, o aprofundamento está para localizar a emergência desses componentes na história, permitindo marcar suas transformações e as forças que as tornam possíveis.

A *vivência*, pensada com Friedrich Nietzsche, possui um trato com os devires das incertezas. Face a centralidade da razão, o compromisso com a vida, com a possibilidade e movimento dos afetos, fuga da vivência homogênea. O corpo que sente toma centralidade, dessa forma os saberes e processos mentais recorrem do corpo e de seu contato imediato com a vida, é ele que constitui a subjetividade.

Por fim, temos os encaminhamentos de *registro e avaliação*. Esses organizam um olhar sobre o caminho traçado, sobre a viagem realizada, para poder, a partir de alguns critérios, reorientar a rota, continuar inventando o traçado das aulas e de tudo que está junto a ela. A avaliação no CC quer fugir dos moldes diagnósticos e instrumentais, não desejando hierarquizar sujeitos a partir de notas e expectativas pré-estabelecidas. Visa com os envolvidos na trama da tematização, observar e sentir o que foi produzido, modificado, sugerido e negado, para continuar dar vazão aos devires. Para a empreitada de continuar inventando a rota, de modo sensível, indica-se a realização de registros de todo o percurso da prática pedagógica, docentes e discentes, fotos, desenhos, gravações, gravuras, produções diversas para dar conta dos acontecimentos sutis, dos emaranhados das relações que se estabelecem, principalmente às consigo mesmo, capazes de produzir outras formas de vida.

Pois bem, as linhas que compõem o que denominamos CC, influenciadas por autores e discussões acerca e a partir do giro linguístico, querem caminhar junto à diferença como condição imposta à vida, vida que não se cessa, não se contém em si mesma e, por isso, abre-se para o impensável e para o impossível.

Referências

- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, 1997.
- HALL, S. A questão multicultural. In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, p. 107-120, 2003.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: Por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV. p. 15-66, 2016.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Novo ponto de partida da formação docente: o cuidado de si

Elzafran Santos Sousa Lourenço¹
Henrique Resende Corrêa²

Introdução

A reflexão sobre o cuidado de si acompanha a história da Filosofia e a da Educação ocidental desde a Antiguidade Grega. Interpretado das mais diversas formas, esse conceito transita em campo vasto, assumindo significados variados.

Esse tema foi central nas investigações de Michel Foucault sobre subjetividade e verdade. Para a escrita deste texto, buscamos passagens das aulas do filósofo (publicadas em *A Hermenêutica do Sujeito* e *O Governo de Si e dos Outros*) que auxiliem a pensar a formação docente em uma perspectiva filosófica.

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnologia pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de São Paulo. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de São Paulo — campus Itapetininga. E-mail: elzafran@ifsp.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7732-8878>.

2 Doutorando em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — FEUSP. Mestre em Educação (2022), pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Licenciado em Filosofia também pela UFSJ (2018). Bolsista UNIVESP. Membro do grupo de estudos Paideuma. E-mail: hrescorrea@usp.br.

Em um primeiro momento apresentaremos a ideia de cuidado de si associada ao conhecer — que envolve o cuidado de si e do outro, governar a si e o outro —, tal como Foucault a expõe. É importante entender o cuidado de si como conceito relacional: ao cuidar de si, cuida-se do outro e do mundo.

Foucault apresenta o cuidado de si como um novo ponto de partida teórico; nossa proposta para neste texto, é pensá-lo como fundamento para a formação docente, de modo que o teórico se relacione à prática, assim como o cuidado se relaciona ao conhecer.

Para ilustrar esse novo ponto de partida, buscamos auxílio na Filosofia da Educação, dentro de uma perspectiva do ensino de filosofia com crianças, como caminho para a formação docente nas mais diversas áreas do conhecimento. O autor José Auri Cunha (2002), em suas reflexões sobre filosofia da educação infantil, apresenta uma ideia importante para nosso trabalho: o pensamento do Cuidado como mediador do pensamento Crítico e Criativo.

O texto está dividido em cinco seções: a primeira apresenta os procedimentos metodológico e as motivações de escrita; a segunda, aborda a ideia de cuidado de si trabalhada por Foucault. Construído esse cenário conceitual, a terceira seção explora a ideia de cuidado na perspectiva da filosofia com crianças, e a quarta busca evidenciar reflexões que valorizem a formação filosófica dos professores. Por fim, na última seção, tecemos algumas considerações sobre o tema apresentado.

1. Procedimentos metodológicos e objetos-conceitos

A escolha do tema surgiu no contexto do grupo de estudos Paideuma, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Durante um semestre dedicamo-nos à leitura de uma das aulas de Foucault apresentadas na *Hermenêutica do Sujeito* (2006), na qual a ideia de cuidado de si é fortemente discutida. Tal ideia foi reforçada no decorrer da disciplina Introdução à Filosofia da Educação, ministrada pelos professores Marcos S. Pagotto-Euzebio, Marcos Beccari, e Rogério de Almeida. Para o encerramento da disciplina, foi-nos proposto pensar um texto que articulasse Filosofia e Educação.

Movidos por essa curiosidade inicial, enveredamos nossa investigação pela relação entre o cuidar-se e o conhecer-se. O tema ganhou mais força quando percebemos que poderia ser explorado no campo da formação docente, sobretudo pela possibilidade de refletirmos sobre nossas próprias práticas educativas.

Além de Foucault, buscamos relacionar as noções de cuidado de si com o ensino de filosofia. Recorremos a José Auri Cunha, em especial às suas reflexões sobre o pensamento cuidadoso e a prática da filosofia com crianças, assim como Maximiliano Valerio López, que apresenta a filosofia com crianças como possibilidade de Filosofia e Filosofar. A partir disso, ampliamos nossas leituras e estabelecemos relações entre o cuidado de si, o ato de conhecer e a formação docente.

Desse modo, os processos metodológicos deste trabalho combinam uma abordagem teórico-conceitual, fundamentada nas reflexões de Foucault e de Auri Cunha, com um esforço reflexivo para relacionar o cuidado (enquanto filosofia e educação) ao campo da formação docente.

2. Cuidado de si e conhece-te a ti mesmo

Comumente, somos levados a pensar que o conhecimento de si é uma condição prévia e necessária para o cuidado de si. A ideia de que ‘precisamos nos conhecer para cuidar de nós mesmos’ parece intuitiva. Contudo, as investigações de Michael Foucault acerca do tema, retomando aspectos da Antiguidade, apresentam-no em outra relação: o cuidado de si precedendo e fundamentando o conhecer-se.

Foucault defende que esse conceito, que emerge como elemento central para pensar o papel do sujeito na Filosofia Antiga, foi amplamente negligenciado pela historiografia da filosofia. No debate sobre a relação entre a subjetividade e verdade, o autor apresenta o cuidado de si como novo ponto de partida teórico. Para ele, nesta perspectiva, o que fundamenta a relação entre sujeito e verdade seria o cuidado.

Ao privilegiar o cuidado de si, Foucault desloca a ênfase tradicionalmente atribuída à máxima délfica ‘conhece-te a ti mesmo’, evidenciando como o conhecimento de si está subordinado a uma prática mais ampla e profunda de cuidado.

O cuidado de si não era apenas uma prática individual; implicava no cuidado do outro, estabelecendo uma interdependência entre a ética do cuidado,³ o conhecimento de si e o conhecimento do outro.

Ao aprofundar sua análise do “cuidado de si”, Foucault considera-o, em primeiro lugar, como uma atitude para consigo, com os outros e com o mundo: o “cuidado de si” é um modo de praticar ações, de relação com o outro; em segundo lugar, é um modo de olhar, de atentar-se a tudo que se pensa e ao que se passa no pensamento; por fim, um modo de agir, isto é, de praticar ações que são exercidas para consigo e que nos permitem modificar, assumir, purificar, transformar a nós mesmos por meio de exame de consciência, e de certos exercícios. Em suma, estendido à vida em geral, o “cuidado de si” modela toda uma arte de viver, segundo a qual é necessário praticar a si mesmo, o que acabou se tornando, na Antiguidade, a própria definição de filosofia. (Pagotto-Euzebio; Afonso, 2017, p. 103)

O cuidado de si é uma ação-reflexiva, de observação e movimento no mundo, que permite ir além do que é dado e ‘conhecido’. Sendo assim, estabelece uma interdependência entre relações éticas, o conhecimento de si e o conhecimento do outro.

E nessa cultura de si, nessa relação consigo, viu-se desenvolver toda uma técnica e toda uma arte que se aprendem e se exercem. Viu-se que essa arte de si necessita de uma relação com o outro. Em outras palavras: não se pode cuidar de si mesmo, se preocupar consigo mesmo sem ter relação com outro. (Foucault, 2010, p. 43)

Foucault apresenta três critérios, necessários e suficientes, para constituir o outro com o qual nos relacionamos: um homem de idade, um homem de boa reputação e um homem de *perresía*. Discordamos desses critérios.

3 Para melhor compreensão sobre a Ética do cuidado de si como prática da liberdade na perspectiva de Foucault, ler *A ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*, no livro *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política* (2012).

Assumimos, aqui, o outro como um não-Eu. Para pensar o Outro, este não-Eu, recorremos a um trecho de uma resposta de Antonio Faundez à Paulo Freire, no livro *Por uma pedagogia da pergunta* (1985):

Penso que, para que nosso contexto se enriqueça ainda mais, em nossa mente, em nosso corpo, em nossas emoções, necessita de um contexto outro. No fundo, e você sabe disso, como todos o sabemos, para nos descobrir precisamos nos mirar no Outro, compreender o Outro para nos compreender, entrar no Outro.

Segundo Fichte, “o Eu cria o não-Eu para se conhecer a si mesmo”. Nós não criamos o não-Eu, não estamos no idealismo, nosso não-Eu é objetivo, não é criação nossa. O não-Eu é esse contexto de empréstimo, como você diz, mas que é necessário para enriquecer nossa vivência e nosso contexto de origem.

O cuidado de si é um modo de ter relações com o outro, e é tal relação que permite o conhecer-se. Faundez apresenta outros exemplos de como a relação com o não-Eu o permitiu conhecer-se a si e a seu redor.

Foucault ao revisitar autores clássicos, como Sócrates e Platão, argumenta que o conhece-te a ti mesmo era originalmente compreendido como parte integrante do cuidado de si: “Ora, quando surge este preceito délfico (*gnôthi seautón*), ele está, algumas vezes e de maneira muito significativa, acoplado, atrelado ao princípio do ‘cuida de ti mesmo’ (*epime/ou heautou*)” (Foucault, 2006, p. 7).

O filósofo traz uma passagem da *Apologia de Sócrates* para ilustrar que, Sócrates, ao ser condenado, defendia-se justificando seu papel de incitar os cidadãos a refletirem sobre si mesmos. Com isso, possibilitava-lhes conhecerem a si mesmos, além de instaurar uma prática de despertar para o cuidado com a própria existência.

A apologia de Sócrates, sem dúvida demasiado conhecido mas sempre fundamental, Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si. (ibidem, p. 7)

Sócrates, ao desafiar os cidadãos atenienses a se ocuparem consigo mesmos, assume o papel daquele que desperta os outros para a importância do cuidado de si. Tal cuidado não se limita ao conhecimento teórico sobre si, implica ação e reflexão sobre quem se é.

O preceito conhece-te a ti mesmo, segundo Foucault, deve ser compreendido como uma aplicação subordinada a uma regra geral: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (ibidem, p.7). O conhecimento de si emerge, portanto, dentro do horizonte mais amplo do cuidado, sendo um movimento do despertar para o cuidado de si.

O cuidado de si é, assim, um princípio de movimento e agitação, que inaugura uma nova forma de relação consigo e com o mundo. Essa inquietação inicial, própria da filosofia, é o que justifica o imperativo ‘conhece-te a ti mesmo’. Em vez de se limitar ao conhecer teórico, o cuidado de si evidencia a prática situada, eticamente comprometida e agente de transformações (subjettivas, éticas, estéticas, culturais, educacionais etc.).

A partir dessa relação entre o cuidado de si e o conhecer-se, podemos pensar um modelo ético e filosófico que extrapola a ideia do sujeito como mero conhecedor. O sujeito que cuida de si está comprometido com a própria transformação e, simultaneamente, com o cuidado e transformação do outro.

As ideias aqui apresentadas nos levam a considerar o cuidado de si como novo ponto de partida para a investigação teórica. Consideramos que esse conceito inaugura o espaço para o conhecimento; partindo desse pressuposto, continuaremos a pensar as relações do cuidado de si com o pensamento cuidadoso.

3. Cuidado de si e a filosofia com crianças

O cuidado de si é uma atitude ética e relacional, que abrange o cuidado consigo, com os outros e com o mundo. Essa concepção vai além da compreensão comum do cuidado de si como um cuidado isolado e individual.

Michel Foucault também estabelece essa relação em sua noção de cuidado de si, que não é apenas uma atitude reflexiva, mas um trabalho contínuo sobre si mesmo e sobre as relações com o outro e com o mundo. Esse cuidado é, de certa forma, um cultivo ético, um esforço para florescer como sujeito.

No campo da educação, podemos fazer um paralelo dessa noção com a ideia de pensamento cuidadoso, fortemente argumentada na filosofia com crianças. Tal ideia articula o cuidado ao não-Eu, sejam outros sujeitos ou contextos. O pensamento cuidadoso, segundo Padilha,

[...] promove a autocorreção no processo de pensar sendo também um pensamento altamente criterioso e respeitoso ao pensamento do outro; a necessária sensibilidade ao contexto e criatividade para que se possa imaginar novas alternativas denota, também, uma flexibilidade formidável para rejeitar formas estagnadas e dogmáticas de pensar; posturas de pensamento afetivo e empático que, participando do conjunto dessas exigências, apontam ao pensamento excelente o qual estaria cooperando com os indivíduos no sentido de levá-los a viver de maneira democrática. (Padilha, 2005, p. 448-449)

O pensamento cuidadoso possibilita a inclusão de elementos do não-Eu à reflexão do sujeito. De modo semelhante, José Auri Cunha, dentro da perspectiva da filosofia com crianças, defende o pensamento do cuidado como fundamento para os pensamentos crítico e criativo:

Nesta proposta de ensino de filosofia para crianças, assumiu-se que o pensamento do *cuidado* é particularmente mais significativo que o pensamento *crítico* ou *criativo*. O tripé sobre o qual se apoia a educação filosófica do pensamento aqui defendida é este: *pensamento crítico e criativo, mediados pelo pensamento do cuidado*. (Cunha, 2002, p. 52)

Essa proposta torna-se uma maneira de integrar o cuidado de si ao cuidado do outro, formando sujeitos mais atentos às relações que constituem o mundo ao seu redor.

Auri aponta, como implicação desse pressuposto, a necessidade do “diálogo, cuidadoso e amoroso, com as falas e expressões de emoções e razões daqueles com quem interagimos” (ibidem, p. 52).

Fazemos aqui um esforço em relacionar o cuidado de si e o “conhece-te a ti mesmo” aos pensamentos crítico, criativo e cuidadoso. É uma aproximação entre conceitos filosóficos e conceitos educacionais — essa separação aqui é puramente didática; trabalhamos em uma perspectiva de Filosofia da Educação e uma educação filosófica.

Uma maneira interessante de visualizar essa ideia é por meio da imagem do cultivo da terra. O cuidado de si pode ser associado ao cultivo, pois, assim como este, seu objetivo é a vida. A metáfora da jardinagem como pedagogia traduz bem essa ideia: assim como cuidar de um jardim requer atenção, paciência e nutrição, educar exige criar condições para que a vida floresça em todas as suas dimensões.

Cultiva-se a terra com o fim de exprimir a vida que nela se desenvolve. O cultivo implica sempre uma relação de cuidado com a vida. Pode-se possuir uma terra e não cultivá-la por não atender à vida que nela se desenvolve. A cultura não é algo que simplesmente se possui, mas algo que se faz. Como foi assinalado, desde a Antiguidade o termo cultivo se aplicava também ao pensamento e à sensibilidade, o que mostra sua relação não apenas com a vida biológica, mas também com aquele outro gênero de vida que diz respeito ao sentido e à beleza. (López, 2008, p. 9)

A metáfora do cultivo da terra, associada ao cuidado de si e ao cultivo interno, é pensada especialmente no estoicismo e no epicurismo. Epicuro, por exemplo, usava a metáfora dos jardins para descrever o ambiente de reflexão e aprendizagem filosófico, onde o cuidado consigo e com os outros era cultivado. Esses jardins eram mais que espaços físicos; eram locais de cultivo intelectual, ético e comunitário. O cuidado de si e do outro eram práticas centrais para a construção de uma vida filosófica.

Além dos jardins, Epicuro nos convida a pensar uma educação para além da *polis*. Esse ponto nos interessa à medida que defendemos a filosofia *com* criança para além dos pressupostos da filosofia *para* crianças — a qual defende uma educação para a democracia. Assumimos aqui a educação como formação integral do ser humano, e não apenas como a serviço da formação cidadã e democrática.

As metáforas comumente utilizadas para representar o desenvolvimento humano, quase sempre derivadas de um vocabulário vegetal – a criança como planta tenra, os cuidados desse período como prática de jardinagem ou horticultura – dão conta de apresentar bem a característica de incompletude da constituição humana primeira. Há algo que precisa vir à luz, presentes apenas como potencialidade em cada criança, e a educação é o processo em que essas possibilidades se realizam ou não. (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 33)

A metáfora do jardim aplicada à educação reforça a importância do cuidado como princípio pedagógico. Cuidar não é apenas permitir que o crescimento aconteça, mas intervir com sabedoria, respeitando o tempo e as necessidades de cada indivíduo. Assim, quando o cuidado de si é entendido como uma atitude relacional e ética, abre caminhos para uma prática educativa transformadora, formando sujeitos mais conscientes e comprometidos com o mundo ao seu redor.

Continuamos nossa reflexão assumindo os seguintes pressupostos:

- O cuidado de si é um movimento que implica a alteridade;
- O cuidado de si fundamenta o “conhece-te a ti mesmo”;
- O cuidado de si tem relações e implicações diretas com o pensamento cuidadoso.

4. Novo ponto de partida da formação docente: o cuidado de si

Pensar a formação docente exige a busca por fundamentos que integrem teoria, prática e a dimensão ética do educador. Nesse contexto, o cuidado de si, resgatado por Foucault, e o pensamento cuidadoso, trazido da filosofia com crianças, apresentam-se como caminho para orientar a construção de uma prática docente mais crítica, criativa e cuidadosa.

Não se trata apenas de formar professores com habilidades técnicas, mas de cultivar uma postura filosófica que integre o conhecimento de si, a transformação de si e a relação cuidadosa com os outros e com o mundo.

O cuidado de si, ao ser compreendido como um movimento que antecede e fundamenta o conhecer-se, possibilita um novo olhar para a formação docente. Na perspectiva da filosofia da educação aqui proposta, o processo formativo valoriza o desenvolvimento integral do educador — como estudante e futuro docente.

Como estamos refletindo sobre a formação filosófica em um sentido amplo, para as diversas áreas do conhecimento, é necessário pensar a ideia de experiência filosófica. Segundo López, o “trabalho do coordenador de uma experiência de filosofia tem algum modo a ver com ajudar a dar a luz”, assim como a maiêutica socrática.

Contudo, trata-se de ajudar a nascer não qualquer palavra, mas uma palavra heterogênea, alheia. O trabalho do coordenador de uma experiência de filosofia será levar os participantes a se depararem com a natureza complicada e problemática do mundo. Sua tarefa será conduzi-los até esse abismo onde os sentidos se perdem e os clichês se desfazem, onde as palavras perdem sua evidência cotidiana. Porque é nesse lugar que uma palavra própria poderá vir a nascer, no que poderíamos chamar de uma experiência trágica ou sublime do mundo. (López, 2008, p. 95)

López, em seu livro *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*, apresenta elementos de uma perspectiva trágica para se pensar a filosofia com crianças. A História da Filosofia se articula ao filosofar. Na passagem supracitada, se substituírmos ‘palavra’ por conhecimento, o entendemos para além do movimento de conhecer, o de criar: uma postura que envolve o cuidado, a crítica e a criatividade.

A formação docente, portanto, pode ser concebida como um espaço de cultivo ético e intelectual, no qual o educador aprende a cuidar de si, a refletir sobre sua prática e transformar suas relações com os estudantes e o ambiente educativo. O cuidado de si, como novo ponto de partida, amplia as possibilidades de uma formação docente engajada, crítica, criativa e cuidadosa.

Ao estimular experiências filosóficas que integre os valores inerentes à ideia de cuidado de si e pensamento cuidadoso, acreditamos contribuir para a transformação da formação docente.

Outro elemento importante para nossa formação docente cuidadosa é o conceito de razoabilidade. Segundo Cunha,

[...] uma função do educador na educação infantil é *facilitar práticas de razoabilidade*. A razoabilidade é aquela situação em que, pelo pensamento rigoroso, investigação cuidadosa e diálogo sincero, entra-se a solução mais equilibrada entre as particularidades e generalidades envolvidas na aplicação das regras de justiça e verdade. (Cunha, 2002, p. 106-107)

Auri Cunha, ao explorar os fundamentos e métodos da filosofia com crianças, apresenta a razoabilidade sendo pensada através do cuidado, criticidade e criatividade. Essa tríade deve ser central na formação docente, pois orienta a prática pedagógica, e possibilita a emergência de reflexões mais conscientes e cuidadosas (para si, para o outro e para o mundo).

O uso das ferramentas filosóficas e da história da filosofia na formação docente promove o desenvolvimento humano dos futuros professores, permitindo-lhes articular o cuidado de si à responsabilidade ética e social. Essa articulação é essencial para que se tornem capazes de formar estudantes igualmente críticos, criativos e cuidadosos.

5. Considerações finais

O cuidado de si, conforme apresentado ao longo deste trabalho, surge como um fundamento ético e relacional importante para formação docente. Inspirado nas reflexões de Foucault e na filosofia com crianças, esse conceito resgata a importância do conhecimento de si e do cultivo de uma prática pedagógica comprometida com a transformação de si e do outro.

Ao integrar o pensamento crítico, criativo e cuidadoso, o cuidado de si possibilita a construção de uma educação mais humanizadora e reflexiva, formando sujeitos atentos à realidade que os circundam.

O ensino-aprendizagem pressupõe, antes de tudo, uma relação entre pessoas e não se reduz à transmissão de conhecimento, aplicação de metodologias ou atividades impostas pelas estruturas escolares e diretrizes curriculares. O que nos interessa, en-

quanto processo educativo, reside na relação entre os sujeitos e o mundo. Nessa perspectiva, a formação docente busca superar o olhar restrito da educação tradicionalista.

No entanto, o cuidado de si e do outro encontra desafios concretos. As condições existenciais e materiais, as trajetórias dos professores e os tempos e espaços da escola muitas vezes impõem obstáculos ao exercício de uma educação cuidadosa. Como cuidar de si (enquanto formação docente e autocuidado) em meio à precarização do trabalho docente, à sobrecarga e ao esgotamento físico e emocional? A formação docente, portanto, não pode ser limitada ao domínio técnico do ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’. É preciso reconhecer que formar educadores significa formar sujeitos com vivências subjetivas, que irão também formar outros sujeitos com as mais variadas trajetórias de vida.

“Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 1996, p. 33). A formação docente precisa ser construída a partir do cuidado, que envolve os sujeitos (e suas subjetividades) nesse processo, valorizando suas histórias, realidades e demandas. O cuidado de si, embora desafiador, é um caminho para que educadores não apenas sobrevivam ao exercício de educar, mas possam transformar sua prática em um ato ético e formativo.

Como educar o outro quando o tempo, as condições e o sistema escolar não permitem o cuidado de si? Se a educação é, em essência, relações humanas, urge que as políticas, as instituições e a sociedade cuidem também dos professores, para que o cuidado de si (e do outro) e o conhecimento de si (e do mundo) se tornem realidade.

Referências

- CUNHA, J. A. **Filosofia na educação infantil**: Fundamentos, métodos e proposta. Campinas, SP: Alínea, 2002.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso do Collège de France (1981-1982). Tradução de M. A. Fonseca e S. T. Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos — vol. V**: ética, sexualidade, política. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso do Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15). Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>> Acesso em: dez de 2024.
- LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PADILHA, L. M. O Pragmatismo em Lipman e sua Influência na América Latina. In: **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2005.
- PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; AFONSO, E. da S. Relações entre a noção de “cuidado-da-alma” e o “conhecimento de si” no primeiro Alcebiades. **Hypnos**, São Paulo, v. 38, 1º sem. 2017, p. 93-108.
- PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, R. **Introdução à Filosofia da Educação**: uma tradição literária. São Paulo: Edusp, 2022.

A sociologia das reproduções e a filosofia contemporânea: uma tentativa de conciliação para os estudos de desigualdades educacionais

Gabriela Maffei¹

1. Introdução

Ao fim de uma aula do curso *Filosofia da Educação: Uma tradição literária*, ofertado na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o Prof. Dr. Marcos Namba Beccari encerrou a sessão expositiva da aula com a seguinte fala:

O que me parece mais interessante em todas essas perguntas é, na verdade, não perder de vista a dimensão criativa da verdade. Ou seja, entendendo as tradições, os valores e as interpretações das tradições como um processo dinâmico de reinvenção constante. Por exemplo, eu reconheço que eu, individualmente, faço parte de uma tradição privilegiada, elitista e europeia — apesar da minha descendência japonesa, por parte da minha mãe — e que essa tradição me permitiu ter acesso a toda uma literatura que a maior parte das pessoas não tem. Por outro lado, essa condição não determinou a totalidade de quem eu sou e de como eu vejo o mundo. Porque, por exemplo, francamente eu nunca imaginei que um dia eu daria aula de Filosofia

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Unifesp e mestranda em Estudos Culturais pela USP, sendo bolsista da CAPES. Atua, também, como analista de pesquisa de mercado. E-mail: maffiegabriela@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5685-2500>.

da Educação aqui para vocês — eu sempre atuei mais na área do design e das artes, sem falar que atualmente a maior parte dos meus esforços é direcionado ao trabalho de ser pai. Mas o fato é que todo percurso que me fez chegar até aqui não foi linear, ou sequer foi muito bem planejado, pelo contrário — até agora não descobri nenhuma verdade sobre nada. No lugar disso, o que existe são alguns *insights*, alguns acontecimentos, alguns encontros, que como esse aqui, agora, com vocês, acontecem como uma centelha entre várias espadas [...]. Ou seja, a gente participa sim de certas tradições — sempre no plural, aliás — como a tradição científica, a tradição moderna, a tradição pedagógica e humanística, mas, no fundo, é como se a gente participasse de certas ficções. Aceitar que essa ou aquela realidade é apenas uma dentre outras possíveis. É uma espécie de jogo: um jogo simultaneamente moral, hermenêutico, existencial, no qual a gente pode cultivar certas crenças, abandonar outras, exercitar nossas capacidades de interpretação. Enfim, nos tornarmos algo que não se revela por si próprio, ou por si mesmo, mas que é sempre construído, deslocado e transformado. É como, enfim, a máxima do Píndaro: “torna-te quem tu és, aprendendo com quem tu és”. Acho que essa é a ideia da verdade contemporânea: ela só se torna verdadeira nesse jogo em que ela é criada.²

A fala do Beccari encerrava uma aula sobre filosofia contemporânea, em que o professor expôs o pensamento de Nietzsche, Foucault, Fusser e Preciado em relação à dimensão criativa da verdade — argumentos que serão aqui expostos no desenvolvimento do texto. A reflexão do professor, porém, também remete à ideia de reprodução social, bastante presente na sociologia de Bourdieu, principalmente no trecho “[...] eu reconheço que eu, individualmente, faço parte de uma tradição privilegiada, elitista e europeia [...] e que essa tradição me permitiu ter acesso a toda uma literatura que a maior parte das pessoas não tem” — de forma que Beccari reconhece que existe uma reprodução de sua classe social, mas propõe que existe *algo* além, que rompe com esse modelo clássico de reprodução.

2 Fala do Prof. Dr. Marcos Namba Beccari, docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante uma aula do curso *Filosofia da Educação: uma tradição literária*, ofertado na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) — curso no qual o docente foi convidado a ministrar junto aos professores doutores Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o pensamento de Nietzsche, Foucault, Fusser e Preciado em relação à dimensão criativa da verdade, bem como expor o conceito de reprodução social presente na obra de Bourdieu, de forma a refletir de que forma os dois podem mostrar uma conflitar — ou não — entre si. Feita a exposição dos dois pensamentos, o texto retornará a fala de Beccari para fazer uma análise considerando os pensamentos apresentados. O objetivo geral é buscar uma conciliação entre as duas correntes, de forma a contribuir com o estudo das desigualdades educacionais.

2. A sociologia das reproduções sociais de Pierre Bourdieu

A sociologia de Pierre Bourdieu é marcada por alguns conceitos que foram amplamente utilizados, discutidos, negados e adaptados entre pesquisadores das ciências humanas — como *habitus*, campo, reprodução, distinção, capital cultural, entre outros. Nessa seção do presente trabalho, apresentarei de forma breve a visão do autor sobre a reprodução das desigualdades sociais por meio da escola, perpassando alguns desses conceitos — para que, assim, possamos compreender a origem de parte da fala de Beccari.

Bourdieu foi um crítico da visão da escola como libertadora, ou seja, da visão de que a escola seria um meio para amenizar as desigualdades sociais dando oportunidade de ascensão para as classes. Bourdieu apontava que a escola, na verdade, daria uma aparência de legitimidade para as desigualdades sociais, conservando-as. A partir disso — e a fim de explicar essa constatação — Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural e o conceito *ethos* de classe, que são transmitidos pela família aos seus filhos.

O capital cultural de uma família é definido por diplomas, certificados, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais, acesso a livros, museus, bibliotecas, entre outros. Esse capital cultural é transmitido aos seus filhos, de modo que o desempenho deles na escola está diretamente relacionado à quantidade de capital cultural. Um estudante que seja filho de pai ou mãe com diploma de ensino superior terá mais facilidades em lidar com a escola, por exemplo. Se os avós possuem diploma, a facilidade será ainda maior. A combinação desses critérios de acesso à cultura faz com que a presença de um aluno com alta quantidade de capital cultural na escola seja mais tranquila do que aqueles com baixa quantidade.

A fim de explicar a importância que o capital cultural adquire nas escolas, Bourdieu cita alguns fatores que mostram como sua presença encurta o caminho daqueles que o possuem em maior quantidade. Crianças com maior quantidade de capital cultural recebem informações dos pais sobre o mundo universitário e cursos; seus gostos e saberes herdados são os que as escolas exigem; são familiarizados com obras de arte, museus e concertos. Todos esses fatores, unidos com o passado escolar e o tipo de colégio estudado, servem de forma a facilitar a vivência escolar de um filho oriundo de família com grande quantidade de capital cultural e dificultar a vivência de um filho oriundo de família com baixa quantidade. Um fator extremamente marcante para o autor é o manejo da língua. Segundo Bourdieu, os estudantes que possuem alto capital cultural estão acostumados com a linguagem da escola, de forma que não a estranham como os estudantes com baixo capital cultural. Isso também pesa para que os primeiros tenham maior possibilidade de êxito do que os últimos.

Importante destacar que o capital cultural é transmitido aos filhos das famílias de maneira osmótica:

A parte mais importante [...] da herança cultural [...] transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (Bourdieu, 2011, p. 51)

Ao lado disso, Bourdieu aponta a importância do *ethos* de classe para a reprodução social através da escola. O *ethos* de classe seria, basicamente, as aspirações que as famílias têm para seus filhos. Os objetivos de uma família estão sempre de acordo com a sua posição na estratificação social:

Se os membros das classes populares e médias tornam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (Bourdieu, 2011, p. 52)

Excluem a possibilidade de desejar o impossível. Ou seja, as classes populares têm noção de suas ínfimas chances de ascensão pela escola. As famílias populares, assim, limitam o que seus filhos podem aspirar de acordo com sua classe social. Isso faz com que as atitudes dos alunos das classes populares frente à escola sejam diferentes daquelas dos filhos das classes dominantes, uma vez que, desencorajados, os estudantes das classes populares não têm esperança de conseguir algo pela escola, e, então, se afastam ainda mais dela.

Enfim, nota-se como os conceitos capital cultural e ethos de classe são cruciais para aquilo que Bourdieu chama de reprodução social: as classes sociais se reproduzem de geração em geração.

Essa breve apresentação do conceito de reprodução social de Bourdieu não dá conta de todas as nuances que o próprio autor deu para o conceito, bem como não aborda suas reformulações, refutações e adaptações por outros pesquisadores — e até mesmo, pelo próprio pensador. Ainda assim, aponta para a base do pensamento de Bourdieu, que ainda hoje é fortemente utilizada pelos pesquisadores das desigualdades na educação. Podemos tomar como exemplo o fato de que são raras as pesquisas de desigualdade educacional e social que não considerem a variável *diplomação dos pais* — reconhecimento acadêmico de que há uma continuidade entre a trajetória escolar da família e a do pesquisado.

Nesse sentido, seguindo essa ideia de continuidade de classe social de geração para geração e levando em conta o conceito de capital cultural, parte da fala de Beccari é elucidada — ainda que o professor possa não ter tido a intenção de referenciar a sociologia da reprodução. Ao apontar “[...] eu reconheço que eu, individualmente, faço parte de uma tradição privilegiada, elitista e europeia [...] e que essa tradição me permitiu ter acesso a toda uma literatura que a maior parte das pessoas não tem”, Beccari reconhece que por trás da sua posição de acadêmico docente de uma universidade pública existe uma sequência de fatores que viabilizaram a sua existência como tal — relacionando-os, assim, à sua origem familiar e social. Trata-se, agora, de compreender a segunda parte da fala do professor, entendendo-a dentro do conteúdo ministrado na referida aula.

3. A filosofia contemporânea e a dimensão criativa da verdade

Na presente seção, o tema a ser explorado será um dos marcos da filosofia contemporânea: a dimensão criativa da verdade. O tópico contextualiza o conteúdo da aula ministrada pelo professor Beccari, em que o docente se utilizou de conceitos presentes em Nietzsche, Foucault, Preciado e Fusser para explicar essa virada ontológica e encerrou com a fala apresentada anteriormente neste texto.

A filosofia contemporânea é alvo de críticas que a acusam de ser relativista devido ao seu caráter hermenêutico; entretanto, a essa filosofia foi capaz de superar a dicotomia estabelecida entre aquilo que é relativo e aquilo que é dogmático, propondo uma terceira possibilidade: uma busca de conciliação entre esses dois polos. Assim, não se trata de dizer que não existem verdades — até porque se as verdades foram inventadas, elas, então, existem, uma vez que a ficção também está inscrita na realidade. Trata-se, agora, de compreender por que cultivamos essa obsessão moral pela verdade se não há significado inerente às coisas. Pagotto-Euzebio e Almeida se utilizam do próprio Beccari para explicitar essa dimensão da verdade na contemporaneidade:

Na mesma esteira nietzschiana, Marcos Beccari (1987) propõe uma hermenêutica trágica, compreendendo que “se tudo pode ser interpretado, é precisamente porque não há o que ser interpretado”. Não significa essa atitude uma recusa ao ato de interpretar ou às interpretações produzidas, mas o reconhecimento de que não há, efetivamente, algo a ser interpretado, porque não haveria nenhum significado inerente a qualquer coisa que necessitasse ser descoberto. Nessa perspectiva, o ato de compreender torna-se um modo-de-ser. [...] A hermenêutica trágica aparece, então, como articulação simbólica, poética, que organiza e (re)descreve o mundo. (Pagotto-Euzebio & Almeida, 2022, p. 512)

Os autores referem-se a Nietzsche pelo fato de que o pensador aponta a verdade como um valor moral: segundo Nietzsche, todos os valores e ideias são inventados, e, com o tempo, tornam-se verdade. Sendo assim, a verdade não expressa a natureza — uma vez que esta não tem uma linguagem própria —, mas sim a nossa relação com o mundo. Ainda, seguindo seu pensamento, na base de todo conhecimento há, assim,

uma moral e uma crença na verdade — que, no que lhes dizem respeito, acabam caindo no niilismo, uma vez que esquecemos da nossa própria capacidade de criar e inventar verdades.

Outro pensador que segue uma linha de pensamento similar, mas aprofunda a questão da verdade nas relações de poder é Michel Foucault. Segundo Foucault, nenhuma verdade faz sentido fora das relações de poder de onde ela emerge, sendo que a verdade, assim, se torna não apenas fabricada historicamente, mas também um efeito desses acontecimentos históricos: é ao mesmo tempo uma produção e um efeito. Vale lembrar que as relações de poder para Foucault não são exercidas de cima para baixo por uma autoridade central, mas sim de forma difusa de acordo com as diferentes relações, e em constante movimento. Dessa forma, o sujeito não existiria antes da ação: verdade é construída a partir do ser e suas práticas sociais e não é algo pré-existente.

Ainda seguindo essa linha de filósofos contemporâneos e seus pensamentos a respeito da dimensão criativa da verdade, podemos citar Paul Preciado, que aponta que a mesma verdade que é criada e tomada como algo natural, pré-existente ao humano, é a verdade que possibilita as subversões. Assim, a subversão é um efeito do próprio regime de verdade. Segundo Preciado, apesar de não termos como escapar desse regime que nos sujeita, não somos determinados por tais regimes: o que é considerado uma verdade dentro de um regime sempre tem implicações potencialmente subversivas.

Por fim, o último autor discutido por Beccari foi Fusser, que aponta a verdade como ficções que atribuem sentido ao mundo e funcionam como um artifício de elaboração dos modos de ser. A ficção tem por objetivo tornar o mundo conhecido e, para poder perdurar, é necessário que seja constantemente reforçada e retrabalhada. Uma importante ressalva: é necessário ter cuidado com as ficções fracas — aquilo que chamamos hoje de “teorias da conspiração” como terraplanismo, movimento antivacina, entre outros, seria considerado, por Fusser, uma ficção fraca, uma vez que não admite seu caráter ficcional.

Todos os autores apontados anteriormente reconhecem, de certa forma, esse caráter ficcional da verdade apontado por Fusser. Não haveria, assim, uma única verdade inerente ao mundo, mas sim verdades que foram construídas, reinventadas e retrabalhadas por tanto tempo que se confundiram com verdades — isto é: ficções que se confundiram como verdades. Assim, a verdade para a filosofia contemporânea pode ser

vista como inventada (Nietzsche), ficcional (Fusser), fabricada historicamente (e efeito dessa produção, segundo Foucault) e produtora das subversões (Preciado). Nas palavras de Pagotto-Euzebio e Almeida:

Nesse sentido, a hermenêutica nunca se fez tão presente quanto na contemporaneidade, em que a ideia de verdade desaparece em favor das discussões de como as narrativas são construídas e recebidas. Não se trata somente de interpretar os fatos, mas de interpretar a interpretação dos fatos e, mais que isso, de designar modos de vida, estratégias de habitar o mundo. (Pagotto-Euzebio & Almeida, 2022, p. 513)

Tendo em vista os argumentos apresentados, a fala de Beccari pode ser contextualizada. O professor aponta que embora faça parte de algumas tradições, entende que estas são ficções, levando em conta suas dimensões criativas e reconhecendo-as como apenas uma possibilidade dentre muitas. Segundo Beccari, as tradições, os valores e as interpretações são um processo dinâmico de constantes reinvenções e, assim sendo, embora ele mesmo siga uma linha de interpretações, valores e tradições, elas não determinam sua totalidade, uma vez que eles não se revelam por si próprias. Por isso, quando Beccari fala sobre a sua tradição “privilegiada, elitista e europeia”, propõe justamente que ela não revela a totalidade de quem é o próprio docente, devido à dimensão criativa dessas tradições, que não apenas não são verdades pré-existentes, mas são ficções em constante transformação.

Feita a apresentação do tema da aula e, conseqüentemente, a contextualização da fala de Beccari, podemos fazer a comparação entre as duas propostas de análise que nesse texto foram propostas, investigando se é possível ou não estabelecer uma conciliação entre as duas teorias.

4. Uma tentativa de conciliação

Para iniciar a comparação entre os dois pensamentos, é importante destacar que aqui se reconhece que existe, sim, a especificidade de uma visão sociológica e a especificidade de uma visão filosófica em cima de um mesmo objeto, e que, portanto, a

comparação entre as duas visões deve ser feita de forma cuidadosa para não atropelar o conhecimento que foi historicamente construído por cada uma delas. Trata-se, portanto, de tentar estabelecer uma comparação entre as duas visões e pensar se é possível conciliá-las de alguma forma para poder pensar a desigualdade educacional de forma mais ampla.

A fala de Beccari nos dá pistas sobre a possibilidade de conciliação entre os dois pensamentos, no seguinte momento:

Por exemplo, eu reconheço que eu, individualmente, faço parte de uma tradição privilegiada, elitista e europeia — apesar da minha descendência japonesa, por parte da minha mãe — e que essa tradição me permitiu ter acesso a toda uma literatura que a maior parte das pessoas não tem. Por outro lado, essa condição não determinou a totalidade de quem eu sou e de como eu vejo o mundo.

Ao dizer que reconhece sua posição privilegiada, elitista e europeia, Beccari referencia-se, mesmo que inconscientemente, às teorias sociológicas que relacionam a posição social de um indivíduo à origem social de sua família — as teorias da reprodução —, uma vez que está reconhecendo que sua posição dentro da academia está fortemente relacionada à origem social de sua família. Beccari, inclusive, refere-se à literatura que pôde ter acesso graças à sua origem, o que nos remete à explicação que vimos acima do conceito de capital cultural de Bourdieu.

Por outro lado, o foco da mensagem de Beccari não é o reconhecimento da reprodução do capital cultural de sua família. A fala do professor está justamente propondo que o indivíduo — nesse caso, ele mesmo — não é determinado em sua totalidade por isso. O que propõe Beccari é justamente que seus valores, tradições, interpretações não são uma verdade dada sobre ele, como algo externo e pré-existente: as “verdades” de Beccari são invenções criadas, seja por ele, seja por outros indivíduos, e estão em constante mudança, fortalecimento e reinvenções. Para compreender quem é Marcos Namba Beccari não basta olhar de onde sua família veio e qual é a corrente filosófica que ele tem maior proximidade em sua carreira acadêmica. Bem como para compreen-

der quem é Gabriela Maffei não basta analisar sua trajetória familiar e descobrir qual é a sua vertente sociológica preferida. Na própria fala de Beccari podemos entender uma forma de conciliação:

No lugar disso, o que existe são alguns *insights*, alguns acontecimentos, alguns encontros, que como esse aqui, agora, com vocês, acontecem como uma centelha entre várias espadas [...]. Ou seja, a gente participa sim de certas tradições — sempre no plural, aliás — como a tradição científica, a tradição moderna, a tradição pedagógica e humanística, mas, no fundo, é como se a gente participasse de certas ficções. Aceitar que essa ou aquela realidade é apenas uma dentre outras possíveis. É uma espécie de jogo: um jogo simultaneamente moral, hermenêutico, existencial, no qual a gente pode cultivar certas crenças, abandonar outras, exercitar nossas capacidades de interpretação. Enfim, nos tornarmos algo que não se revela por si próprio, ou por si mesmo, mas que é sempre construído, deslocado e transformado. É como, enfim, a máxima do Píndaro: “torna-te quem tu és, aprendendo com quem tu és”.

É necessário, entretanto, cuidado para que não se negue a sociologia bem como a ciência de modo geral. A sociologia e a ciência não são “ficções fracas”, como Fusser nomeou as ficções que não admitem seu caráter ficcional. Ambas reconhecem sua falseabilidade bem como a sua necessidade de reinvenção. Ao apontar a importância de reconhecer que o seu capital cultural não dá conta da sua existência como indivíduo, Beccari não está negando a ciência, mas sim propondo uma continuidade com o caráter ficcional de suas outras tradições e interpretações.

Ao lado disso, também é importante destacar que apesar do presente texto propor uma conciliação entre os dois pensamentos, a ideia de que para compreender um indivíduo é necessário compreender que ele não existe antes da ação não é novidade para a sociologia da educação. Paul Willis, por exemplo, é crítico das teorias estruturalistas que concebem o estudante como mero receptor ou reproduzidor de classe, colocando-o como um agente ativo na construção de sua identidade e, também, de suas resistências (Willis, 1991). Tal ideia se aproxima bastante à de Preciado, que propõe que as subversões são reações dentro de um mesmo sistema de verdades, como vimos anteriormente.

Partindo da possibilidade de conciliação entre os dois pensamentos, torna-se interessante e agregador, portanto, estudos sociais que levem em conta as duas dimensões. Como é o caso dos estudos culturais, como apontam Pagotto-Euzebio e Almeida:

Os estudos culturais não perfazem um conjunto articulado de pensamentos nem se fixam a uma perspectiva meramente filosófica, mas se valem da interdisciplinaridade para estudar a produção de sentidos e sua difusão na sociedade, compreendendo a cultura de maneira muito mais complexa que a suposta dicotomia entre cultura erudita e cultura popular. Raymond Williams, por exemplo, critica a associação entre povo e massa, já que o vocabulário é sempre utilizado para representar os outros. Assim, não há massas, mas apenas um modo de ver os outros como massa, sendo nós mesmos massificados por outros. (Pagotto-Euzebio & Almeida, 2022, p. 520)

Pela citação acima, nota-se que os estudos culturais propõem um avanço ao pensamento clássico das reproduções, propondo um fim à dicotomia entre classe popular e classe erudita, levando em conta a interdisciplinaridade para a compreensão do indivíduo.

5. Considerações finais

O presente trabalho visou analisar duas perspectivas que pareciam, inicialmente, opostas, mas que entendidas de forma abrangente e detalhada podem ser conciliadas e agregadoras aos estudos das desigualdades educacionais. A sociologia das reproduções traz uma base importante que considera a origem familiar de um indivíduo, mas combinada com uma análise que considere a dimensão criativa das tradições, interpretações e valores, ganha uma potência ainda maior. Tal conciliação, entretanto, não é novidade às humanidades, podendo ser vista, por exemplo, nos estudos culturais — que levam em conta a interdisciplinaridade dos estudos e dos indivíduos.

O presente texto partiu de uma fala brilhante de Beccari, que não só conseguiu propor essa conciliação, como também trouxe à luz a dimensão humana de inventar e reinventar realidades, encerrando a aula com a seguinte fala:

É como, enfim, a máxima do Píndaro: “torna-te quem tu és, aprendendo com quem tu és”. Acho que essa é a ideia da verdade contemporânea: ela só se torna verdadeira nesse jogo em que ela é criada.

Referências

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Em NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, R. **Introdução à Filosofia da Educação: Uma Tradição Literária**. São Paulo: EDUSP, 2022.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Aportes pedagógicos para uma Pedagogia baseada em Sankofa

Joice Mendonça Silva¹

Conjuntura Educação Antirracista

Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Kawo kabiecile kawo
Okê arô oke (...)
Vou aprender a ler,
Pra ensinar meus camaradas²

1 Professora de História das Redes Municipal e Estadual de Ensino. Especialista em Educação Antirracista. MBA USP/ESALQ Gestão Escolar. Coofundadora do Coletivo de Escritoras Negras Flores de Baobá.

2 BETHÂNIA, Maria. Ya' Ya' Massemba (faixa 3). In: BETHÂNIA, Maria. *Maria Bethânia*. Rio de Janeiro: Sony Music, 2003. CD (60 min).

Inspirada pelo verso final de ‘Yá Yá Maseimba’, esta investigação se conecta com a ancestralidade afro-brasileira e africana, através do princípio de Sankofa.³ Ao compartilhar os conhecimentos adquiridos, honro a tradição de ensinar meus ‘camaradas’, perpetuando um legado de saberes ancestrais.

Texas (EUA), década de 1960, século XX: Judith, com 7 anos, frequentava a escola pela primeira vez. Seria um dia comum, se não houvesse um obstáculo que deixou sua história conhecida mundialmente. Criança de pele retinta caminha em direção à escola, escoltada por policiais, chorosa, mas de cabeça erguida, aperta nos braços seus cadernos. Seus ouvidos recebiam sons abafados de xingamentos racistas, vindos de pessoas não negras, alocadas em frente à escola. Na sala de aula, somente a professora a aguardava (Santos, 1980). Quiséramos que esse caso fosse uma ação isolada, recorrente do século passado, característica apenas dos EUA.

Passado tantos anos e com uma distância de quilômetros, casos como o de Judith continuam acontecendo, nos EUA e em nosso país, Brasil.

Ainda sobre Judith, a violência sofrida por ela vai ao encontro da expressão do silenciamento da qual Grada Kilomba, metaforicamente, transcreve no uso da máscara usada pela escravizada Anastácia, barrando-a ao acesso de se alimentar da colheita do senhor (seu dono). Aqui, essa narrativa transfigura-se no acesso ao ensino formal, tão negado, fosse em lei de não acesso às escolas e na criação de barreiras que impedem a permanência de pessoas negras do ensino básico até as universidades (Kilomba, 2019).

Sobre o silenciamento, Kilomba apresenta “verdades que têm sido negadas, reprimidas e guardadas em segredo”. Tal segredo se evidencia, aqui no Brasil, no formato do racismo velado, gerado na tão utópica “Democracia Racial”.

Retomando o caso de Judith, será que essa criança podia falar? Pode uma criança negra falar enquanto sujeito de sua história? Pode uma criança negra conhecer a sua história e a de seus antepassados? Pode uma criança ter acesso a mesma educação do que a dos filhos dos brancos? Tais verdades têm sido negadas mais uma vez pelo silenciamento e do não acesso à academia se faz cruelmente presente (Kilomba, 2019).

3 Ideograma africano representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás. Significado: voltar ao passado para ressignificar o presente e construir um futuro.

O medo de que Judith retire a mordaça de sua boca, aquela mesma usada por Anastácia, e revele todos os segredos ancestrais de empoderamento, de conhecimento, de resistência, de tecnologia, faz tremer todos aqueles que planejaram por tempos nos silenciar.

Não é por acaso que, durante a pandemia da covid-19, tivemos um retrocesso quanto às questões sociais de acesso às universidades, refletindo frases como a de Milton Ribeiro então Ministro da Educação do Brasil, em 10/08/2021 “*Universidades deveria ser para poucos, nesse sentido de ser útil a sociedade*” (G1, 2021). A conotação “para poucos” reflete o racismo velado institucional respaldado pelo Estado. O corte nos investimentos, no âmbito científico educacional, também foi/é uma forma de amordçar pessoas negras, na tentativa de não nos deixar provar do fruto do conhecimento. Quanto menos de nós acendermos intelectualmente, menores serão as discussões sobre cotas, cultura afro, menos manifestações negras existirão. Judith teve sua história escolar marcada pelo racismo, fato que certamente perdurou em sua vida. Saíndo do cenário estadunidense, transportamo-nos para o século XXI, sem deixar de analisar os fatos descritos, pensamos: Quantas crianças negras passaram e ainda passam por situações semelhantes em âmbito escolar no Brasil?

A escola, historicamente, tem sido um espaço de reprodução das desigualdades sociais, incluindo o racismo. No entanto, a educação também pode ser um poderoso instrumento de transformação social. Contudo, essa transformação precisa passar pelo crivo da formação de professores.

A investigação tem como crivo os ensinamentos de bell hooks e Paulo Freire, que por sua vez estão alinhadas às perspectivas de Sacristán e Almeida, que defendem a importância da hermenêutica e do currículo para a transformação das práticas pedagógicas. Sacristán e Almeida, em particular, auxiliam a compreender como a interpretação dos significados e a construção do currículo podem ser ferramentas poderosas para a promoção de uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Em consonância aos autores citados, a presente investigação está ancorada nos marcos legais aqui detalhadas, que estão amparados pelas: alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) com a Lei Federal 10.639/03, também alterada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as

escolas do território brasileiro. Esta investigação está pautada ainda pela na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no currículo Paulista e nas competências socioemocionais, todas elas serviram de marcadores essenciais para a completude da investigação.

Para romper com as narrativas do *perigo da história única*⁴ sobre o sucesso de pessoas negras, é fundamental investir em formações antirracistas que endossam o combate ao racismo e suas diversas manifestações em âmbito escolar, efetivando a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica.

Essa investigação apresenta as problemáticas no que tange às formações docentes antirracistas entendendo os motivos da lenta inserção do ensino da cultura afro-brasileira e africana em âmbito escolar, propondo aportes fundamentais de uma Pedagogia Baseada em Sankofa, tendo como base, as formações de professores.

Formação docente

Conduzida pela Filosofia da Educação, da qual os condicionamentos das comunidades humanas dão-se pela introdução e cuidado da qual recebem os mais novos, quais repertórios serão ofertados a esses, que se adentram a Pedagogia Baseada em Sankofa (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022).

Tendo completado 20 anos em 2023, desde a aprovação da Lei 10.639/03, observamos que ainda existe um longo caminho para que tenhamos um currículo representativo e antirracista, em que apareçam as reais contribuições da população negra para a existência de uma contribuição concreta da cultura brasileira.

A problemática da investigação é a ausência de formações antirracistas nos ambientes escolares como parte integrante da formação do professor, o que caracteriza uma formação docente rasa quanto ao combate às diversas manifestações racistas dentro das unidades escolares.

4 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. Tradução Julia Romeo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A hermenêutica, como aponta Almeida, oferece ferramentas importantes para a compreensão das experiências e saberes diversos presentes na escola. Ao articular a hermenêutica à educação, é possível desvelar as relações de poder que permeiam os processos de ensino e aprendizagem e promover uma educação mais igualitária (Almeida, 2024).

Para pautar as questões sobre a formação docente, esta investigação faz o movimento de Sankofa, retornar a gênese do que cerne as formações docentes em nosso país, buscando compreender os motivos pelos quais ainda existem lacunas nas formações docentes. Pagotto-Euzebio e Almeida reconhecem a importância da literatura clássica para a formação docente, e de seus conceitos básicos, pois ela compartilha significados educativos importantes. As formações docentes que na contemporaneidade são imediatistas, com cobranças urgentes também o são, como defender que um professor estude sobre literatura clássica? o que se espera é que os docentes adquiram a literatura advinda por mãos de colonizadores (europeus brancos e cristãos), Pagotto-Euzebio e Almeida seguem:

[...] a literatura da Antiguidade compartilha com outras heranças, igualmente repletas de significados educativos. Se pensarmos no Brasil, as culturas autóctones, por exemplo, com seu imenso e heterogêneo conjunto de tradições, expressas em um número de línguas maior do que as da Europa (um lembrete para não uni-las todas, apressadamente, sob a vaga denominação de “cultura indígena”, tão diversas entre si são suas partes), têm uma importância que não pode ser negada. O mesmo acontece com as culturas africanas, igualmente polissêmicas e complexas. Transplantadas a força pelo horror da escravidão, fizeram frutificar aqui alguns dos mais importantes aspectos de nossa forma mentis, de nossa maneira de pensar e sentir (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 134).

Visto que existem falhas na formação docente, tanto das leituras clássicas quanto dos aprendizados das pessoas que construíram o Brasil, no que tange às relações étnico-raciais. Essas lacunas e falhas corroboram a construção de um ambiente racista nas instituições escolares, endossam o comportamento racista e verticalizado, mantendo uma engrenagem estruturalmente racista.

Para haver uma aprendizagem significativa, é necessário que haja uma mudança de cultura na escolarização, uma variação nos mecanismos que produzem a intermediação didática (Sacristán, 2010).

As tradições africanas fazem parte desses saberes. Dessa forma, deve-se conhecer as tradições que constituíram esse país. É preciso conhecer as histórias que a história não conta, desfazer as amarras do aprendizado colonizado para ensinar aqueles que estão chegando (Mangueira, 2019).

Questionando as estruturas conservadoras educacionais, para, por fim, demarcar o lugar de protagonista das pessoas negras na cultura, no ensino, na formação de professores ressaltando e evidenciando suas potencialidades como sujeitos de sua própria história, é sabido que durante séculos o ensino brasileiro, não que isso tenha findado, era pautado no ensino europeu, (direcionado ao apagamento das histórias dos povos indígenas, e por consequência, dos povos sequestrados e escravizados em nosso país, como projeto de negação desses povos), do qual as culturas advindas de outros continentes, eram aprendizados subalternos e por vezes inexistentes nos currículos escolares. Valendo-se dos estudos teóricos de Sacristán, sobre currículo, a própria lógica da educação para todos, exige igualdade, conceitos dosados, organizados para atender os diferentes sistemas escolares (Sacristán, 2010).

Partindo da premissa de que o currículo tem a função de regular os conteúdos e práticas envolvidos nos processos de ensino aprendizagem, este tem uma função reguladora por parte do Estado. É o currículo quem determina a ordem na aprendizagem. O que deve ser ensinado? Quais atividades são possíveis? Quando se aprende? Quais conhecimentos que se devem ensinar (Sacristán, 2010)?

Levando em consideração as falhas apresentadas, propõe-se uma formação docente pautada pela Pedagogia Baseada em Sankofa, que baseia-se em conhecer, ensinar e reinventar a herança cultural negra em nosso país, considerando a literatura afro-brasileira e africana como parte dos interesses educacionais, que tem sua importância que não pode ser negada, e que fizeram frutificar aqui alguns dos mais importantes aspectos de nossa forma mentis, de nossa maneira de pensar e sentir (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2024).

Contribuir com uma educação mais justa, igualitária, identificatória e antirracista, tomando como ponto de partida as indagações apresentadas por Arroyo (2011), do

qual o currículo é um campo de disputa entre academia e territórios, e que está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, as dificuldades que cercam os professores quanto às questões de combate ao racismo e suas diferentes manifestações no ambiente escolar.

Pedagogia Baseada em Sankofa

Sendo a Educação um fenômeno universal e inevitável em que assume resultados polissêmicos, fazendo-se necessário considerar no campo dos estudos e formação de professores, uma educação contracolonial, com a incorporação de uma pedagogia baseada em Sankofa para a sala de aula, objetiva humanizar os considerados desumanizados, os destituídos de humanidade, as pessoas negras.

Em todo processo de investigação sobre a formação profissional docente ao que se refere aos estudos para relações étnico-raciais, percebeu-se uma urgência não só no que tange os aportes pedagógicos antirracistas, mas também a ausência de formações e discussões teóricas sobre quaisquer temáticas que envolva a erudição.

Ao que tange ao referencial desta investigação, buscando compreender a lenta inserção da lei 10.639/03 alterada pela 11.645/08 que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação nacional do Brasil, frente falhas na formação de professores, resulta na Pedagogia Baseada em Sankofa. Voltar ao passado para se construir um futuro onde pessoas negras possam existir livres das amarras do racismo e de todas as manifestações preconceituosas que cercam suas vivências tanto dentro como fora dos ambientes escolares. Essas são demandas da Pedagogia Baseada em Sankofa.

A abordagem das questões raciais de forma prática e reflexiva, rentes aos ensinamentos de Paulo Freire e bell hooks, estão alinhadas com as perspectivas de Sacristán e Almeida, que defendem a importância da hermenêutica e do currículo para a transformação das práticas pedagógicas. Sacristán e Almeida, em particular, auxiliam a compreender como a interpretação dos significados e a construção do currículo podem ser ferramentas poderosas para a promoção de uma aprendizagem mais ativa e significativa.

A Pedagogia Baseada em Sankofa, aborda os saberes tradicionais transmitidos pela oralidade e tradição ancestral, utilizando métodos construídos por pessoas negras pensados para o empoderamento de pessoas negras frente a uma educação contracolônia.

Frente a uma educação contracolônia os alunos não apenas se reconhecerão enquanto identidade pessoal individual, poderão observar que pessoas negras também podem e são possuidoras de saberes que constroem e transmitem conhecimentos científicos.

Conclusão

A narrativa de Judith, uma criança negra impedida de frequentar a escola no cenário de segregação racial dos Estados Unidos, ressoa até os dias atuais, revelando amostras e a persistência do racismo nas instituições escolares. Apesar dos avanços legais frente a lei 10.639/03 alterada pela 11.645/08, o Brasil apresenta uma carência quanto às formações docentes antirracistas, reverberando a manutenção de currículos eurocentrados que apresentam um dos principais desafios a serem enfrentados.

Objetivando uma renovação da realidade apresentada, é urgente a inserção de uma Pedagogia baseada em Sankofa nas escolas do Brasil. Uma abordagem de valorização dos conhecimentos ancestrais, pautados nas experiências negras, contribuindo para a descolonização do currículo, construindo uma educação mais justa e igualitária. Resgatando as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, a Pedagogia Baseada em Sankofa empodera os estudantes negros e promove o diálogo intercultural.

Faz-se fundamental que as, não somente, instituições escolares invistam nas formações de professores, qualificando-os para que possam desenvolver aportes pedagógicos antirracistas. Para além disso, é preciso que os sistemas de ensino garantam a implementação de políticas públicas que promovam a diversidade e a equidade racial nas escolas.

Combater o racismo na educação é uma luta constante, que exige a participação de todo o colegiado, incluindo as famílias. Ao introduzir a Pedagogia Baseada em

Sankofa, podemos construir um futuro onde crianças e jovens tenham o direito de aprender e se desenvolver em um ambiente livre das amarras do racismo, do preconceito e da discriminação.

Referências

- ALMEIDA, R. Hermenêutica e processos formativos: Elementos para uma pedagogia da escolha. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 37, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/28060>. Acesso em: 26 de novembro de 2024.
- BRASIL, Lei Federal 10.639/2003. **Obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/552515/publicacao/15678072>> e <<https://jornal.usp.br/diversidade/especial-lei-10-639-ha-quase-20-anos-uma-lei-na-educacao-tenta-mudar-o-quadro-do-racismo-no-brasil/>>. Acesso em 13 mar. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 16-35.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, R. **Introdução à Filosofia da Educação: uma tradição literária**. São Paulo: Edusp, 2022.
- SANTOS, J. R. **O que é Racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC/SP; Undime, 2019.

Educação científica no contexto ribeirinho da Amazônia: uma perspectiva filosófica decolonial

Marlon Fernandes Farias¹

Introdução

A educação científica exercita uma influência na formação de cidadãos críticos e conscientes, promovendo o entendimento sobre o mundo natural e capacitando os indivíduos a enfrentarem os desafios sociais e ambientais. No entanto, no contexto amazônico, essa educação enfrenta obstáculos específicos, em grande parte devido à colonialidade do saber, conceito que se refere à perpetuação de hierarquias de conhecimento que deslegitimam as epistemologias não ocidentais e privilegiam uma visão eurocêntrica da ciência e da realidade (Quijano, 2014). A colonialidade do saber estabelece uma ordem epistêmica que subordina os conhecimentos locais e tradicionais, reduzindo a relevância dos saberes oriundos das comunidades amazônicas e impondo um modelo de ciência que, muitas vezes, é alheio à realidade vivida pelos estudantes. Nas comunidades ribeirinhas, onde a relação com a natureza e o conhecimento ambiental é intrínseca ao modo de vida, o ensino de ciências tende a desconsiderar as práticas e conhecimentos locais, resultando em um distanciamento entre a escola e o cotidiano dos estudantes.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marlon.farias@uepa.br.

Esse distanciamento representa um desafio, pois a educação científica que ignora as especificidades culturais e ambientais das comunidades amazônicas corre o risco de se tornar irrelevante e desmotivadora para os estudantes. A ciência, quando ensinada sob um enfoque exclusivamente eurocêntrico, apresenta-se como um conhecimento externo, pouco aplicável à vida cotidiana nas margens dos rios e florestas amazônicas. Conforme observa Santos (2014), essa postura epistêmica frequentemente leva ao epistemicídio, uma forma de apagamento dos saberes locais em favor de uma ciência universalista que não considera o contexto específico dos educandos. Em resposta a esse cenário, torna-se necessário repensar o modelo de ensino de ciências na Amazônia, adotando uma perspectiva decolonial que valorize e integre os saberes locais ao currículo escolar, promovendo uma educação que dialogue com a cultura e a realidade dos estudantes ribeirinhos.

O presente artigo tem como objetivo explorar as bases filosóficas e epistemológicas para uma prática educativa decolonial que integre o conhecimento científico aos saberes tradicionais em comunidades ribeirinhas da Amazônia. Para tanto, este estudo utiliza como referencial teórico a filosofia da educação e a perspectiva decolonial, analisando as contribuições de autores que abordam o tema da colonialidade e da resistência cultural, como Freire (1974), Quijano (2014), Walsh (2013) e Mignolo (2020). A análise dessas obras busca fornecer uma compreensão crítica dos fatores históricos e epistemológicos que moldaram o ensino de ciências, destacando a necessidade de uma educação que respeite e incorpore a pluralidade de saberes.

Neste sentido, essa perspectiva decolonial na educação científica visa construir um espaço onde o conhecimento científico e os saberes locais possam coexistir em um diálogo respeitoso e enriquecedor. Ao integrar o conhecimento tradicional ao ensino formal, a educação se torna mais relevante para os estudantes, que passam a reconhecer a importância de seus próprios conhecimentos e a valorizar sua identidade cultural. A obra de Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), embora enfocada em uma abordagem histórica e tradicional da filosofia da educação, fornece uma base para entender como a filosofia educacional ocidental se desenvolveu e, consequentemente, moldou as práticas educativas atuais. Compreender essa trajetória histórica permite refletir sobre as limitações de um modelo de ensino que privilegia uma visão única de ciência e, assim, identificar estratégias para construir uma prática pedagógica mais inclusiva e contextualizada.

Dessa forma, o presente estudo busca contribuir para a construção de uma educação científica decolonial nas comunidades ribeirinhas amazônicas, valorizando a diversidade epistemológica como uma parte fundamental do processo educativo. Portanto, essa abordagem tem potencial para enriquecer o ensino de ciências e, sobretudo, para fortalecer a autonomia e a identidade dos estudantes, promovendo uma formação crítica que os capacita a agir de maneira consciente e integrada ao seu contexto.

A Perspectiva Decolonial e a Filosofia da Educação

A perspectiva decolonial tem se destacado nas discussões sobre a filosofia da educação como uma abordagem crítica, orientada para expor e superar as limitações impostas pela colonialidade do saber, ou seja, pela manutenção de hierarquias de conhecimento que deslegitimam epistemologias não ocidentais. A colonialidade do saber, como descrito por Quijano (2014), é um dos resquícios das estruturas coloniais que persistem nas práticas e sistemas educacionais, levando à naturalização de uma visão de mundo eurocêntrica que perpetua relações de poder e subordinação epistemológica. No campo da educação, essa colonialidade frequentemente marginaliza saberes locais e modos de vida, especialmente em contextos como o das comunidades ribeirinhas da Amazônia, onde o conhecimento tradicional e a relação com o meio ambiente são centrais para a identidade e sustentabilidade da vida comunitária. Por conseguinte, esse cenário cria uma necessidade premente de uma filosofia da educação que abrace a decolonialidade, abrindo espaço para práticas pedagógicas que valorizem o saber local e promovam a emancipação cultural e epistemológica dos educandos.

A obra de Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), embora focada em uma abordagem histórica e tradicional da filosofia da educação, desde a Antiguidade até os tempos contemporâneos, oferece uma base fundamental para compreendermos como essas ideias evoluíram e como moldaram as práticas educacionais ao longo do tempo. Em seu livro, os autores exploram o desenvolvimento da filosofia educacional ocidental e as influências de pensadores como Sócrates, Platão e Rousseau, fornecendo uma visão crítica das raízes e transformações dos ideais educativos. Compreender essa evolução histórica é decisiva para que possamos problematizar as bases do modelo de ensino hegemônico e,

a partir disso, construir uma abordagem decolonial que questione a exclusão dos saberes locais. Embora os autores não tratem especificamente da filosofia da educação sob uma ótica decolonial, sua discussão sobre as concepções clássicas da educação fornece o pano de fundo necessário para que possamos entender a necessidade de incorporar visões plurais e de superar a colonialidade que ainda se manifesta nas práticas educativas atuais.

Ao tratar da filosofia da educação sob uma ótica decolonial, outros autores, como Mignolo (2020), argumentam que a decolonialidade abre uma “fronteira epistemológica” onde conhecimentos eurocêntricos e locais podem coexistir, permitindo uma prática educacional que respeita e integra diversas visões de mundo. No contexto das comunidades ribeirinhas, por exemplo, isso significa que os saberes relacionados à natureza, ao clima e às práticas de subsistência precisam ser reconhecidos como partes válidas e essenciais do currículo. Essa inclusão confere um caráter mais relevante e aplicável ao conteúdo científico, pois se conecta diretamente com a vida cotidiana dos educandos e com os desafios enfrentados por suas comunidades. Neste sentido, o entendimento do desenvolvimento das filosofias educacionais ocidentais, como exposto por Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), pode fornecer um ponto de partida para compreendermos as limitações de uma visão única e ocidental de educação e, assim, fortalecer a argumentação em prol da inclusão dos saberes locais.

Outro aspecto fundamental da filosofia da educação decolonial é a valorização das práticas linguísticas locais, como observa Cassin (2005) ao discutir a linguagem como um instrumento de construção de realidades. Em contextos onde a oralidade e as narrativas locais têm grande importância, como nas comunidades ribeirinhas, o ensino de ciências e outros conteúdos escolares pode se beneficiar de uma linguagem que dialoga com a cultura e as práticas discursivas dos alunos. Uma abordagem que contrasta com o uso exclusivo de uma linguagem científica padronizada, que muitas vezes aliena o aluno do conteúdo. Embora Pagotto-Euzebio e Almeida (2022) não explorem diretamente a questão decolonial, seu trabalho sobre a tradição filosófica educacional permite um exame crítico das práticas educacionais predominantes, incentivando uma reflexão sobre as influências ocidentais no currículo e nos métodos de ensino, que frequentemente distanciam os alunos de suas próprias realidades culturais.

Latour (2015) também contribui para essa perspectiva ao propor uma ecologia do saber que reconhece a interdependência entre diferentes formas de conhecimento e enfatiza a importância de um diálogo constante entre elas. Em uma filosofia da educação decolonial, o conhecimento local é um complemento ao conhecimento científico e, sobretudo, um componente essencial, pois contribui com perspectivas e métodos de compreensão do mundo que são igualmente válidos e necessários. Percebe-se que, essa integração cria uma “polifonia” de saberes (Walsh, 2013), onde os diferentes conhecimentos se somam para formar um entendimento mais rico e complexo da realidade. Nessa perspectiva, ao adotar essa visão, a filosofia da educação decolonial permite que os alunos se sintam parte ativa do processo de aprendizado, não apenas receptores de um conhecimento externo.

Portanto, a perspectiva decolonial aplicada à filosofia da educação propõe uma ruptura com o modelo tradicional de ensino e promove uma visão pedagógica mais plural e inclusiva. Compreender o desenvolvimento histórico dessas ideias, como explorado por Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), oferece uma base para criticarmos os elementos excludentes da filosofia educacional ocidental e para avançarmos em direção a uma prática pedagógica que valorize e reconheça o saber local. Neste sentido, essa prática proporciona uma educação que instrui e forma cidadãos conscientes de suas raízes e prontos para atuar de maneira crítica e autônoma em sua sociedade.

A Educação em Ciências no Contexto Amazônico

A educação em ciências no contexto amazônico envolve desafios específicos devido às condições geográficas, culturais da região e, sobretudo, em função das estruturas epistemológicas que têm historicamente ignorado ou subestimado os conhecimentos e práticas locais. A Amazônia é uma região caracterizada por uma vasta biodiversidade e uma multiplicidade de comunidades tradicionais, como as ribeirinhas, indígenas e quilombolas, cujos modos de vida e saberes se desenvolvem em estreita conexão com o ambiente natural. Esse contexto apresenta uma complexidade que não é plenamente compreendida ou valorizada pelo currículo formal de ciências, cuja base está majoritariamente assentada em referenciais ocidentais e urbanos. Um modelo de educação em

ciências, pautado na racionalidade técnico-científica, o qual muitas vezes não dialoga com a realidade vivida pelos estudantes da Amazônia, o que pode gerar uma desconexão entre o conhecimento construído na escola e as práticas cotidianas das comunidades (Freire, 1967).

Ao analisar a educação em ciências na Amazônia, torna-se imprescindível refletir sobre como o conhecimento científico pode ser ensinado de maneira contextualizada, de modo a engajar os alunos com uma abordagem que valorize os saberes locais e promova uma compreensão crítica do ambiente. Em um contexto onde a vida cotidiana depende de práticas de manejo e respeito aos recursos naturais, a ciência escolar poderia ter um papel central ao aproximar o conhecimento acadêmico das práticas tradicionais. Todavia, o sistema educacional muitas vezes prioriza conteúdos que refletem uma ciência universalista, aplicável a qualquer contexto, mas desconectada da realidade amazônica. Como argumenta Santos (2014), a aplicação de uma epistemologia do sul seria um caminho para superar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico, pois permite que outros saberes, como os das comunidades amazônicas, tenham espaço e valor dentro do currículo formal.

A integração entre ciência e saberes locais requer, além de mudanças curriculares, uma postura pedagógica que respeite e valorize a cultura e o conhecimento dos estudantes. Uma abordagem educativa que contemple o contexto amazônico deveria considerar que muitos conceitos científicos são vividos e experimentados na prática diária das comunidades. Os ribeirinhos, por exemplo, possuem um conhecimento profundo sobre os ciclos da natureza, as marés, as plantas medicinais e as técnicas de pesca e agricultura adaptadas ao ambiente fluvial. Esse saber empírico, compartilhado de geração em geração, é uma forma de conhecimento que poderia enriquecer a educação científica se incorporado ao currículo. Tal inclusão amplia o objeto de conhecimento ensinado e confere aos alunos a sensação de pertencimento e respeito por suas raízes culturais (Mignolo, 2020).

Para que a educação em ciências seja eficaz no contexto amazônico, é necessário um compromisso pedagógico que vá além da mera transmissão de conteúdos científicos ocidentais. Trata-se de construir uma prática educativa que articule os conceitos científicos com a experiência cotidiana dos estudantes. Dewey (1959), em sua defesa por uma educação centrada na experiência, argumenta que a aprendizagem é mais significativa

quando conecta o conhecimento com a realidade do aprendiz. Seguindo essa perspectiva, a educação em ciências na Amazônia pode transformar-se em um processo de troca, onde o conhecimento científico se complementa com o conhecimento tradicional, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada.

Outro ponto a considerar é a formação de professores para atuar na Amazônia. Estes profissionais, muitas vezes formados em instituições que adotam uma visão eurocêntrica da ciência, podem encontrar dificuldades em adaptar o conteúdo à realidade das comunidades. Uma formação de professores voltada para o contexto amazônico deveria contemplar a perspectiva decolonial, preparando os educadores para reconhecer e valorizar os saberes locais e integrá-los com o conhecimento científico. Essa formação possibilita que o professor assuma o papel de facilitador entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas culturais dos alunos, facilitando um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e culturalmente respeitoso (Quijano, 2014).

Para tanto, a educação em ciências no contexto amazônico exige uma mudança paradigmática que ultrapasse a visão de ciência como um saber universal e estático. A valorização do contexto local, aliada a uma postura pedagógica aberta ao diálogo intercultural, pode criar um espaço educativo onde a ciência e os saberes tradicionais coexistam e se complementem. Trata-se de uma abordagem que enriquece o ensino de ciências e promove uma educação que fortalece a identidade e a autonomia dos estudantes, preparando-os para atuar como sujeitos críticos e conscientes no contexto em que vivem.

A Linguagem e o Conhecimento Científico

A linguagem possui um papel essencial na transmissão e construção do conhecimento científico, sendo fundamental tanto na comunicação de conceitos quanto na formação de identidades e na consolidação de paradigmas epistemológicos. No entanto, o uso da linguagem científica em contextos educacionais como o da Amazônia exige uma análise crítica.

A linguagem científica é comumente caracterizada por sua objetividade, precisão e universalidade, propriedades que visam minimizar ambiguidades e assegurar que o conhecimento possa ser replicado e entendido em qualquer contexto. Todavia, esse

ideal de universalidade muitas vezes ignora a diversidade linguística e cultural das comunidades, impondo uma linguagem que, além de distante, pode ser percebida como uma forma de dominação epistemológica (Austin, 1975). Assim, compreender a relação entre linguagem e conhecimento científico no contexto amazônico envolve questionar de que maneira a linguagem científica pode ser adaptada, traduzida ou resignificada para se adequar a realidades locais.

Segundo Austin (1975), a linguagem descreve o mundo e, sobretudo, é um instrumento de ação, com a capacidade de transformar e influenciar. No campo da educação científica, a linguagem utilizada em sala de aula descreve o conhecimento científico, o produz e o legitima. Isso ocorre porque o modo como os conceitos são apresentados afeta diretamente a percepção dos estudantes sobre o valor e a aplicabilidade desse conhecimento em seu cotidiano. Ao privilegiar uma linguagem técnica e impessoal, típica da ciência ocidental, as práticas educativas podem, inadvertidamente, alienar os alunos ao apresentar o conhecimento científico como algo distante de sua própria realidade cultural. Em comunidades amazônicas, onde a linguagem está profundamente ligada aos ciclos naturais e às práticas cotidianas, a abordagem científica tradicional pode parecer abstrata e descontextualizada, reforçando a ideia de que a ciência é um saber externo e inatingível.

Foucault (1988) argumenta que o poder e o conhecimento estão intrinsecamente relacionados, e a linguagem é uma das ferramentas que mantém e estrutura essa relação. A imposição de uma linguagem científica universalista em contextos culturalmente diversos é uma questão de tradução terminológica e, ao mesmo tempo, uma questão de poder, pois ela define o que é considerado conhecimento válido. Em contextos amazônicos, onde a sabedoria local e as práticas tradicionais são transmitidas de forma oral e por meio de uma linguagem imbricada com o meio ambiente, a substituição desses códigos linguísticos pelos códigos científicos pode representar uma forma de colonialidade do saber. Este fenômeno ocorre quando os conhecimentos locais são subjugados ou silenciados em favor de uma epistemologia científica eurocêntrica (Quijano, 2014).

O desafio de adaptar a linguagem científica para contextos amazônicos não deve ser visto como uma tarefa de simplificação, mas como um processo de tradução cultural. Mignolo (2020) discute a ideia de que o conhecimento e a linguagem são sempre situados, ou seja, não existem como entidades universais, mas se formam e se expressam em contextos específicos. Para que o conhecimento científico seja realmente acessível e

significativo para as comunidades amazônicas, é necessário que a linguagem científica se aproxime das linguagens locais, promovendo uma troca onde ambos os saberes possam se enriquecer mutuamente. Nesse processo, o educador assume o papel de tradutor cultural, mediando o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento local, e construindo pontes que respeitam as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes.

A adaptação da linguagem científica em contextos educacionais diversos requer também uma reformulação dos próprios currículos e materiais didáticos. Como aponta Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), a filosofia da educação precisa reconhecer as limitações de uma abordagem unicamente racionalista, que não contempla as dimensões afetivas e culturais dos estudantes. Ao reformular o modo como a linguagem científica é apresentada, educadores e formuladores de políticas podem promover uma educação em ciências que respeite a identidade e a subjetividade dos alunos. Isso inclui, por exemplo, o uso de metáforas, histórias locais e exemplos práticos que ressoem com a vivência dos estudantes, transformando a sala de aula em um espaço de aprendizado que valoriza tanto a ciência quanto a cultura.

Deste modo, a questão da linguagem no ensino de ciências não pode ser vista apenas como um problema técnico de construção de conteúdo, mas como uma questão epistemológica e pedagógica fundamental. A educação em ciências no contexto amazônico deve considerar a linguagem como um elemento chave para a inclusão e a valorização dos saberes locais, promovendo uma comunicação que não seja unilateral, mas dialógica. Assim, a linguagem científica se torna um ponto de encontro entre diferentes formas de saber, onde a ciência é ensinada, vivida e transformada em um processo de aprendizado que é compartilhado e culturalmente situado.

A Educação como Prática de Resistência e (Re)existência

A educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade e diversidade cultural, configura-se como um espaço de resistência e (re)existência. Para comunidades ribeirinhas e tradicionais da Amazônia, onde a educação muitas vezes chega de forma precária ou descontextualizada, o ensino pode ser uma ferramenta para a preservação

da identidade cultural e a resistência à imposição de saberes hegemônicos. Paulo Freire (1974) defendia que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando o conhecimento local e promovendo uma conscientização crítica que capacite os alunos a atuarem sobre sua própria realidade. No contexto ribeirinho, a prática educativa se transforma em uma ação de resistência, uma vez que visa preservar os conhecimentos tradicionais enquanto incorpora o saber científico de forma crítica e adaptada às necessidades locais.

A ideia de (re)existência, como propõe Walsh (2013), vai além da simples resistência ao modelo educacional tradicional. Ela sugere uma prática que, ao mesmo tempo, resiste e (re)cria modos de saber e ser. Nesse sentido, a educação deve preservar a cultura local e, sobretudo, permitir a renovação e atualização dos saberes comunitários frente às mudanças socioambientais e políticas que impactam a Amazônia. Para Walsh (2013), as pedagogias decoloniais exercem um papel fundamental nesse processo, pois oferecem uma alternativa à colonialidade do saber, desafiando o epistemicídio — a desvalorização e o apagamento das epistemologias locais (Santos, 2014). A partir dessa perspectiva, a educação em ciências pode (re)existir como uma prática que integra o saber local ao científico, promovendo uma formação que, em vez de alienar, empodera e valoriza a identidade cultural dos estudantes.

A resistência no campo da educação também se dá na escolha dos objetos de conhecimento e metodologias. Em comunidades onde o conhecimento é tradicionalmente construído de forma oral e intergeracional, o ensino de ciências deve respeitar essa dinâmica, reconhecendo que a ciência e a tecnologia modernas não possuem todas as respostas e que os saberes locais possuem valor inestimável. Freire (1967) argumenta que a educação libertadora desafia o modelo de ensino bancário, no qual os estudantes são vistos como receptores passivos do conhecimento. Ao contrário, em uma abordagem que promove a resistência e a (re)existência, os estudantes tornam-se agentes ativos no processo educativo, contribuindo com suas experiências e conhecimentos próprios. Isso é de suma importância na educação científica de comunidades amazônicas, onde as práticas de subsistência e a relação com o meio ambiente estão profundamente entrelaçadas com a cultura e o modo de vida local.

Além disso, a (re)existência educacional na Amazônia envolve a criação de espaços onde os conhecimentos tradicionais e científicos possam dialogar de forma hori-

zontal. Como observa Mignolo (2020), é preciso descentrar a ciência ocidental como o único caminho válido para o conhecimento, reconhecendo que outros saberes — muitas vezes considerados subalternos — possuem igual importância e legitimidade. Em comunidades amazônicas, por exemplo, os conhecimentos sobre plantas medicinais, ciclo das águas e práticas de pesca sustentável são conhecimentos científicos em sua própria forma, desenvolvidos e testados ao longo de gerações. Ao adotar uma educação de (re) existência, esses saberes são valorizados e incorporados ao currículo, fortalecendo a identidade cultural dos alunos e o sentimento de pertencimento à comunidade.

Ao utilizar a educação como prática de resistência e (re)existência, há também um potencial de transformação política e social. Segundo Quijano (2014), a colonialidade do poder se perpetua ao classificar e subordinar as culturas locais a uma estrutura de poder eurocêntrica. A educação decolonial, portanto, está presente no espaço escolar e expande-se para uma prática política que busca desconstruir essas hierarquias. No caso da educação científica, essa perspectiva implica repensar os objetos de conhecimento e a própria estrutura do saber científico, que, em vez de dominar, deve dialogar e aprender com os saberes locais. A educação se torna, assim, um meio de resistência à colonialidade, onde o saber científico e os saberes locais coexistem e se enriquecem mutuamente, permitindo que a comunidade reafirme e (re)crie suas identidades frente às pressões externas.

Essa abordagem também é reforçada por Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), que discutem como a filosofia da educação pode promover a reflexão sobre as finalidades da educação e sua relação com o contexto sociocultural dos alunos. Quando os autores enfatizam a importância do contexto na formação educativa, os mesmos defendem uma prática educativa que seja sensível às necessidades e particularidades dos estudantes, promovendo um aprendizado que, ao invés de homogeneizar, respeite e valorize as diversidades culturais e epistemológicas. Vale ressaltar que, essa filosofia se alinha com a ideia de (re)existência, pois oferece uma visão de educação que não impõe modelos únicos, mas busca compreender e fortalecer os conhecimentos e identidades de cada comunidade.

Assim, a educação científica orientada pela (re)existência é um processo contínuo de negociação e construção de significados, onde a resistência à imposição de saberes externos permite que os estudantes ribeirinhos da Amazônia se reconheçam como su-

jeitos de conhecimento. Ademais, essa abordagem enriquece a ciência e contribui fortemente para a construção de uma sociedade mais justa e plural, onde diferentes modos de ver e interpretar o mundo são reconhecidos e respeitados. A prática educativa, nesse sentido, se torna um ato de resistência e também um processo de construção de novas possibilidades de existência para essas comunidades.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e teórica, embasada em uma análise bibliográfica e documental de obras que exploram a filosofia da educação e a decolonialidade no ensino de ciências. A metodologia qualitativa é adequada para pesquisas que buscam compreender fenômenos sociais e culturais complexos, permitindo uma análise interpretativa dos dados (Denzin e Lincoln, 2006). A escolha por um estudo teórico justifica-se pelo objetivo de investigar criticamente os fundamentos filosóficos e epistemológicos da educação científica no contexto ribeirinho amazônico, de modo a propor uma perspectiva pedagógica que valorize e integre os saberes locais em uma abordagem decolonial.

A revisão bibliográfica, conforme Gil (2014), é um método ímpar em estudos que visam aprofundar o entendimento teórico de determinado fenômeno, pois permite a identificação, análise e discussão das contribuições de diferentes autores e perspectivas. Neste caso, foram selecionadas obras de autores que discutem a filosofia da educação (Pagotto-Euzebio e Almeida, 2022), colonialidade do saber e epistemicídio (Quijano, 2014; Santos, 2014), além de textos que abordam a decolonialidade e a resistência cultural no ensino (Walsh, 2013; Mignolo, 2020). A seleção dessas fontes seguiu o critério de relevância e contribuição para a compreensão crítica da educação em contextos culturalmente diversos, especialmente na Amazônia.

A metodologia interpretativa, fundamentada em autores como Minayo (2014), permite uma análise profunda dos conceitos de colonialidade e resistência. Essa abordagem possibilita entender como os processos educacionais tradicionais, frequentemente baseados em epistemologias eurocêntricas, influenciam a formação de estudantes ribeirinhos e sua relação com o conhecimento científico. Assim, a análise documental

foi estruturada em torno de quatro eixos principais, que guiaram a interpretação dos textos e a organização das reflexões teóricas: (1) colonialidade e epistemicídio; (2) filosofia da educação e as raízes ocidentais do ensino científico; (3) o papel da linguagem na construção do conhecimento científico; e (4) educação como prática de resistência e (re)existência. Cada eixo foi construído a partir dos temas centrais encontrados na literatura e foi organizado para facilitar a inter-relação entre filosofia da educação e a perspectiva decolonial.

Além disso, a metodologia aplicada foi também influenciada por Bardin (2011), no que diz respeito à análise de conteúdo. Ao organizar o conteúdo teórico em categorias temáticas, foi possível compreender as diferentes dimensões da educação decolonial no ensino de ciências e como essas dimensões se articulam com as demandas culturais e sociais das comunidades ribeirinhas. Essa estrutura analítica permitiu uma discussão coesa entre o referencial teórico e as práticas educacionais que podem ser desenvolvidas no contexto amazônico, proporcionando reflexões sobre as possibilidades de integração entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais.

A metodologia deste estudo é, portanto, uma combinação de revisão bibliográfica e análise de conteúdo, voltada para a construção de uma base teórica sólida que permita compreender a educação científica a partir de uma perspectiva decolonial. A partir da leitura crítica dos autores selecionados, busca-se uma compreensão ampla das raízes históricas e filosóficas que moldam o currículo de ciências e a prática pedagógica em contextos ribeirinhos, visando contribuir para uma educação que respeite e valorize a pluralidade de saberes e a diversidade cultural.

Educação em Ciências no Contexto Amazônico: Desafios e Possibilidades

A educação científica no contexto amazônico enfrenta desafios particulares, que vão além das barreiras físicas e das dificuldades de acesso às instituições de ensino. Nas comunidades ribeirinhas, o currículo de ciências, fundamentado em conceitos e práticas da ciência ocidental, muitas vezes se distancia das realidades vivenciadas pelos estudantes, ignorando seus saberes e modos de vida tradicionais. Esse distanciamento é uma manifestação do que Quijano (2014) chama de “colonialidade do saber”, em que o

conhecimento local é subordinado ao conhecimento científico ocidental, visto como o único válido. Essa perspectiva hegemônica tende a desconsiderar as ricas práticas ecológicas e culturais dessas comunidades, que possuem um entendimento único sobre os ecossistemas amazônicos, baseando-se em uma relação de respeito e manejo sustentável dos recursos naturais. Além disso, esse saber local, frequentemente construído de forma oral e através da prática, é desvalorizado em um currículo formal que raramente inclui o conhecimento tradicional como parte legítima do aprendizado científico.

Um dos principais desafios na implementação de uma educação científica relevante para o contexto amazônico é a falta de flexibilidade do currículo, que se baseia em uma estrutura nacional padronizada, projetada para atender escolas de diferentes contextos, mas que ignora as especificidades regionais. A ciência ensinada nas escolas ribeirinhas tende a enfatizar conceitos abstratos e universais que, embora tenham sua importância, não dialogam diretamente com as práticas e a realidade cotidiana dos alunos. Como observa Santos (2014), essa universalidade científica pode levar ao que ele chama de “epistemicídio”, onde o conhecimento local é desconsiderado ou suprimido em favor de uma visão eurocêntrica. No caso das escolas ribeirinhas, essa situação frequentemente leva ao desinteresse dos alunos, que não veem utilidade imediata ou conexão com suas vidas nas teorias e conceitos apresentados nas aulas de ciências.

Apesar desses desafios, a integração dos saberes locais nas práticas pedagógicas representa uma oportunidade de construir um ensino de ciências que seja contextualizado e engajado com a realidade dos estudantes. A valorização dos conhecimentos tradicionais, como as práticas de pesca, o uso medicinal das plantas e a observação dos ciclos das águas e das estações, pode enriquecer o currículo de ciências e torná-lo mais aplicável e relevante. Conforme Freire (1974) sugere, a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, permitindo que o aprendizado faça sentido em seu contexto de vida. Uma integração dos saberes locais que pode ocorrer através de metodologias que envolvam os alunos na construção do conhecimento, como o ensino baseado em projetos ou a investigação científica em campo, onde os alunos têm a oportunidade de relacionar diretamente os conteúdos científicos com suas práticas cotidianas.

A possibilidade de adaptar o currículo para incluir saberes locais é também uma forma de promover uma educação decolonial, que respeite a pluralidade de conhecimentos e valorize a diversidade cultural. Esse tipo de educação exige uma revisão dos

métodos e das práticas de ensino, bem como um esforço na formação de professores que estejam preparados para reconhecer e incorporar o saber local em suas aulas. Como destaca Dewey (1959), a educação deve ser um processo dinâmico que se adapte às necessidades e experiências dos alunos, promovendo um aprendizado que seja, ao mesmo tempo, técnico e culturalmente significativo. Na prática, isso significa que os educadores precisariam ser formados para compreender o contexto ribeirinho, respeitar o conhecimento que essas comunidades possuem sobre o meio ambiente e integrar esses saberes em uma perspectiva interdisciplinar que conecte ciências naturais, ecologia e práticas culturais.

Adotar uma abordagem contextualizada e sensível às demandas locais também implica desenvolver materiais didáticos e recursos que reflitam a realidade amazônica, utilizando a fauna, a flora e os ecossistemas da região como exemplos concretos para explicar conceitos científicos. Essa prática permite que os alunos reconheçam seu próprio contexto nas aulas, aumentando o engajamento e o sentido de pertencimento. Mignolo (2020) argumenta que a decolonialidade exige uma “fronteira epistemológica”, onde o conhecimento científico e o saber local possam coexistir em um diálogo de iguais. No ensino de ciências para as comunidades ribeirinhas, isso significa que o conteúdo formal deve ser adaptado para incluir o conhecimento científico, e os saberes empíricos e/ou tradicionais que refletem a vivência e a história dessas comunidades.

Assim sendo, a integração dos saberes locais na educação científica das escolas ribeirinhas amazônicas é uma questão de adaptação curricular e, sobretudo, uma redefinição da própria estrutura da educação científica para que ela se torne um espaço de valorização da cultura e do conhecimento local. Uma abordagem que, verdadeiramente, contribui para o aprendizado de ciências, fortalecendo a identidade cultural e a autonomia dos estudantes, que passam a ver o conhecimento científico como uma ferramenta que complementa seus saberes ancestrais, em vez de substituí-los ou contradizê-los.

A Importância da Linguagem no Ensino de Ciências

A linguagem é decisiva para a construção do conhecimento científico, influenciando diretamente a compreensão e a relação dos estudantes com o objeto de conheci-

mento aprendido. No ensino de ciências, a linguagem científica é geralmente caracterizada por termos técnicos, abstrações e uma estrutura objetiva e impessoal, projetada para transmitir precisão e universalidade. Embora essas características tenham sua relevância, elas podem alienar estudantes que não compartilham da cultura científica ou que possuem formas de conhecimento construídas em um contexto distinto. Em comunidades ribeirinhas, onde a oralidade e as experiências práticas têm uma função importante, a linguagem científica pode parecer desconectada e descontextualizada, resultando em dificuldades de compreensão e assimilação. Austin (1975) descreve a linguagem como um ato performativo que comunica ideias e também configura realidades e relações de poder. Nesse sentido, a imposição de uma linguagem científica formal em comunidades culturais específicas pode representar uma forma de dominação epistemológica, onde o conhecimento local é subordinado e os alunos são encorajados a ver o conhecimento científico como algo distante de sua realidade.

A alienação causada pela linguagem científica tradicional é preocupante em contextos educacionais como o da Amazônia, onde o conhecimento local e a experiência cotidiana dos estudantes são marcados por uma profunda relação com a natureza e pela transmissão oral. A ciência, quando ensinada através de uma linguagem que ignora essas particularidades, reforça a ideia de que o conhecimento válido é aquele que vem “de fora”, em um discurso técnico que muitas vezes desconsidera a complexidade cultural do ambiente amazônico. Foucault (1988) observa que o conhecimento e o poder estão interligados, e a linguagem é um instrumento central para manter essa relação. No ensino de ciências, o uso exclusivo de uma linguagem científica convencional pode marginalizar os saberes locais, impondo um modelo de ciência que não permite o diálogo com as formas de expressão e compreensão do mundo dos estudantes ribeirinhos.

Para tornar a ciência mais acessível e inclusiva, especialmente em contextos culturais distintos, é fundamental adotar estratégias de adaptação da linguagem que promovam um ensino de ciências que dialogue com a realidade dos estudantes. A primeira estratégia envolve o uso de uma linguagem que se aproxime do cotidiano dos alunos, integrando metáforas, comparações e exemplos que façam sentido em seu contexto. Em vez de conceitos abstratos e distantes, o educador pode utilizar exemplos concretos da fauna, flora e ecossistemas locais, relacionando esses elementos ao conteúdo científico. Como sugerem Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), a filosofia da educação precisa ser

sensível ao contexto cultural dos estudantes, promovendo uma pedagogia que valorize as experiências e as formas de conhecimento locais. Logo, esse processo requer que o educador compreenda a importância de adaptar a linguagem científica, construindo pontes entre o conhecimento escolar e o saber cotidiano, de modo a tornar o conteúdo mais relevante e engajador para os estudantes.

Outra estratégia relevante é a adoção de práticas discursivas que respeitem a oralidade, uma característica marcante das comunidades ribeirinhas. A ciência pode ser apresentada em formato de narrativas, histórias ou diálogos, onde os conceitos são integrados a um contexto cultural e linguístico mais próximo dos alunos. Essa prática facilita a assimilação dos conteúdos e, conforme Cassin (2005) destaca, permite que a linguagem seja um instrumento de construção de realidades compartilhadas, em vez de um elemento de imposição. A narrativa oral pode aproximar os estudantes do conhecimento científico, permitindo que eles identifiquem e associem os conceitos aprendidos em sala de aula com suas vivências e práticas culturais. Além disso, o uso da narrativa também valoriza o conhecimento tradicional, criando um ambiente de aprendizado onde a ciência não está acima, mas ao lado dos saberes locais, promovendo uma relação horizontal entre diferentes epistemologias.

A formação de professores para atuar em contextos amazônicos deve também abordar a adaptação da linguagem científica, capacitando os educadores para mediar o diálogo entre o conhecimento científico e o saber local. Mignolo (2020) sugere que uma abordagem decolonial no ensino deve incluir a criação de uma “fronteira epistemológica”, onde os diferentes saberes coexistam em um espaço de respeito mútuo. No ensino de ciências, essa fronteira epistemológica se manifesta na forma como o professor adapta a linguagem para integrar o conhecimento científico com as práticas culturais dos alunos, respeitando sua visão de mundo e tornando a ciência acessível e compreensível. Professores bem preparados para lidar com essa diversidade linguística e cultural podem se tornar agentes de uma pedagogia inclusiva, que desafia a hierarquização dos saberes e promove uma ciência que é útil, aplicável e próxima da realidade dos estudantes.

Por isso, a adaptação da linguagem no ensino de ciências não é uma questão de simplificação, porém de contextualização e de respeito à diversidade cultural e linguística dos estudantes. Em comunidades ribeirinhas, a adaptação da linguagem científica é uma estratégia para transformar a educação em ciências em uma prática que valorize

e respeite o conhecimento local, ao mesmo tempo que apresenta o conhecimento científico de forma acessível. Vale ressaltar que, esse processo, longe de diminuir a ciência, enriquece-a ao permitir que ela dialogue com outros saberes e se torne uma ferramenta significativa de compreensão e interação com o mundo.

Educação como Prática de Resistência e (Re)existência

A educação em contextos ribeirinhos amazônicos pode ser uma poderosa ferramenta de resistência cultural e política, além de uma prática de (re)existência que fortalece identidades locais e reafirma valores comunitários. Walsh (2013) propõe que o conceito de (re)existência na educação vai além da resistência, pois envolve a oposição a um sistema hegemônico e a criação de novas possibilidades de existência, onde o conhecimento local é valorizado e integrado. No contexto amazônico, onde as comunidades ribeirinhas enfrentam pressões externas que ameaçam seus modos de vida, o sistema educacional tem o potencial de operar como um espaço de resistência cultural e de fortalecimento da autonomia. Uma educação decolonial que valorize os saberes locais e as práticas culturais preserva o patrimônio cultural das comunidades e, sobretudo, promove uma formação crítica que prepara os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado.

A resistência cultural, por meio da educação, se expressa na inclusão de conhecimentos e práticas tradicionais no currículo escolar, como forma de valorizar o patrimônio e as experiências locais. Para muitas comunidades ribeirinhas, o conhecimento tradicional — seja ele sobre plantas medicinais, ciclos das águas ou técnicas de agricultura sustentável — representa uma forma de conhecimento valiosa e adaptada às condições específicas da Amazônia.

No entanto, a predominância de uma educação baseada em epistemologias eurocêntricas e em conteúdos alheios à realidade local tem contribuído para o que Santos (2014) chama de “epistemicídio”, ou seja, a negação e supressão de conhecimentos locais em favor de uma ciência que desconsidera a cultura e o modo de vida dessas comunidades. A inclusão dos saberes locais no ensino de ciências, por exemplo, pode promover

uma ciência que dialoga com o cotidiano dos alunos e fortalece a identidade cultural, conferindo aos estudantes uma visão crítica que lhes permite questionar a posição subordinada que seu conhecimento ocupa na estrutura de poder global.

A prática de (re)existência, conforme descrita por Walsh (2013), proteger a cultura local e envolve a criação de novas formas de ser e aprender que desafiam a colonialidade do saber. Esta prática implica a valorização dos saberes locais não como meras “curiosidades culturais”, mas como conhecimentos fundamentais para a formação integral dos alunos e para a construção de uma ciência que seja contextualizada e socialmente relevante. Em um modelo de educação de (re)existência, os alunos não são vistos apenas como receptores de um conhecimento externo, mas como agentes de conhecimento, cuja vivência e saberes locais são centrais para o processo educativo. Essa abordagem promove a autonomia, incentivando que os estudantes vejam seus conhecimentos como parte essencial da prática científica, o que fortalece a autoestima e o sentido de pertencimento à comunidade.

A educação de (re)existência no contexto ribeirinho amazônico também apresenta um lugar de destaque político, pois se posiciona como uma alternativa à imposição cultural e epistemológica dos sistemas de ensino convencionais. Quijano (2014) discute como a colonialidade do poder se manifesta na educação, subordinando as culturas e saberes locais a uma ordem hierárquica de conhecimento. A educação decolonial, ao promover a resistência à colonialidade, desafia essa hierarquia e oferece aos estudantes a oportunidade de se tornarem sujeitos críticos e autônomos. Ao integrar os saberes tradicionais no currículo escolar e ao valorizar a cultura local, a educação torna-se um meio de empoderamento das comunidades ribeirinhas, promovendo uma consciência crítica que é fundamental para a autonomia social e política dessas comunidades.

Em última análise, a educação como prática de (re)existência oferece um modelo de ensino que responde às necessidades cognitivas e às demandas culturais e políticas das comunidades ribeirinhas. Ao reconhecer e valorizar o conhecimento local, a educação fortalece a identidade comunitária e promove a sustentabilidade cultural em um mundo que muitas vezes marginaliza essas vozes. Sendo assim, essa prática educativa, ao respeitar a diversidade e ao integrar diferentes formas de saber, desafia a hegemonia da ciência ocidental e sugere que a educação pode ser um caminho para a autonomia. Como observa Mignolo (2020), a decolonialidade envolve a criação de um

espaço onde os diferentes conhecimentos coexistem em uma relação de respeito mútuo, sem a imposição de uma hierarquia epistêmica. A educação de (re)existência, quando promove essa coexistência, contribui para a construção de um futuro onde a diversidade de saberes é aceita e celebrada.

Assim, a educação no contexto ribeirinho amazônico, quando orientada por uma perspectiva de (re)existência, transforma-se em um ato de resistência e renovação. Ela possibilita que os estudantes se reconheçam como parte de uma cultura rica e única, e que vejam no conhecimento científico uma ferramenta que pode complementar, e não suprimir, seus saberes ancestrais. Dessa forma, a educação instrui e, principalmente, emancipa, oferecendo às comunidades ribeirinhas uma plataforma para resistir e (re)existir, em sintonia com suas tradições e em diálogo com o conhecimento científico.

Reflexões Finais

Este estudo examinou a educação científica no contexto das comunidades ribeirinhas amazônicas, destacando os desafios e as possibilidades para uma prática pedagógica que respeite e integre os saberes locais. A análise partiu de uma perspectiva decolonial, com base em conceitos como colonialidade do saber, epistemicídio e (re)existência (Quijano, 2014; Santos, 2014; Walsh, 2013), os quais fornecem uma compreensão crítica das estruturas de poder que moldam o sistema educacional. A educação científica ocidentalizada, frequentemente imposta de forma descontextualizada, cria uma distância entre o conhecimento construído na escola e a realidade vivida pelos estudantes nas comunidades amazônicas. Esse distanciamento reforça uma visão hierárquica do conhecimento, em que a ciência ocupa uma posição dominante e os saberes tradicionais são desvalorizados ou ignorados. Esse estudo propôs uma educação científica decolonial que respeite a diversidade epistemológica e integre os saberes locais como parte legítima do processo educativo.

Uma das principais reflexões deste trabalho é a necessidade de adaptar a educação científica para que ela seja acessível e relevante para as realidades culturais e ambientais dos estudantes ribeirinhos. A ciência, ensinada de maneira contextualizada, pode tornar-se uma ferramenta de empoderamento, ao mesmo tempo que preserva e valoriza

os conhecimentos locais. Para que isso ocorra, é essencial que os currículos e as práticas pedagógicas sejam repensados, promovendo uma educação que dialogue com a cultura e o cotidiano dos estudantes. Como discutido por Freire (1974), a educação deve partir da realidade dos educandos, construindo pontes entre o saber local e o conhecimento científico, de modo a promover um aprendizado que seja ao mesmo tempo informativo e transformador. Uma visão educacional que, centrada na experiência e nas vivências dos estudantes, é fundamental para uma prática pedagógica que valorize a diversidade epistemológica e respeite as especificidades culturais das comunidades ribeirinhas.

Além disso, a linguagem foi destacada como um elemento decisivo no processo de ensino de ciências. A linguagem científica tradicional, com sua ênfase na objetividade e universalidade, pode alienar os estudantes de contextos culturais diversos, principalmente em regiões onde a oralidade e a transmissão de conhecimento são construídas em diálogo direto com a natureza e a experiência prática. Uma das contribuições deste estudo foi evidenciar a importância de uma adaptação linguística que respeite as formas de expressão e os modos de compreensão locais, promovendo uma educação científica que seja inclusiva e que dialogue com a realidade dos estudantes. Assim, o papel do educador passa a ser o de colaborador cultural, capaz de adaptar a linguagem científica para um contexto de múltiplas vozes, onde o saber acadêmico e o saber tradicional coexistam em uma relação de complementaridade (Austin, 1975; Cassin, 2005).

A prática educativa de (re)existência, como propõe Walsh (2013), surge como uma alternativa que transcende a simples resistência e permite que as comunidades ribeirinhas reinventem suas relações com o conhecimento. A educação, nesse sentido, torna-se um ato de reafirmação cultural e de construção de identidades, em que os estudantes são encorajados a reconhecer o valor de seus saberes ancestrais e a ver a ciência como um recurso que enriquece, e não substitui, seu patrimônio cultural. Logo, esse modelo educacional decolonial oferece um caminho para a construção de uma ciência inclusiva e contextualizada, que seja capaz de responder aos desafios locais e que promova uma formação crítica e autônoma, fundamentada na realidade cultural e ambiental dos alunos.

Diante das reflexões apresentadas, futuras pesquisas poderiam investigar a implementação de práticas educacionais que promovam a integração de saberes locais no ensino de ciências em comunidades ribeirinhas. Estudos empíricos, envolvendo a apli-

cação de metodologias que valorizem os saberes tradicionais e adaptem a linguagem científica, seriam fundamentais para avaliar a eficácia e os impactos de uma educação decolonial na formação dos estudantes. Além disso, a formação de professores para atuar em contextos amazônicos é uma área que demanda atenção, uma vez que o papel do educador é de suma importância para o sucesso de uma pedagogia que promova a valorização da diversidade epistemológica. O desenvolvimento de programas de formação que capacitem professores para adaptar o currículo e a linguagem às realidades locais pode ser um passo importante na construção de uma educação científica que atenda às necessidades e aos valores das comunidades ribeirinhas.

Por fim, este estudo contribui para o campo da educação científica ao propor uma perspectiva decolonial que valoriza a diversidade de saberes e promove uma educação contextualizada e sensível às especificidades culturais. A integração dos saberes locais é uma questão de justiça epistêmica e, sobretudo, uma oportunidade para enriquecer o próprio conhecimento científico, tornando-o mais inclusivo e relevante para um mundo diverso. A construção de uma educação científica decolonial é um desafio, mas também uma possibilidade de transformação, onde a ciência e os saberes tradicionais possam coexistir e se enriquecer mutuamente, promovendo uma formação que respeita a identidade e fortalece a autonomia dos estudantes e de suas comunidades.

Referências

- AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CASSIN, B. **O efeito sofisticado**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- DEWEY, J. **Democracia e educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- LATOUR, B. **Face à Gaïa**: huit conférences sur le nouveau régime climatique. Paris: La Découverte, 2015.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PAGOTTO-EUZEBIO, M. S; ALMEIDA, R. de. **Introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Edusp, 2022.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y Clasificación Social. Clímaco, D (org.). **Cuestiones y Horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the South**: Justice Against Epistemicide. London: Paradigm Publishers, 2014.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Ensinar e aprender matemática no contexto da filosofia da diferença

Jonathas Maycon dos Reis Almeida¹

Ensinar e aprender matemática

O ensino de matemática tem passado por inúmeras reestruturações nas últimas décadas em virtude do baixo rendimento dos estudantes em avaliações de larga escala, mas também no que diz respeito aos impactos dessa situação no desempenho das pessoas no trabalho formal e informal, e na própria limitação em termos de compreensão da realidade pelos sujeitos. É dessa problemática que a forma de aprender e ensinar matemática também tem requerido modificações e sido pauta de debates e estudos amplos dentre os profissionais que pesquisam Educação matemática.

Outra reflexão importante diz respeito aos motivos que justificam o ensino de matemática. Os caminhos da prática docente são compostos por idas e vindas do professor. Em alguns momentos, é necessário “regredir” alguns passos em sua caminhada para poder dar avanços significativos em outros. É neste movimento que o professor deve

¹ Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professor de Matemática da Rede Pública Estadual da Bahia e da Rede Particular em Feira de Santana. Tem interesse em discussões em torno da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Atualmente pesquisa processos de subjetivação em jovens, adultos e idosos durante o aprender matemática.

se perguntar: por que devo ensinar isso ou aquilo? “O que se deve ensinar?, quem pode ser ensinado?” e como ensinar?” (Pagotto, 2022). Em nosso contexto, por que se ensina matemática? De acordo com Garcia (2009), são vários os motivos, mas ela destaca que

Ensina-se matemática para dar oportunidades aos jovens de competir no mercado de trabalho, eis que este saber foi eleito como filtro social, presente em todos os tipos de concursos e provas de seleção; porque é patrimônio da humanidade, como a arte e como a filosofia; porque desenvolve o pensamento lógico; porque auxilia na resolução de problemas; porque é útil na vida social; porque é utilizada pelos governantes e dirigentes, para determinar os rumos da política e da economia. (Garcia, 2009, p. 180)

Este filtro social a que a autora se refere é característico de escolas onde os professores possuem uma visão limitada do ensino e da matemática, concentrando a aprendizagem a notas e não leva em consideração o viés qualitativo do fenômeno que é o ensino-aprendizagem de matemática. Esses profissionais reforçam essa característica equivocada quando é observada uma maneira diferenciada de olhar para o estudante que tem um bom desempenho em matemática. O olhar não é o mesmo para aquele estudante que tem o mesmo desempenho em componentes curriculares da área de linguagens e humanas, por exemplo. Ser um aprendiz bom em matemática, coloca qualquer estudante numa posição de destaque e “superioridade” perante os outros. Ainda reforçando essa ideia, um desempenho ruim em matemática é tolerável e entendível, afinal é uma disciplina muito difícil. Essa visão se amplia para outros setores sociais e coloca o domínio dos conteúdos matemáticos como instrumento seletivo, que classifica e desclassifica; permite o avanço ou o recuo. Porém, para além da visão objetiva dos testes de larga escala e dos impactos no mercado de trabalho, segundo Chambers e Timlin (2015, p. 31), “[...] é importante ensinar matemática de modo que os alunos tornem-se cidadãos informados”. Assim, o ensino de matemática potencializa as áreas subjetivas, sociais e epistemológicas de cada indivíduo. É subjetiva porque aquele que possui as habilidades, o domínio da linguagem matemática e de seu uso se sente confiante e seguro para utilizar esses conhecimentos em outros contextos; é social, uma vez que, saber matemática coloca o indivíduo à frente de outros, melhorando suas chances de sucesso nas relações

de trabalho, de vida e de interessoalidade; e é epistemológico, pois reitera a sensação de poder ao ter domínio dos saberes matemáticos, uma vez que desenvolve a identidade, a confiança e o governo (Ernest, 2002).

Assim, ensina-se matemática para desenvolver conceitos, linguagem, ferramentas e o pensamento lógico para ajudar a cada ser humano nas percepções, nas descrições e nas análises da realidade física e social, além de contribuir no exercício da cidadania através do ensino de uma matemática crítica (Garcia, 2009). Entendemos que isso possibilita o surgimento e a apropriação de matemáticas em todo o planeta Terra, à medida que cada povo busca em seus registros históricos, genéticos e de cultura modelos internalizados naturalmente para resolução de problemas que se repetem e para os que se apresentam como novos esse conhecimento cultural não é descartado, mas serve de lastro conceitual para a aquisição de novos conhecimentos.

Para além do que discutimos até aqui, consideramos que é preciso entender como se dá a aprendizagem de matemática dos estudantes. Para isto entendemos que é importante conhecer algumas teorias da aprendizagem como o behaviorismo, o construtivismo e o construtivismo social. A abordagem behaviorista ou comportamental, baseada nos estudos de John B. Watson e B. F. Skinner, defende a aprendizagem por meio de tentativa e erro. Isto é, a construção do conhecimento se processa a partir da repetição da prática, de exemplos, acertando e errando até o estudante adquirir o domínio das técnicas de resolução. Assim, a ênfase é na memorização de estratégias para a resolução de situações semelhantes (Chambers; Timlin, 2015). Essa corrente é útil para situações que não exigem um pensamento reflexivo como ocorre no uso de tabuadas, no reconhecimento de objetos, entre outros. Essa teoria é facilmente identificada nas atividades que não exigem dos estudantes uma reflexão sobre o problema e nem sobre a solução. Ela é muito comum nas atividades matemáticas que solicitam “Arme, efetue e tire a prova”; ou “Calcule o valor das expressões numéricas”; ou, ainda, “Resolva as equações abaixo”; esse tipo de atividade, solicita dos estudantes a mera repetição do método de resolução que foi apresentada pelo professor. Essa teoria se espalhou pelo Brasil na década de 1970, tendo como característica os métodos de ensino rígidos, a passividade dos estudantes, o controle do aluno pelo professor e o controle de ambos pelas instituições

escolares (Santos; Ghelli, 2015). Neste contexto, um obstáculo que se apresenta é que os estudantes têm dificuldades para resolver situações com as quais exigem domínio de conceitos que os mesmos não construíram.

Outra abordagem no quesito aprendizagem é o construtivismo, que é alicerçado pelos estudos de Piaget. Para este autor, as crianças possuem quatro estágios de desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) e constroem o conhecimento com base nas experiências, ou seja, a aprendizagem é um processo dinâmico, criativo e ativo onde novas informações se conectam com as antigas, gerando laços cognitivos e oportunizando a aprendizagem. Além disso, para os construtivistas a aprendizagem é um processo individual permeado por ritmos diferentes relacionadas com o estágio de desenvolvimento cognitivo de cada um (Chambers; Timlin, 2015). Dessa forma, o construtivismo se constitui numa oposição ao behaviorismo, uma vez que entende que ensinar é bem diferente de treinar. O construtivismo, valoriza o processo reflexivo que os estudantes lançam mão durante a construção de um novo conhecimento, utilizando os erros para a compreensão do novo, a interação com o meio físico e social, a comunicação para guiar a aprendizagem e não a simples transferência de conhecimentos entre professor e aluno. É dessa forma que entendemos que o processo de ensino-aprendizagem de matemática acontece: as experiências que os estudantes trazem de suas relações com o mundo físico e social, os acertos e erros que ocorrem durante a resolução de exercícios e problemas são fatores que permeiam e contribuem decisivamente para com esta fase de construção e consolidação da aprendizagem, e apropriação dos objetos matemáticos.

Para além dessas contribuições, é o construtivismo social que atualmente é aceito pela maioria dos pesquisadores em educação e em Educação matemática. Nessa abordagem, a aprendizagem depende da linguagem e da comunicação e, assim, o estudante aprende a partir da interação com outras pessoas e com o seu próprio eu, definindo assim dois planos: o plano social e o plano psicológico e interno, respectivamente. Assim, a construção do conhecimento matemático acontece numa estrutura social dentro e fora da escola e o intercâmbio de ideias através da comunicação (Chambers; Timlin, 2015). Segundo esses autores (p. 115), a aprendizagem de matemática não ocorre de forma linear. Isso significa dizer que a aprendizagem é um processo de idas e vindas, permeada por meandros, não homogênea; apresenta-se como uma situação totalmente

imprevisível, muitas vezes sendo necessário que o aprendiz retorne a estágios anteriores para consolidar um novo conhecimento, habilidade ou atitude. Esse fato amplia a compreensão de aprender. Neste sentido, para Freire (1996, p. 26), “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Isso significa que a aprendizagem, em particular de matemática, requer que o professor conduza o processo de modo que os estudantes tornem-se protagonistas da construção/reconstrução do conhecimento. Desse modo, os estudantes aprendem matemática à medida que constroem e reconstroem o conhecimento estabelecendo laços cognitivos com conhecimentos já consolidados e entendem que as abordagens matemáticas dialogadas em suas relações sociais (escolares e não-escolares) são carregadas de informações numéricas, algébricas e/ou gráficas as quais estarão ao seu serviço para resolver os mais variados problemas sejam eles de seu cotidiano ou de outros espaços.

O ensino-aprendizagem de matemática se constitui como um fenômeno amplo, interessante e reflexivo que requer do professor sensibilidade, empatia e direcionamentos fundamentados e consistentes para despertar o interesse dos estudantes pela matemática. Freire (1996) aponta algumas características que o docente precisa ter para desenvolver a autonomia dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem, dentre os quais destacam-se: 1) ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes; 2) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 3) ensinar exige consciência do inacabamento; e 4) ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando (Freire, 1996, p. 7-8). Assim, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua aprendizagem ou a sua construção” (Freire, 1996).

Coadunando com esta ideia, a aprendizagem de matemática não se limita apenas ao domínio de estratégias de cálculos, à resolução de problemas, apropriação de conceitos ou aplicação de teoremas, mas consiste num processo de reflexão crítica e analítica, a partir do qual o aprendiz pode desenvolver habilidades de construção e reconstrução de sentido e significado das estruturas matemáticas, relacionando e articulando as mesmas com suas necessidades e com seu contexto, e, posteriormente, ampliando para a generalização.

Nós precisamos estar atentos ao que nos cabe ao ensinar matemática. É nosso papel primar por uma prática pedagógica sistemática e organizada, pois entendemos que isto contribui para que os estudantes aprendam. Apresentar aos estudantes o que será abordado na aula, dialogar sobre os critérios de avaliação e o que será avaliado, organizar o nível adequado das questões a serem trabalhadas, ajudar os estudantes a estabelecerem relações entre o que está sendo ensinado e o que já foi ensinado, gerenciar as discussões em sala de aula, entre outras ações, dizem respeito ao papel do professor que ensina matemática (Chambers; Timlin, 2015, p. 119). A ideia é criar uma atmosfera de segurança, solidariedade e suporte entre os estudantes, e entre estes e o docente, de modo que o ensino de matemática seja realizado com leveza, e apoiado nas relações sociais construídas e cultivadas dentro e fora do ambiente escolar. Ou seja, nós devemos ensinar matemática levando em consideração as relações sociais que nossos estudantes estão inseridos, partindo do princípio de que sua rotina, seus interesses, e suas trocas interpessoais, se dão nas situações que emergem nesses espaços, onde os estudantes utilizam matemática para explorar, investigar e resolver as situações reais que se apresentam frente-a-frente com eles e não simplesmente na resolução de “exercício” ou “valendo ponto”, pois o que realmente interessa na formação dos estudantes é que tudo que ele faça esteja valendo para toda a vida.

Filosofia da diferença

A Filosofia Moderna é uma corrente ideológica que vigorou até o século XVIII, marcando uma mudança no pensamento medieval — voltado à fé cristã — para a reflexão em torno do conhecimento humano e valorização da razão. Os idealizadores desse pensamento foram René Descartes e Galileu Galilei, fazendo com que ideias aristotélicas fossem deixadas para trás defendendo o olhar para explicações voltadas para a ciência. Essas formas de pensar desenvolvidas a partir do Renascimento e difundidas pelo humanismo colaboraram para a consolidação da Filosofia Moderna. Para os racionalistas o conhecimento verdadeiro era aquele obtido a partir da racionalidade, devendo eliminar tudo que se aprende a partir das experiências. A Filosofia moderna pensa o outro como representação. Essa filosofia platônica remete sempre a unidade, reduzindo tudo ao uno.

A filosofia da representação, colonizou o pensamento ocidental que vê o pensamento como reconhecimento, isto é, sempre do mesmo jeito, mera repetição. Evidentemente que a diferença é tratada na filosofia da representação, porém é vista como conceito, ou seja, como representação. Decorre disso, o apagamento da diferença. Essa é a recusa da filosofia da diferença e pensa o mundo como múltiplo.

Deleuze faz duras críticas à filosofia de Platão, Aristóteles, Hegel etc. Todavia, a filosofia da diferença propõe o princípio da multiplicidade no lugar da unidade.

Desse modo, Deleuze reconhece, em Platão, a fundação do domínio da representação na filosofia, domínio preenchido pelas cópias-ícones numa relação intrínseca ao modelo. Fundar, neste caso, significa balizar, selecionar o que pertence a esse domínio e excluir dele o que pudesse baralhar seus limites, ou seja, trata-se de fazer a distinção entre as cópias e os simulacros. (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 122)

Levanta o debate de uma nova ontologia observando o sujeito como um animal-devir, em constante movimento, transformação, dinâmico. Segundo Lanuti e Mantoan (2018),

Deleuze, um dos representantes da Filosofia da Diferença, construiu um pensamento nômade, livre de estruturas fixadas em transcendências que, supostamente, portam a verdade absoluta, indicando como os seres devem ser. O modo deleuzeano de entender a realidade fez com que o filósofo não apenas combatesse a primazia platônica e aristotélica, mas, inspirado pelas obras de Bergson, afirmasse a “diferença de natureza” (Deleuze, 1999), interna aos seres, mutante, que se difere a todo o momento. (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 122)

É nesse sentido que existe a valorização da diversidade no pensar, no agir, nas relações de forma que a combata a um modelo de sujeito pensado como ideal, da valorização da verdade já posta absoluta. A filosofia da diferença tem por objetivo desconstruir a visão homogeneizadora de um modelo de perfeição e rigidez, distanciando-se do platonismo e dando o destaque a diferença. Essa perspectiva, entende a essência dos seres como mutável, em constante processo de territorialização e desterritorialização.

E nesse processo, que aparece a ideia de rizoma que cresce e vai se espalhando de forma não-linear, enredando-se entre as partes que o compõem e com o território que vai adentrando ou desligando-se à medida de vai avançando.

Assim, podemos entender a diferença como um rio que está em constante movimento e a cada momento que passa, já não é o mesmo rio, uma vez que faz parte de um fluxo dinâmico em constante movimento, transformação e criação. A filosofia da diferença valoriza o múltiplo, o diverso, a força de potencia, o devir, a transformação de forma constante e totalmente contrária a padronização.

Articulações finais

O ensino de matemática foi pensado e produzido no contexto da filosofia da representação. Mesmo para nós professores, não conseguimos controlar o que nossos alunos aprendem nem como aprendem. Aprender é passar do não-saber para o saber. Este movimento é feito pela mediação do outro que pode ser um professor, um amigo, um livro, um filme, etc. Esse momento de passagem é um acontecimento que dura uma eternidade numa rapidez infinitesimal, ou seja, não pode ser medido, cronometrado, mensurado. Pensar o ensinar e aprender matemática no viés do acontecimento é resistir a proposta do ensino representacional. Esta forma de ensinar e aprender não é vibrátil; é estática, não germina para colheitas futuras no professor de matemática, muito menos nos estudantes. Esta prática pedagógica não é transversal, ela percorre uma única direção sem buscar outros caminhos ou fechar lacunas de modo a enredar-se em outros conhecimentos. Nesta perspectiva, para planejar uma aula de matemática com viés filosófico da diferença é preciso que o professor perceba que a sala de aula se constitui como território criado a partir das singularidades de microterritórios que se engendram dentro das relações estabelecidas. Estes microterritórios se modificam continuamente, ora buscando fugir de afetamentos ora buscando se integrar a outras sensações. Ou seja, é um processo de territorialização e desterritorialização permanente, singular e imprevisível. Que se inicia no indivíduo e reverbera no coletivo. Desse modo, não há espaço para uma aula de matemática engessada, produzida em série como se fosse um objeto fabricado para ser vendido no atacado, em larga escala.

Referências

CHAMBERS, P.; TIMLIN, R. **Ensinando matemática para adolescentes**. Trad. Gabriela Wondracek Link. Rev. Katia Stocco Smole. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

ERNEST, P. Empowerment in mathematics education. **Philosophy of Mathematics Education Journal**, v. 15, n. 1, p. 1-16, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, V. C. V. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: o que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 176-184, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5516/4014>. Acesso em: 10 de mai. 2024.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia: Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018. Acesso em: 30 nov. 2022.

PAGOTTO-EUZEPIO, M. S. Os sofistas e Sócrates. In: PAGOTTO-EUZEPIO, M. S.; ALMEIDA, R. **Introdução à Filosofia da Educação**: uma tradição literária. São Paulo: Edusp, 2022.

SANTOS, A. O.; GHELLI, K. G. M. Implicações das teorias behavioristas e cognitivas na aprendizagem matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. In. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação/III Congresso Internacional**: Trabalho docente e processos educativos. Uberaba, 2015.

As aproximações da Educação Física com a filosofia marxista: um diálogo progressista

Framarion de Santana Santos¹

Introdução

A disciplina Educação Física na escola contemporânea é considerada obrigatória em toda educação básica, desde o ensino infantil até a EJA. Sua importância vai além dos objetivos da aptidão física e do desenvolvimento motor humano e das propostas biológicas e técnicas, pois possui seus próprios conteúdos, cujas atividades contêm sentidos e significados que favorecem o processo de emancipação humana. O que justifica sua importância no processo de formação humana de nossos educandos. Mas para que realmente ocorra uma formação significativa a partir dos ensinamentos e métodos e práticas da Educação Física escolar, faz-se necessário um alinhamento entre a Educação Física e seus pressupostos metodológicos que mais avançam no sentido da formação humana.

¹ Mestre em Educação (UESC), Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Santo Estevão-BA. E-mail: framariionsantana@hotmail.com. ORCID: [0009-0006-8105-129X](https://orcid.org/0009-0006-8105-129X).

Nesse sentido, pensamos em um capítulo que explique quais são as reais aproximações da Educação Física com a filosofia Marxista. Objetivando analisar como se deu essa aproximação por via de uma pesquisa bibliográfica, onde revisamos alguns autores que nos ajudam a responder nosso problema com mais consistência científica.

No processo de formação para obtenção do título de professor, passamos quatro anos na universidade estudando diversas disciplinas curriculares que pretendem ajudar o futuro professor em sua futura prática pedagógica. Nesse sentido estudamos diversas metodologias da Educação Física escolar que, de acordo com Darido (2003), podemos citar algumas como: Crítico-emancipatória fundada por Elenor Kunz em 1991, Desenvolvimentista fundada pelo professor Go Tani em 1987, Saúde renovada fundada por Nahas e Guedes e Guedes em 1993, Construtivista Interacionista fundada por João Batista Freire em 1989 e a Crítico Superadora fundada pelo Coletivo de Autores em 1992.

Essa última citada é baseada nas ideias da pedagogia histórico crítica do autor e professor Dermeval Saviani e ancorada nos princípios do Materialismo histórico-dialético, no marxismo e no neomarxismo.

Desta forma, focaremos na explicação de como surgiram as primeiras aproximações da Educação Física escolar com a filosofia marxista vista na metodologia Crítico Superadora.

Acreditamos ser esse um estudo relevante que irá auxiliar tanto os professores que precisam ampliar seu conhecimento referente à área para qualificar sua práxis docente como qualquer outro professor de áreas distintas que tenham interesse sobre a temática.

A fase Militarista e os movimentos renovadores da Educação Física

Nessa seção trazemos como ponto de partida os debates acerca dos resquícios do período militar no Brasil que caracteriza a fase da Educação Física militarista para explicação do contexto histórico da área.

A fase da Educação Física Militarista no Brasil influenciou e até os dias atuais, em alguns casos ainda influencia, os discursos e práticas pedagógicas numa concepção ainda tecnicista, competitivista e até programas de governo que objetivam o desempenho físico (Santos, 2024).

Essa concepção segundo Ghiraldelli Júnior (1991, p. 18, grifo do autor) se caracteriza:

Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. Só tem utilidade se visam a eliminação dos ‘incapacitados físicos’, contribuindo para ‘maximização da força e poderio da população’. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista.

Segundo Soares (*apud* Darido 2003, p. 13, grifo do autor):

No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos ‘perfeitos’ fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população.

Nesse período, a Educação Física era influenciada pelo pensamento positivista que favorecia a aptidão física para o desenvolvimento físico-motor, em oposição às discussões de cunho filosófico-educativo.

Com a chamada crise de identidade da Educação Física abordada pelos autores (González; Fensterseifer, 2009; Frizzo, 2013) que questionavam os objetivos da Educação Física e a concepção da aptidão física e da esportivização, e qual seu objeto de estudo e o que se ensinar? Surgem em meio a essa crise os movimentos renovadores entre as décadas de 70 e 80 para a área.

Esse movimento, segundo Scapin e Souza (2021), estabeleceu probabilidades de reestruturação dos fundamentos pedagógicos da área em busca de introduzir as especificidades, os objetivos e o objeto de estudo. Esse movimento, inspirado pelo movimento pedagógico humanista, resultou por conceder um lugar para entrada das ciências humanas e sociais na forma de refletir as influências científicas e pedagógicas da área possibilitando inovadoras reflexões e métodos com outras concepções teóricas e filosóficas.

Segundo Coletivo de Autores (2009), os movimentos renovadores da Educação Física se destacam a partir da Psicomotricidade de Jean Le Boulch (1978) que contestava a

concepção dualista de homem e enfatizava que a Psicocinética não era uma metodologia da Educação Física e sim uma teoria que permite através do movimento uma formação. Ainda ancorado no Coletivo de Autores (1992), essa perspectiva de Educação Física assume características idealistas, pois, existe uma escassez dos fundamentos históricos-sociais da educação.

Segundo Coletivo de Autores (1992) em relação aos princípios humanistas, surgem as tendências interligadas ao Esporte para Todos (EPT), movimento que se contrapõe ao esporte de alto rendimento. Segundo (Coletivo de Autores, 2009, p. 55),

Essa concepção de Esporte para Todos se impregna de uma antropologia, que coloca a autonomia do ser humano no centro, Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte: ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, como quem, do que, regras, com que objetivos e sob que condições o pratica.

Segundo o Coletivo (1992) a concepção EPT não se fez presente em todas as manifestações nacionais inclusive os integrantes das políticas naquele momento histórico. No entanto é preciso admitir que existiram também nessa concepção marcas que depreciava as diversas divergências de classe.

A Educação Física e a metodologia Crítico-Superadora

Diante dessas novas possibilidades de debate e reflexões a abordagem crítico-superadora surge como um divisor de águas na Educação Física brasileira, pois a mesma foi pensada e construída para atender as demandas políticas, sociais e culturais contemporâneas de forma progressista trazendo à tona um pensamento para além do corpo biológico. Essa abordagem foi construída em 1992 por um Coletivo de Autores, o que deu o nome à obra tão conhecida na área da Educação Física. Essa metodologia se aproxima do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento, do marxismo enquanto a sua filosofia e do socialismo como possibilidade de projeto histórico (Santos, 2024).

Em síntese a metodologia se organiza em ciclos de escolarização que se inicia da pré-escola até a 3ª série o ciclo da organização da identidade dos dados da realidade, o segundo da 4ª à 6ª série o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, o terceiro ciclo da 7ª à 8ª série o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, e o quarto ciclo se dá da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (Coletivo de Autores, 1992).

Baseada na pedagogia Histórico crítica de Dermeval Saviani que desenvolveu princípios educacionais voltados para a classe trabalhadora seguindo as fontes e as bases dos pressupostos marxistas, esta metodologia apresenta uma concepção de um currículo ampliado cujo projeto “é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (Coletivo de Autores, 2009, p. 29).

Segundo Saviani (2011, p. 27-28),

[...] proposta de educação escolar voltada para: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. B) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. C) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Entende-se, portanto, que a proposta estabelecida tanto pela pedagogia histórico crítica como pela metodologia crítico superadora eleva o pensamento do aluno com ações orientadas através dos conhecimentos científicos e socio filosóficos que superam as teorias reprodutivistas e tradicionalistas. Ou seja, um projeto de sociedade comprometido com as reais demandas dos filhos da classe trabalhadora que se encontram em sua maioria em escolas públicas deterioradas, sucateadas e negligenciadas pelos poderes públicos brasileiros.

Escobar (2009, p. 127), no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, nos ajuda a compreender o que defendemos e denominamos de cultura corporal, ressaltando que:

É uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimentos, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonístico, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades — sejam criativas ou imitativas — é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si, mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente.

Acreditamos que não tratar dos conteúdos da cultura corporal que são: os jogos, a ginástica, os esportes, a capoeira “lutas” e as danças de forma específica e crítica na formação dos educandos das diversas modalidades de ensino é um equívoco que necessita de uma reparação em relação à perda dos conhecimentos significativos que a disciplina Educação Física proporciona.

A metodologia Crítico Superadora a qual citamos e defendemos aqui como possibilidade real é vista por Castellani (2009, p. 63) como uma proposta “rica em conteúdo do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdos esses que viabiliza a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais”.

Oliveira, Santos e Nunes (2017, p. 2) reforçam esse pensamento afirmando que: “A reflexão da cultura corporal se justifica numa compreensão ontológica, como um processo das relações de produção de existência, por isso saber é um conhecimento imprescindível para a formação humana”, sendo sua negligência um ataque contra o ser social.

Essa proposta de formação humana se consolida através das aproximações do discurso da justiça social vistas na filosofia Marxista, que se apresenta como um inimigo do capital e de suas diversas faces e interesses que orientam e fundamentam a formação para atender as determinações do mercado de trabalho que se encontra paulatinamente mais degradante, desumano e, portanto, uberizado.

De acordo com os estudos de Silva (2020, p. 87), o economista britânico Tom Slee, autor de *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*, tornou-se um dos principais es-

tudiosos do problema gerado pelas corporações digitais. “Esses estudos desvelam como a Economia do Compartilhamento se intensificou após a iniciação das operações da Uber em diversos países, gerando consequências sociais desastrosas”.

Desta forma necessitamos nos apoiar em referências que lutam contra essas forças e apresentam um projeto de sociedade mais justo, emancipatório e igualitário.

A filosofia Marxista

A filosofia marxista, fundada pelos filósofos e economistas Karl Marx e Friedrich Engels por volta de 1818, é uma abordagem teórica e prática que objetiva entender e modificar a sociedade através de uma filosofia da práxis onde estejam reunidas as teorias e as ações revolucionárias. Ancorada no materialismo histórico e dialético, a filosofia marxista apresenta uma crítica consistente ao modo de produção capitalista e recomenda uma sociedade sem classes, onde os meios de produção são de propriedade comum e não dos capitalistas que infelizmente se configuram como os donos dos meios de produção em nossa sociedade (Marx; Engels, 2010).

Segundo Pagotto e Almeida (2022), Karl Marx foi um dos pensadores do século XIX mais emblemáticos da história, não sendo reduzido somente na filosofia, mas em outras áreas como economia e ciências sociais, portanto educação. Seus pensamentos permanecem no século XXI vivos e ainda como atuais. Os autores destacam que a perspectiva de sua filosofia é descrita na Tese sobre Feuerbach texto que se encerra com a seguinte citação: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”. Nesse diálogo, os autores nos chamam atenção para duas ponderações. Uma tece crítica ao idealismo de Feuerbach e de Hegel e seu movimento ao materialismo, “que considera a vida social como atividade humana sensível e prática” (Pagotto; Almeida, 2022, p. 416). E outra, que o educador precisa ser formado para modificar, transformar a conjuntura, concomitantemente à formação educacional rumo a uma práxis progressista.

Continuando com os debates, Pagotto e Almeida (2022) ressaltam que para Marx a questão da organização da realidade pela alienação se faz presente na obra de 1843 *Sobre a Questão Judaica*, que traz uma potente crítica à posição de Bruno Bauer, um dos

principais hegelianos do período, que apontava a religião e o Estado como obstáculo à emancipação do homem. A alienação do homem surge nesse primeiro momento de descaminho, em face do anseio de emancipação por meio do estado e da religião.

Para Marx (1843, p. 7),

Bauer por um lado, deseja que o judeu renuncie ao judaísmo e que o homem em geral abandone a religião, a fim de se emancipar como cidadão. Por outro, pensa — e com necessidade lógica — que a abolição política da religião constitui a abolição de toda a religião.

Nesse contexto, para demonstrar as falhas do pensamento de Bauer, Marx aborda a questão do direito dos indivíduos isolados, destacando que:

A aplicação prática do direito humano de liberdade é o direito da propriedade privada. Em que consiste o direito da propriedade privada? Artigo 16 (Constituição de 1793): “O direito da propriedade é o que pertence a cada cidadão de desfrutar e de dispor como quiser dos seus bens e rendimentos, dos frutos do próprio trabalho e diligência”. O direito humano da propriedade privada é, portanto, o direito de fruir da própria fortuna e de dela dispor como se quiser, sem atenção aos outros homens, independentemente da sociedade. É o direito do interesse pessoal. Esta liberdade individual e a respectiva aplicação formam a base da sociedade civil. Leva cada homem a ver nos outros homens, não a realização, mas a limitação da sua própria liberdade. Afirma acima de tudo o direito de “desfrutar e dispor como se quiser dos seus bens e rendimentos, dos frutos do próprio trabalho e diligência”. (Marx, 1843, p. 24, grifo do autor)

O autor ressalta que o estado enfrenta o indivíduo enquanto suas condições morais diante da lei e na sociedade onde tem o dinheiro, ninguém é livre, onde o dinheiro é dominante, ninguém é emancipado.

O materialismo Histórico-dialético

O método de investigação do conhecimento da realidade concreta sistematizado, por Marx e Engels é encontrado em seu memorável texto *A introdução de 1857 — O método da economia política*. Tal método aponta como ponto central a necessidade de elucidar e interpretar os objetos e fenômenos pesquisados, como realmente se apresentam.

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo. (Marx, 1974, p. 122)

Na filosofia Marxista o materialismo histórico e dialético se configura como metodologia central que Alves (2010, p. 3), a partir dos estudos de Fernandes (1984), enfatiza que:

[...] o materialismo histórico-dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. É um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas.

Este método nos permite uma compreensão mais consistente da Educação e da Educação Física inserida em uma sociedade contraditória dividida em classes.

De acordo com o pensamento de Marx, Andery (2004, p. 416) destaca que “Para aprender o real deve-se assim partir dos fenômenos da realidade, dos fenômenos que existem e que são externos ao homem, que são concretos, e não daquilo que existe na cabeça dos homens, as suas ideias, os seus pensamentos”.

Em síntese, Martins e Lavoura (2018, p. 11) descrevem os parâmetros do método materialista histórico-dialético nos seguintes princípios:

a) superação de enfoques dicotômicos; b) desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) descoberta das

tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo; d) apreensão do objeto nos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade e; e) captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, a serem extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica.

Contudo, ainda se faz necessário considerar a distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, que, segundo Hegel:

A verdade do ser é a essência. O ser é o imediato. Já que o saber quer conhecer o verdadeiro, o que o ser é em si e por si, não se detém no imediato e suas determinações, senão penetra através dele, supondo que detrás desse ser exista algo mais que o ser mesmo e que este fundo constitui a verdade do ser. (Hegel, 1968, p. 339, grifos originais)

Desta forma, percebemos que precisamos ter uma visão da realidade mais aprofundada e não simples imediatista, de forma superficial. É preciso partir das aparências para avançar rumo à verdadeira essência daquilo que se apresenta a partir de suas contradições.

Para Martins e Lavoura (2018) existe um pressuposto que não se pode deixar de explicar que são as dimensões epistemológicas do conhecimento científico que segundo os autores permitem “a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social” e a dimensão ontológica que os mesmo autores ancorados nos estudos de Netto (2011) reafirmam que “permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens” (Martins; Lavoura, 2018, p. 3).

Nesse sentido, pensamos que, para além da aplicação do método e identificação e evidências de uma realidade extremamente concreta e essencial, necessitamos de forma emergencial das modificações efetivas dos problemas práticos que impedem os avanços sociais humanos. Mas isso só conseguimos pensando em outra sociedade com outro sistema econômico que não esse que se encontra em total colapso.

Considerações finais

Em resposta ao objetivo proposto por esse capítulo que não se encerra nessas conclusões, verificamos que a história da Educação Física perpassou por momentos de grandes conflitos e interesses de ordem epistemológicas e metodológicas que marcou a área de modo a provocar significativas reflexões sobre a superação do método e do pensamento militar presentes na época, que infelizmente se encontram em muitos casos nas práticas e nas políticas públicas educacionais vigentes.

Tais modificações e avanços por uma educação e, portanto, uma Educação Física que pensasse para além dos aspectos físicos biológicos respaldados pelos objetivos da formação humana e da justiça social se apresentam de forma mais efetiva a partir das propostas contidas no Coletivo de Autores (1992) com a metodologia Crítico Superadora que orientam o professor e sua prática pedagógica para um projeto de sociedade justo e igualitário.

Esse projeto de sociedade pensado por esse Coletivo vem de forte influência e fontes marxistas coerentemente com a pedagogia histórico crítica como orientadores para a superação dos problemas sociais atuais.

Desta forma percebemos que a filosofia marxista e seu método o materialismo histórico-dialético auxilia o professor de Educação Física na construção do pensamento progressista crítico científico socio filosófico e na observação e interpretação da realidade essencial, sempre propondo a superação do modo de produção capitalista em que vivemos, e não da suposta realidade simples imediata e aparente que provoca somente uma aceitação da vida como ela é.

Dessa maneira esperamos que o leitor através desse artigo, possa refletir e se aproximar tanto da metodologia Crítico Superadora como da filosofia marxista e de seus referenciais científicos promovendo assim, uma Educação Física comprometida com os filhos da classe trabalhadora e de suas reais demandas como também de ações educacionais revolucionárias contemporâneas tão necessárias.

Referências

- ALVES, A. M. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis, 2010.
- ANDERY, M. P. P. A. **Para Compreender a Ciência: Uma perspectiva Histórica**. Rio de Janeiro/São Paulo: Garamond; EDUC, 2004.
- COLETIVO DE AUTORES. **A Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FRIZZO, G. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis Ano XXV, n. 40, p. 192-206, Jun./2013.
- GHIRALDELLI, J. P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, 2009.
- HEGEL, G. W. **Ciência de la lógica**. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1968.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.
- MARX, K. **A questão judaica**. Covilhã: LusoSofia, 1989 [1843]. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os pensadores).
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, N.; SANTOS, B.; NUNES JR, C. **Mas afinal o que é cultura corporal?** Texto apresentado ao XX COMBRACE e VII Conice. Goiânia, 2017.

PAGOTTO, E. M. S; ALMEIDA. R. **Introdução a filosofia da Educação**: Uma tradição Literária. São Paulo: Edusp, 2022

SANTOS, F. S. **A educação física na modalidade EJA no estado da Bahia**: realidade, contradições e possibilidades. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação — PPGE. Ilhéus: UESC, 2024. 230 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCAPIN, G. J.; SOUZA, M. S. O conhecimento em Educação Física na escola capitalista e suas contribuições à formação básica para o atual movimento de (re)produção do capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 587-609, abr. 2021.

SILVA, A. M. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável - formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

Indicadores educacionais e a burocracia na Educação: uma análise do IDEB

João Pedro Perez Gomes¹

Geovane Ferreira Gomes²

A gestão escolar tem demandado cada vez mais controle. Na escola, a dimensão burocrática afeta desde a equipe de coordenação até o corpo docente. Para além da escola, os controles se encontram presentes desde as secretarias municipais de educação até seu equivalente nas esferas estaduais e federal.

Atividades burocráticas consomem tempo das equipes que fazem a gestão educacional, mas a expectativa é que devolvam informações que levem à melhora da educação. Parte das atividades de controle tem por finalidade medir o desempenho estudantil por meio de exames de abrangência nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) — que é uma avaliação de larga escala aplicada aos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio —, que junto com os dados do Censo Escolar — levantamento estatístico de coleta de informações da educação básica, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

1 Aluno do curso de Pedagogia da Univesp. Doutor em Ciências pela USP. Aluno de Doutorado do Programa de Diagnóstico Bucal, Radiologia e Imaginologia da Faculdade de Odontologia da USP.

2 Doutor em Sociologia pela UFSCar. Professor adjunto na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Nas páginas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)³, encontramos o conjunto de indicadores educacionais oficiais que devem orientar as ações da comunidade escolar em busca da melhoria da qualidade, o que vai além da avaliação de desempenho escolar, pois cobrem questões relacionadas desde a formação e remuneração docente até a média de alunos por turma e indicadores econômicos, entre outros.

A rigor, a expectativa é que se a gestão desses indicadores for bem conduzida, a educação brasileira atingiria um nível de excelência e para que isso seja possível, torna-se necessário compreender esses indicadores e analisar se de fato o esforço despendido em sua gestão converge para uma melhoria da educação, ou, sendo mais específico, se a gestão desses indicadores ataca o que seria o problema (ou problemas) da educação nacional.

Diante deste cenário e da questão colocada, ou seja, se esses indicadores de fato endereçam a resolução dos problemas da educação nacional, o objetivo deste texto é discutir a ideia de controle na educação, analisando o IDEB a partir dos conceitos desenvolvidos por Max Weber — e sua ideia de dominação racional, com o objetivo de questionar se a gestão dos indicadores oficiais da educação nacional, tomando como referência o IDEB, de fato converge para a melhoria da educação básica no Brasil.

Entendemos que essa discussão se faz necessária. Para tanto, partimos da premissa de que a melhoria da educação passa por um aprimoramento na gestão educacional, o que demanda domínio dos indicadores e de técnicas de como conduzir o processo a partir do uso adequado dos números que os indicadores educacionais fornecem.

Obviamente, o indicador tem de fazer sentido diante do problema que ele procura endereçar. Como consequência dessa necessidade, que é a aderência entre o problema a ser resolvido e a medição da realidade, entendemos que para desenvolver este trabalho, inicialmente nos propomos a discutir o que julgamos ser fundamental para iniciar o entendimento das métricas educacionais, que é compreender o conceito de indicador.

3 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 09 dez. 2024.

Entendemos que sem noções básicas do que seja um indicador, e como deve ser gerido, qualquer discussão a respeito dos indicadores educacionais fica comprometida. Para tanto, nos valeremos do texto básico que Juran, que foi um dos criadores do conceito de indicadores relacionados à qualidade que, embora tenha sido implementado no contexto industrial e difundido no Japão do pós-Segunda Guerra Mundial, foi de lá que a Educação “tomou emprestado” esse conceito.

Em seguida, já tendo compreendido o que é um indicador, analisaremos especificamente o IDEB, com o intuito de demonstrar que os números são capazes de desviar nossa atenção dos reais problemas da educação. Só depois de termos entendido o conceito de indicador e observado um problema de análise na prática, é que traremos Weber, e seus críticos, para a discussão.

Um olhar frio para os indicadores: gênese e essência do conceito

A primeira coisa a se ter em mente é entender que o indicador não é o problema em si. Ele traz elementos que nos permitem inicialmente entender que há um problema, mas ele não é o problema. Como indica Borges (2018), o indicador funciona como um sinal que nos permite medir de maneira indireta algo que não é possível medir diretamente.

Por exemplo, se a medida da temperatura de um paciente no hospital indicar febre, essa medida é apenas um sinal de que há um problema de saúde que se encontra oculto no paciente e que demanda estudos posteriores ou uma determinada estratégia para que seja solucionado, afinal, a febre é apenas um dos “[...] sinais que chamam a atenção sobre determinados comportamentos de um sistema” (Bottani, 1998, p. 24 *apud* Borges, 2018, p. 120), que neste caso exemplo, seria o organismo do paciente. Ainda que não seja o problema em si, é evidente que o indicador traz informações úteis a respeito de qualquer sistema.

A difusão do conceito de indicador no mundo industrial também chegou à educação, na qual pode ser visto como uma ferramenta de uso compartilhado. Não à toa, os indicadores da qualidade na educação, e que são utilizados nos sistemas de autoavaliação institucional conduzido por escolas no Brasil, foram construídos a partir de con-

tribuições do INEP, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Ministério da Educação (MEC) e funcionam como medições que permitem chegar ao diagnóstico do problema e, a partir daí, construir uma estratégia para a solução do(s) problema(s) detectado pelo indicador (Borges, 2018; Freitas, 2005 *apud* Borges, 2018).

Vale notar que a definição dada até agora de alguma maneira enfatiza um problema em vez de um estado natural, afinal, mede-se a temperatura do corpo apenas quando já se desconfia que há um problema de saúde. Entretanto, o indicador pode e deve ser usado para se manter algo que não apresenta problemas. Por exemplo, é comum fazermos um acompanhamento periódico de saúde que coleta dados diversos, como índice de glicemia no sangue e pressão arterial. Isso é feito mesmo em pessoas sãs, com o único objetivo de traçar um mapa temporal do estado de saúde e não apenas da doença. É o tipo de ação que pode antecipar problemas futuros se for detectado desvios em estágios iniciais e evitar o problema por meio da adoção de alguma medida preventiva, como por exemplo, uma mudança na dieta para diminuir o impacto da idade nos índices de glicemia e pressão arterial.

Portanto, o acompanhamento do indicador não é feito exclusivamente para detectar problemas. A rigor, o indicador tem por finalidade monitorar processos. No caso da educação, efetuar o monitoramento da qualidade da educação.

É por esse motivo que o IDEB é uma medida importante, pois funciona como uma avaliação periódica da saúde da educação, mas deve ser visto como uma medição de temperatura que demanda investigação das causas do sucesso ou fracasso escolar. Matos e Rodrigues (2016) apontam que há fatores que influenciam mais ou menos o resultado do IDEB nas escolas. Por exemplo, nas séries iniciais do ensino fundamental, a infraestrutura da escola aparece como o fator mais impactante nos resultados. Nas séries finais, além da infraestrutura, a situação socioeconômica do estudante também se mostra relevante, ainda que haja outros fatores capazes de influenciar o resultado do IDEB na educação básica.

Sendo assim, tomando como exemplo tanto a febre quanto o IDEB, já é possível afirmar que i) o indicador não é o problema em si; ii) o indicador não mede o problema; iii) o indicador não nos diz qual é o problema; iv) o indicador efetua uma medição indi-

reta do que seria a causa do problema; v) investigações complementares talvez sejam necessárias para localizar a causa do problema; vi) não apresenta soluções para o problema.

No caso do IDEB, podemos entender que: i) o resultado é o equivalente à medida da temperatura, mas não é o problema (ainda que no vocabulário corrente da comunidade escolar seja visto como tal); ii) não mede o problema; iii) não diz qual; iv) mas pode detectar que há algum problema; v) junto com outras investigações pode identificar a causa do problema, como a citada condição socioeconômica dos estudantes; vi) seu conhecimento não soluciona o problema.

Podemos questionar, portanto, qual é o problema da educação já que, aparentemente, a medição feita pelo IDEB não nos informa. Vale salientar que o IDEB é um indicador inteligente, pois tenta se proteger de trapagens em sua medição, pois é composto de duas parcelas em sua composição, que funcionam como um sistema de freios e contrapesos. A primeira parcela que o compõe é o SAEB, que por ser uma medida objetiva obtida por meio de uma prova, indica se os alunos estão aprendendo. A outra parcela vem do Censo Escolar, que informa se os estudantes estão sendo aprovados ao final do ano.

Portanto, da maneira como colocado hoje, o IDEB visa descobrir se o aluno aprende, se passa de ano e se consegue completar a educação básica (Klein; Fontanive, 2009). Mas, a nosso ver, ainda não nos direciona para o problema da educação. A rigor, a medição do IDEB tem distraído os gestores educacionais pois tem confundido causa com sintoma sem sequer se preocupar com o problema de fato. Por esse motivo se faz necessário discutir o conceito de qualidade a partir dos estudos clássicos de Juran.

Juran foi um engenheiro romeno, radicado nos Estados Unidos, que se notabilizou, junto com Deming, como os mentores que levaram e desenvolveram o conceito de qualidade no Japão após a II Guerra Mundial (Joseph..., 2024). Foi a partir desses trabalhos que se chegou ao chamado Sistema Toyota de Produção, que, aponta Antunes (2003), é um sistema que engloba diversos aspectos no chão de fábrica, incluindo produção flexível orientada à demanda e ênfase na qualidade e produtividade.

Essa, digamos, genealogia dos trabalhos relacionados ao conceito de qualidade, próxima de processos que contribuíram na valorização do capital econômico, faz com que o tema qualidade seja visto de maneira um tanto enviesada por grande parte da

comunidade acadêmica, mas como a questão dos indicadores acabou entrando no cotidiano escolar, o tema acabou sendo aceito, sem que de fato a comunidade escolar compreendesse o que de fato esses conceitos representam.

Uma das consequências da adoção de indicadores de qualidade na educação sem o conhecimento do que de fato se trata, leva ao já citado erro de se confundir causa com sintoma. Juran aborda a questão ao mostrar que é comum essa confusão, por exemplo, quando se atribui ao que seria uma desatenção do trabalhador a causa de problemas que ocorrem na manufatura, quando na verdade, fadiga e monotonia seriam as causas verdadeiras (Juran; Gryna, 1988).

O conceito de problema é importante na qualidade de qualquer processo. A rigor, “problema é o resultado indesejado de um processo” (Campos, 1999, p. 20), e processo é todo e qualquer conjunto de “[...] máquinas, ferramentas, métodos, materiais e/ou pessoas envolvidas para obter qualidades específicas em um produto ou serviço” (Juran; Gryna, 1988, p. 24).⁴ Entretanto, o controle, como no caso da saúde, não é feito apenas quando se há um problema. Havendo um processo e tendo-se à disposição informação numérica, é possível mensurar adequadamente os indicadores e traçar estratégias para que sejam mantidos quando estiverem atendendo as especificações, ou corrigidos se necessário.

Uma das técnicas para se avaliar um processo em que rotineiramente são coletados dados, por exemplo como acontece com o IDEB, são as chamadas cartas de controle, técnica inserida no chamado Controle Estatístico de Processo (CEP).

Foi Walter Shewhart quem desenvolveu essa técnica ao observar que todo processo possui uma variação causada por dois elementos, um inerente ao processo e que ocorre de maneira aleatória mesmo quando tudo opera conforme o esperado, e outro intermitente, nem sempre presente, e relacionado a fatores externos ao processo (Juran; Gryna, 1988).

Exemplificando, se medirmos nossa própria temperatura de hora em hora estando com saúde e usando um termômetro de precisão, por exemplo com duas casas decimais, observaremos ao longo das horas que nossa temperatura varia em torno de

4 Livre tradução de “[...] *machines, tools, methods, materials and/or people employed to attain specific qualities in a product or service.*”

uma média, mas se contrairmos uma virose qualquer, isto é, uma causa externa, haverá um pico de temperatura. As variações de temperatura sem a virose correspondem à parcela de variação aleatória, que no vocabulário da estatística é chamada de variação comum e inerente ao processo. A mudança abrupta de temperatura causada pela virose, é chamada de variação especial.

Além disso, o método desenvolvido por Shewhart calcula os chamados limites de controle, que representam os extremos, para acima e abaixo da média, que a grandeza em medição pode apresentar valores de maneira natural, desde que não haja perturbação externa (Juran; Gryna, 1988). Novamente o exemplo da temperatura: Kelly (2007) afirma que há fatores endógenos, como ciclo menstrual e idade que fazem variar a temperatura corpórea, ou seja, fatores que fazem a temperatura variar em torno da média. No vocabulário do CEP, são fatores que fazem a temperatura variar ao redor da média, entre os limites inferior e superior de controle, ou seja, a temperatura de um corpo saudável é um número fixo, pois ela oscila sem que essas variações possam ser consideradas como problema.

O IDEB, como todo processo, está sujeito à influência de variação comum e variação especial. E também possui limites de controle, isto é, uma faixa de valores ao redor da média que permitem que, supondo que nada tenha sido alterado entre uma edição e outra, seja calculado de maneira antecipada, entre que limites estará o resultado da avaliação.

No vocabulário estatístico, estar sob controle significa estar dentro da faixa de valores entre os limites superior e inferior de controle. Isso não significa que seja algo bom, mas apenas que é o que o processo consegue entregar se nada for feito de maneira diferente. É considerado ruim se o que se espera do processo estiver numa faixa de medida mais estreita que a faixa entre os limites de controle.

Por exemplo, se a meta a ser atingida na nota média padronizada do SAEB for 6,8, mas se o limite inferior de controle for 6,4 e o limite superior de controle for 7,2, o que indica que o processo consegue entregar notas entre 6,4 e 7,2, é natural que possa ocorrer notas menores que 6,8, sem que isso indique que o processo esteja fora de controle, pois o resultado está dentro do que o processo consegue entregar, entretanto, está

fora do desejado ou especificado pois, naturalmente, o processo pode apresentar notas abaixo de 6,8. É a partir desse ponto que deve ser feita uma investigação para localizar as causas que impedem que a nota seja maior ou igual a 6,8.

De novo enfatizamos que indicadores, como é o IDEB, não nos fornecem as causas do problema. Apenas mostram que algo está ocorrendo, mas ações devem ser tomadas para corrigir o que está fora da especificação. Para se identificar as causas do problema são necessárias outras ferramentas de gestão.

Uma simples é o chamado diagrama de causa e efeito, também chamado de Diagrama de Ishikawa (em homenagem a Kaoru Ishikawa que desenvolveu o método em 1950) e que consiste em listar e depois verificar e testar todas as possíveis causas que levam a um determinado problema (ou efeito) (Juran; Gryna, 1988).

Considerando que a febre seja o efeito, as possíveis causas passam por diversos tipos de infecção, viroses, presença de bactérias, etc., que devem ser testados, por exemplo, por meio de exames complementares. No caso do IDEB de uma determinada escola, dentre as causas que levariam a um resultado insatisfatório podemos citar desde as questões econômicas dos alunos, à formação docente, condições estruturais da escola (Matos; Rodrigues, 2016), até problemas específicos na sala de aula, dentre outros, mas, deveriam ser escrutinados para que se tenha certeza que são de fato causas para que possam ser endereçadas por meio de ações específicas. É isso que se espera de um controle de processo, isto é, que seja monitorado por meio de indicadores para que, em caso de não atender as expectativas sejam localizadas as causas-raiz dos problemas e devidamente corrigidas.

Mas isso não acontece. O resultado do IDEB é originado na sala de aula, mas não é discutido de maneira profunda no interior da comunidade escolar que rodeia a escola. O resultado fica disponível nos sites oficiais do governo, sem que seja de fato atacado próximo do aluno. Não é o que se espera de um sistema de controle, fortemente burocratizado, como é a aplicação do SAEB e a condução do Censo Escolar. A rigor, o próprio IDEB apresenta problemas, que serão discutidos a seguir, a partir do exemplo da pandemia e os impactos que geraram nesse indicador.

O IDEB na pandemia: os números que escondem os problemas

Vamos partir do princípio de que a pandemia da Covid-19 impactou profundamente a educação básica sem a necessidade de evidenciar essa afirmação. Entendemos que isso seja do conhecimento de todos. Questionamos, entretanto, como o IDEB percebeu isso.

Para cada uma das etapas da educação básica, o IDEB de 2021 trouxe uma informação distinta: nas séries iniciais do Ensino Fundamental o IDEB piorou em relação à medida anterior de 2019; nas séries finais do Ensino Fundamental melhorou em relação ao valor de 2019; no Ensino Médio foi o mesmo de 2019. Para explicar como isso ocorreu, nos valeremos da própria composição do IDEB, o qual é, como já explicamos, o resultado da aprovação no ano e da nota do SAEB.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como se vê no gráfico superior da Figura 1, o rendimento, isto é, a aprovação em 2021 atingiu o maior valor histórico, ou seja, quase ninguém foi reprovado, mas a nota do SAEB foi a menor desde 2015, comprovando o impacto na aprendizagem dos estudantes, conforme é mostrado no gráfico central da Figura 1. A composição desses dois índices, produziu um IDEB, visto no gráfico inferior da Figura 1, menor que o 2019 e a única medição desde a definição das metas do IDEB, em que as séries iniciais do Ensino Fundamental não atingiram o objetivo esperado.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, conforme mostrado no gráfico superior da Figura 2, como nas séries iniciais, o índice de aprovação foi o maior desde o início da medição, e também a nota do SAEB foi menor que a de 2019, como apresentado no gráfico central da Figura 2, porém, como proporcionalmente o aumento no índice de aprovação foi maior que a queda na nota do SAEB, o resultado do IDEB de 2021 ficou maior que o da medição de 2019. No gráfico inferior da Figura 2 é possível observar ainda que as séries finais do Ensino Fundamental não estão atingindo as metas desde 2013.

Os dados do Ensino Médio estão na Figura 3. No gráfico inferior, vê-se que os resultados de 2021 foram iguais aos de 2019, porque proporcionalmente o aumento da aprovação em 2021 mostrada no gráfico superior da Figura 3 foi igual à piora da nota do SAEB apresentada no gráfico central da mesma figura. Os dados do Ensino Médio

nos permitem afirmar que sua situação a partir do IDEB é a pior em comparação com as demais etapas da educação básica, por ter um comportamento não crescente no SAEB e por ser o que está mais distante da meta proposta.

Esses dados comprovam que: i) é preocupante a situação da educação básica no Brasil; ii) há inconsistências graves no IDEB, pois foi incapaz de detectar um evento que causou grande impacto à educação — a pandemia da Covid-19 — embora, por meio do SAEB, fosse possível perceber o dano na aprendizagem.

Entendemos que não foi feito alarde desses resultados, pois os resultados do IDEB 2021 foram liberados às vésperas da eleição presidencial de 2022, num ambiente em que cada um dos dois grupos esperava o resultado para atacar o outro, mas como ficou “meio a meio”, ou seja, nem tão bom, nem tão ruim, esqueceu-se do indicador.

Há autores que apontam que há inconsistências intrínsecas ao IDEB. Figueiredo *et al.* (2018) localizaram diversos problemas nos resultados do IDEB 2015. A saber, o fato de a taxa de aprovação elevar o valor do IDEB (como no caso da pandemia que apontamos acima), a falta de correlação, em alguns estados, entre os resultados do IDEB com as etapas de educação básica, e falta de correlação, também em alguns estados, entre o IDEB do Ensino Médio e os resultados do ENEM.

Os dados do IDEB 2023 reforçam, a nosso ver, as inconsistências do indicador, pois, por exemplo, apesar de seu valor nas séries finais do Ensino Fundamental ter diminuído em relação aos números de 2021 (Figura 2 — gráfico inferior), o que era racionalmente esperado considerando que as reprovações voltassem a patamares anteriores ou até piores que antes da pandemia (como de fato é observado na Figura 2 — gráfico superior), o SAEB permaneceu praticamente constante (Figura 2 — gráfico central). Como é possível que, mantendo-se a mesma nota SAEB que a anterior, tenha aumentado a reprovação nas escolas? Percebe-se que há coisa no interior da escola que não é endereçado pelo IDEB e, portanto, se esse indicador não for compreendido por quem pode mudá-lo, pouca melhoria ocorrerá nas próximas edições.

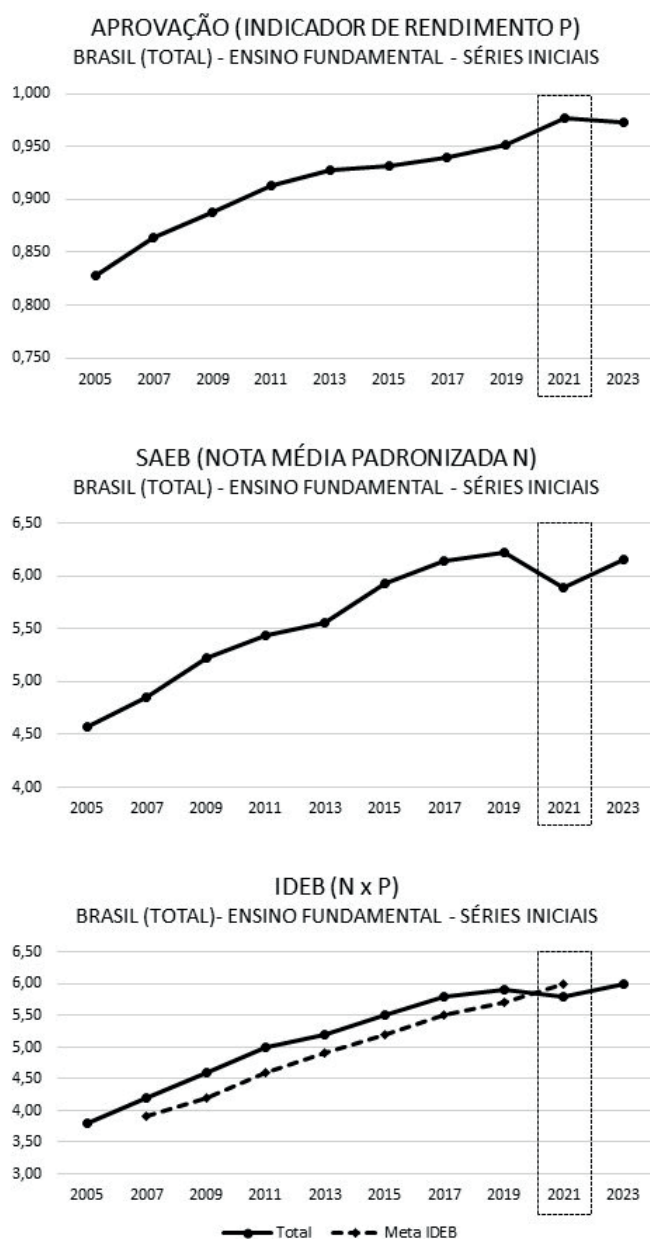


Figura 1: IDEB — Ensino Fundamental — Séries Iniciais
Fonte: INEP / Desenvolvimento Próprio.

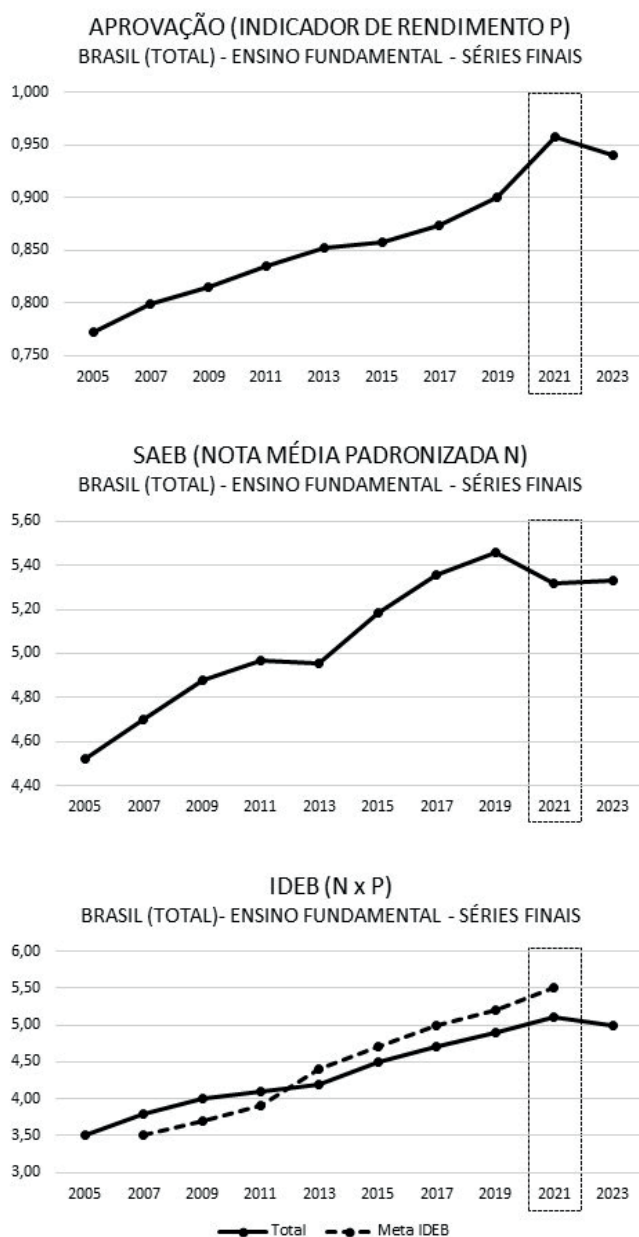


Figura 2: IDEB — Ensino Fundamental — Séries Finais
Fonte: INEP / Desenvolvimento Próprio.

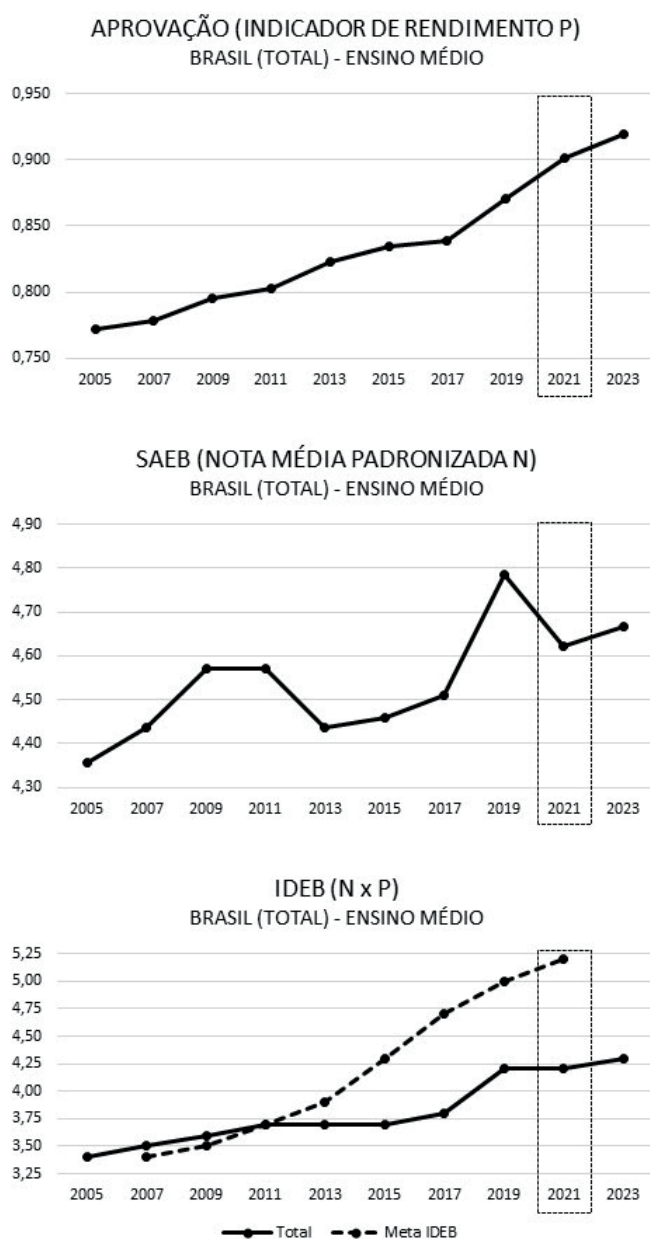


Figura 3: IDEB — Ensino Médio
Fonte: INEP / Desenvolvimento Próprio.

O que temos aqui é um distanciamento entre quem elabora o controle e quem está mais perto do processo para corrigi-lo. É um distanciamento físico, de formação e de informação. Por que isso ocorre exige o conhecimento das imperfeições da burocracia.

Indicadores e burocracia sob um olhar weberiano

Max Weber não se preocupava especificamente com o Poder, conceito que considerava “sociologicamente amorfo” (Weber, 2004), mas com a “legitimidade do poder”, que na figura do Estado se estabelece na forma de dominação legal e que, para construí-lo, inspirou-se em filósofos neokantianos, como Rickert (Eslabão, 2011).

Dominação legal é uma das três formas de dominação legítima, isto é, que é aceita por aqueles que são submetidos a ela. As outras duas são a dominação carismática e a dominação tradicional. Dito de outra maneira, há na teoria weberiana três maneiras distintas de se considerar uma ordem legítima. Enquanto a dominação carismática é legitimada graças à maneira como os indivíduos enxergam o líder, o qual seria dotado de carisma e capacidades extraordinárias, a dominação tradicional deriva do conjunto de normas e costumes socialmente desenvolvidos em uma determinada sociedade, ou seja, age-se de certa maneira, pois é uma prática consolidada no tempo (Weber, 2004).

Ainda que as formas de dominação tradicional e carismática permaneçam presentes na sociedade contemporânea, seria a dominação legal a predominante na modernidade, pois carrega, para Weber, o que, aponta Giddens (1991), seria a marca da modernidade para esse autor: a racionalização.

Outro ponto necessário para compreender a teoria de Weber é o conceito de tipo ideal (ou puro), que se trata de um constructo interpretativo que não é a média ou a maneira mais comum que determinado fenômeno se apresenta (Ideal..., 1994), mas que serve apenas como, segundo Weber (2003), instrumento de comparação com a realidade, pois se apresenta como uma representação (dentre tantas outras possíveis) da própria realidade.

É dessa maneira que Weber se propõe a investigar conceitos abstratos como religião, ou cristianismo. Como aponta Aron (2002), para Weber esses conceitos devem ser vistos no plural, ou seja, capitalismo em vez de capitalismo, pois representam uma, dentre tantas, forma específica de se apreender a realidade.

Sendo assim, para cada um daqueles tipos de dominação temos tipos ideais. O tipo puro da dominação tradicional se alicerça na figura do patriarca; na dominação carismática no profeta ou no guerreiro; na dominação legal, na burocracia (Weber, 2003).

Portanto, a burocracia, tipo ideal da dominação legal, é o tipo de dominação que deveria prevalecer na modernidade e, segundo Weber, possui várias características específicas, tendo em vista que, como tipo ideal, não implica que existam exatamente dessa forma na realidade. Entre suas características, se destacam: exercício da atividade sujeita a um conjunto de regras, normas e procedimentos documentados, competência profissional do executante, hierarquia de comando e o fato que a posse dos meios de produção não é dos funcionários (Weber, 2004).

Em geral, quando se associa burocracia a Max Weber, algumas pessoas tendem a imaginar que a burocracia seria um regime de controle perfeito, mas não é isso. Burocracia é um tipo ideal. Mesmo assim, é possível tecer algumas considerações a respeito do conceito que nos irão ajudar a refletir sobre as questões levantadas anteriormente.

Para superar o caráter abstrato da burocracia, dado ser tipo ideal, Hall (1976) prefere compreender a burocracia não como um tipo ideal ou como algo que se encontra presente ou ausente, mas, da mesma maneira feita por Gouldner e Udy Jr., isto é, numa gradação. Em outras palavras, as características ou dimensões fundamentais da burocracia, como especialização, hierarquização, procedimentação e impessoalidade, não é que estejam presentes ou ausentes, mas se apresentam em alguma, digamos, quantidade, ou seja, as características da burocracia podem se encontrar mais ou menos presentes conforme o tipo de organização.

Hall (1976) procurou correlações entre as diversas características, ou seja, quis entender se alguma característica da burocracia inibe outras características e, de fato, observou que a dimensão qualificação técnica era pouco correlacionada à hierarquia de autoridade e bem mais intercorrelacionada com normas, o que sugere, ao menos no universo dessa pesquisa, que os técnicos mais qualificados são mais resistentes à autoridade e apegados à normalização.

Udi Jr. (1976) caminha nesse mesmo sentido. A partir dos escritos de Weber, ele categoriza as dimensões da burocracia em dois tipos: i) burocrática, em que tem mais atenção à hierarquia de autoridade e especialização e; ii) racional-legal, focadas em desempenho e em objetivos específicos. Suas pesquisas indicam que esses dois conjuntos de variáveis não convergem na mesma direção, o que, a nosso ver, sustenta a proposição de Hall, que os especialistas tendem a se opor à autoridade estabelecida. Isso abre espaços para se pensar em conflito no interior da teoria da Burocracia.

Gouldner (1976) questiona a maneira como Weber desenvolveu seu conceito, pois ao se utilizar da burocracia no interior do Estado, partiu da premissa que objetivos comuns orientariam as ações dos servidores, mas não é o que parece existir na empresa privada, mais propensa a disputas por poder em seu interior. É possível concluir, portanto, que pelo fato de o próprio Weber ter dado pouca atenção à questão do poder como citamos anteriormente, não questionou que a própria norma, regra ou procedimento produzido no interior da burocracia pode tanto beneficiar A ou B, como significar uma forma de imposição dos especialistas diante dos demais funcionários (ou servidores, no caso do Estado). A condução das atividades burocráticas não ocorreria, como propôs Weber (2003, p. 129), “*sine ira et studio*”, isto é, impessoal e sem paixão.

Ora, se a norma pode ser imposta por parte dos especialistas, é de se esperar resistência por parte dos demais, e não apenas dos especialistas diante da hierarquia. O que intuímos é que a resistência é multidimensional no interior da burocracia e, portanto, para que seus ditames sejam cumpridos, alguma coisa a mais tem de ser feita. Uma das possibilidades é a cooptação dos funcionários.

Cooptação refere-se a um mecanismo de estabilidade organizacional, já que “[...] é um processo pelo qual o poder ou os encargos do poder - ou ambos - são compartilhados” (Selznick, 1976, p. 94). Dito de outra maneira, entende-se que para que a burocracia funcione tem de ocorrer a integração entre quem elabora as normas e aqueles que a executam. Selznick (1976), tomando como referência coalizões entre partidos políticos que permitem à oposição trabalhar no governo na forma de um poder dividido, afirma que esses arranjos dão forma a uma “solidariedade pública” (p. 95) que possibilitaria “[...] a legitimação de representatividade do governo” (p. 95).

Essa seria uma possibilidade otimista de se pensar o IDEB, isto é, como uma demanda criada por especialistas, e executada de forma a se atingir um objetivo comum

por escolas e professores que tenham sido cooptados — de alguma forma — e, estando solidários, poderíamos pensar o IDEB como uma boa forma de controle capaz de levar a uma melhoria da educação nacional. Mas há possibilidades menos otimistas.

Tomando como referência os estudos de Veblen, Dewey e Warnotte, Merton (1976) indica que a burocracia pode ser disfuncional. Enxerga os riscos de “incapacidade treinada”, situação em que as ações dos especialistas podem se tornar inadequadas se determinadas condições mudarem, que entendemos que é o comum em uma sociedade dinâmica qualquer. Outro risco disfuncional seria a psicose ocupacional, que ocorre quando o especialista se acostuma com determinadas soluções e as tende aplicar de maneira preferencial sem considerar mudanças que podem ter ocorrido, situação em que a submissão à norma se transforma em um fim, em vez de ser mera ferramenta para se atingir um determinado objetivo, tornando a estrutura organizacional rígida e formal, e criando produtos (entendemos como regras, normas, políticas etc.) distanciados dos objetivos últimos da organização.

A partir da crítica desses autores ao conceito de burocracia, já podemos tecer nossas considerações finais a respeito do IDEB e a maneira como está presente na educação brasileira.

Considerações Finais

Como procuramos demonstrar, indicadores são ferramentas de uso compartilhado, ou seja, que só funcionam se todos os envolvidos, dos criadores aos usuários entenderem como funciona, seus limites e o que de fato endereça. Dada a complexidade do tema, entendemos que falta aos gestores educacionais, desde sua formação superior nos cursos de licenciatura e pedagogia, até sua formação continuada, conhecimento em como tratar do tema e como lidar na prática com indicadores.

Para além do desconhecimento dos gestores educacionais, o distanciamento das medições do IDEB das discussões e ações nas escolas voltadas para sua melhoria, indica para nós, conforme percebemos em nossa carreira docente, que o IDEB não é um problema que a escola enxerga. Parece haver outros problemas que consomem a gestão escolar.

Uma possível correção de rota seria por meio da cooptação da comunidade escolar na gestão do IDEB enquanto indicador. Entendemos que os formuladores de políticas públicas, incluindo os que elaboram indicadores educacionais, precisam criar ferramentas para ouvir a escola e refletir essa audição nas políticas e nos controles educacionais.

Queremos evidenciar ainda nosso entendimento a respeito da importância do IDEB. Consideramos importante a sua manutenção, mas para que funcione, deve haver um envolvimento e uma conexão maior entre a escola e os formuladores de políticas e controles educacionais.

Outra observação que escapa do escopo deste trabalho, mas que merece uma nota, é a questão da meta estabelecida no IDEB. Será que atende a necessidade da sociedade? Caso esteja subdeterminada, será mais fácil de ser atingida, mas sem atender aos reclamos da sociedade. Entendemos que os resultados práticos estão baixos, pois os resultados da educação básica são ruins, mas nem esses estão sendo atendidos. Merece discussão posterior.

Vimos ainda que Weber (embora não tenha sido o único das ciências sociais) negligenciou a disputa por poder. Acreditamos que a maneira como os controles têm sido impostos às escolas, como é o IDEB, associado ao despreparo da comunidade escolar a lidar com números, faz, a nosso ver, que o IDEB seja de pouca utilidade na maioria das escolas brasileiras na sua tentativa de melhorar a educação básica nacional. Salientamos que, dado o espaço, não exploramos outras possibilidades teóricas sobre o tema. Uma delas seria o de governamentalidade a partir de Foucault.

Por fim, tentamos ao longo do texto demonstrar que indicador não é o problema, mas o sintoma. Portanto, entendemos que um valor baixo no IDEB não é o problema, mas a consequência de um problema que pode ter diversas causas - algumas delas citadas, como infraestrutura e condição econômica dos estudantes.

Para nós há um problema fundamental na educação básica que explica, por exemplo, o fato do IDEB das séries iniciais do ensino fundamental atingir suas metas, mas não nas séries finais e nem no ensino médio. Esse problema é, a nosso ver, o fato de os estudantes não estarem sendo alfabetizados na idade correta, o que faz com que passa-

das as séries iniciais do ensino fundamental, carreguem essa deficiência adiante, o que ajuda a justificar tanto o fato de as metas não estarem sendo atendidas e, entre outras consequências, a evasão no ensino médio, tema não tratado aqui.

Alfabetização na idade correta: esse é o grande problema que precisa ser resolvido.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARON, Raymond. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BORGES, Regilson Maciel. Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Orgs). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFS-Car, 2018.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC — Controle da Qualidade Total** (no estilo japonês). Belo Horizonte: Editora DG, 1999.

ESLABÃO, Daniel da Rosa. O conceito de dominação em Max Weber: um estudo sobre a legitimidade do poder. **Anais do II Congresso de Internacional de Filosofia Moral e Política**. Programa de Pós-Graduação em Filosofia — UFPel, 2011. Disponível em: <http://www.cifmp.ufpel.edu.br/anais/2/cdrom/mesas/mesa5/04.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FIGUEIREDO, D. et al. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 552–572, jul. 2018. DOI: 10.1590/S0104-403620180026001178

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOULDNER, Alvin W. Conflitos na teoria de Weber. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

HALL, Richard H. O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

IDEAL Type. In: MARSHAL, Gordon (Org.). **Oxford Dictionary of Sociology**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

JOSEPH Moses Juran. In: **Wikipedia, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph_Moses_Juran. Acesso em: 13 dez. 2024.

JURAN, J. M.; GRZYNA, Frank M. **Juran's Quality Control Handbook**. New York: McGraw-Hill, 1988.

KELLY, Greg. Body temperature variability (Part 1): A review of the history of body temperature and its variability due to site selection, biological rhythms, fitness, and aging. **Alternative medicine review: a journal of clinical therapeutic**. v. 11, jan. 2007. p. 278-93. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/6624326_Body_temperature_variability_Part_1_A_review_of_the_history_of_body_temperature_and_its_variability_due_to_site_selection_biological_rhythms_fitness_and_aging. Acesso em: 13 dez. 2024.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5764095>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MERTON, Robert K. Estrutura burocrática e personalidade. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SELZNICK, Philip. Cooptação: um mecanismo para a estabilidade organizacional. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

UDY Jr. Stanley H. “Burocracia” e “Racionalidade” na teoria weberiana da organização: um estudo empírico. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (org.). **Weber** — Sociologia. São Paulo: Ática, 2003.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva – Volume 1. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

A formação moral e cívica no ensino fundamental de Angola: uma reflexão sobre a influência da filosofia da educação ocidental

António Pedro Eduardo¹

1. Introdução

Na pesquisa aqui apresentada teremos como recorte de discussão a prática educacional angolana, especificamente voltada à formação moral e cívica no ensino fundamental de Angola: Uma reflexão sobre a influência da filosofia da educação ocidental.

Com o uso da metodologia meramente bibliográfica descritiva e com o objetivo geral de investigar a influência da filosofia da educação ocidental na formação da educação moral e cívica no ensino fundamental de Angola, o capítulo convida a discutir e analisar a nossa temática em cima de três (3) sessões que são:

Os princípios da filosofia da educação ocidental na formação moral e cívica de Angola, onde nos debruçamos sobre a compreensão da influência do pensamento da filosofia da educação ocidental no ensino da formação moral e cívica nas escolas fundamentais em Angola a partir do final do século XX e início do XXI especificamente; a segunda, a implementação prática da Educação Moral e Cívica: A incorporação nos currículos do ensino fundamental, esta sessão a discussão gira em volta da análise da

¹ Mestrando da Faculdade de Educação da USP.

disciplina da EMC usado como o Manual do Aluno da 5ª classe de Angola. O livro de ensino da EMC tem o objetivo de ser o primeiro contato material que proporciona a inserção da criança angolana nos assuntos sobre a filosofia, nos moldes de convivência social e política; e o terceiro, o impacto da filosofia da educação ocidental na formação moral e cívica dos alunos angolanos considerando o seu contexto.

E por fim, consideramos que Angola tendo adotado a estrutura do ensino escolar, deixado pelo seu ex-colonizador, como herança, consequentemente, se apropria de toda a complexidade que vem desta educação, desde a sua língua (portuguesa) até à sua maneira de pensar (a organização social e filosófica) dos fatos.

2. Os princípios da filosofia da educação ocidental na formação moral e cívica de Angola

Nesta secção da nossa discussão não se pretende proceder, descritivamente, de um contexto historicamente longo sobre a filosofia da educação ocidental e nem de longe queremos aqui historicizar a eclosão da educação colonial em Angola. O que nós iremos debruçar aqui terá como base um estudo breve e cauteloso sobre a compreensão da influência do pensamento da filosofia da educação ocidental no ensino da formação moral e cívica nas escolas fundamentais em Angola a partir do final do século XX e início do XXI especificamente.

Para isso, é importante analisarmos o novo contexto da luta de libertação angolana, onde o país num ambiente de pós-guerra caracterizava-se como uma sociedade que enfrentou a estagnação em suas várias esferas sociais, políticas e econômicas através das lutas armadas pela sua independência.

Após a independência, Angola viu-se na necessidade de dar respostas às aflições sentidas pela sua população naquele momento, assim como também responder às demandas internacionais que mais tarde, sendo ela um país recém liberto, passariam a ser-lhe requeridos, tais como a alfabetização e formação especializadas do povo em diferentes sectores para negociações internacionais, o estabelecimento de um governo estável e democrático, criação de instituições como a de saúde, políticas, e um assenta-

mento da economia em geral, etc. Nesta perspectiva, o cenário angolano teve a construção do seu contexto de maneira complexa, quanto às implementações das políticas sociais e econômicas tanto nas educacionais, este que nos interessa aqui.

É de conhecimento, entre os estudiosos da educação angolana, que o modelo nacional de educação é baseado no modelo europeu e consequentemente o ensino angolano tem os seus respaldos na base dos pensamentos da filosofia da educação ocidental, características essas que se deram devido a sua herança colonial. E para podermos compreender essa herança é necessário observar os princípios da filosofia da educação na formação moral e cívica ensinada nas escolas fundamentais de Angola.

A primeira proposta pedagógica feita por angolanos e para angolanos foi a proposta educacional do Movimento Popular de Libertação de Angola — MPLA na década de 1960 que tinha como objetivo “criar um ‘Novo Homem’, dotado de consciência política. Essa proposta se insere nos estudos do filósofo Antônio Gramsci, que entendia que a função dos intelectuais estava diretamente ligada ao processo de formação de uma consciência crítica” (Lima, 2020, p. 293). Propostas pedagógicas criadas na responsabilidade dos estudantes intelectuais militantes angolanos influenciados pelas “instituições criadas para receber os estudantes, como a Casa dos Estudantes do Império — CEI e as Associações Acadêmicas, como o Centro de Estudos Africanos, o Clube Marítimo Africano e a Casa de África” (ibidem, p. 291) e o Movimento de Unidade Democrática Juvenil (MUDJ) e o Movimento Anticolonialista (MAC).

O pensamento filosófico Marxista, na década de 1960, foi a base dos ideais literários dos membros do MPLA em um contexto de luta pela libertação nacional. Tais escritos usados como materiais didáticos em práticas pedagógicas anticolonialista, que visavam a libertação das consciências dos angolanos onde “o MPLA, seria o grande organizador da Educação, pois se entendia que sua função seria despertar na população a compreensão da sua realidade, e como consequência a própria sociedade promoveria uma ação transformadora” (Lima, 2020, p. 293), base que mais tarde veremos em pensador como Paulo Freire (1987).

Esse chamado a transformação propagado pelos agentes da luta pela independência angolana nesta proposta educacional, tem as suas origens no pensamento de Marx e Hegel onde “o educador deve ser educado para transformar as circunstâncias e, consecutivamente, a educação que nos forma, em direção a uma práxis revolucioná-

ria” (Valentim; Moço, 2024, p. 38). A exemplo, foi a obra “As aventuras de Ngunga” de Pepetela da década dos anos 60, e a história intitulada “Vitória ou morte! Manual de alfabetização” de 1965 do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Obras estas usadas como manuais de educação e emancipação do povo angolano com um viés voltado para o despertar da consciência revolucionária.

No pensamento filosófico marxista do MPLA, a luta do homem por sua substância se transforma, naquele contexto, no direito dos angolanos a dominarem as suas próprias terras africanas.

A preocupação principal do MPLA ao educar a sociedade, compunha um projeto muito maior do que alcançar a liberdade da nação, mas pensando a longo prazo, seria formar cidadãos capazes de conduzir o povo dentro da lógica do socialismo no pós-independência, principalmente aqueles que iriam atuar nos quadros administrativos do partido, pois o povo como um todo formaria essa administração, e não apenas aqueles que possuísem uma formação privilegiada. Esse discurso também se encontra presente na fala de Agostinho Neto, um dos líderes do MPLA durante a guerra de independência. (Lima, 2020, p. 293)

Na contemporaneidade angolana as instituições do ensino fundamental tomaram as responsabilidades de atuarem como entidades que inserem as crianças, estimulando o interesse delas no estudo da filosofia através da formação na Educação Moral e Cívica (EMC).

Pesquisadores do ensino sobre filosofia nas instituições de Angola, tal como Inácio Valentim (2024) e Feliciano Nanga Moço (2024), tendem a ver a formação filosófica como uma prioridade fundamental na área das humanidades, apontando a crucialidade do poder argumentativo indispensável para o homem em sua vida como proporcionado pela filosofia. Acreditam que ensinar filosofia é “oferecer aos estudantes habilidades fundamentais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos” (Valentim; Moço, 2024, p. 38), e que sociedades que priorizam a filosofia na formação dos alunos são aquelas que olham o homem como prioridade, por sua vez, como o fim do objetivo social.

Nesta perspectiva, é interessante pensar o quanto a filosofia como conversação humana, tanto por meio da linguagem argumentativa quanto de transformação à cidadãos

mais reflexivos, está intrinsecamente ligada no processo de formação para os angolanos tendo a educação escolar como meio de processo de socialização. Neste sentido segundo Marcos Sidnei Pagotto-Euzébio e Rogério de Almeida (2022), a filosofia de estadunidense Richard Rorty que contribuiu para o fundamento da filosofia da educação moderna, considerava a escola tinha o papel atuante no processo de socialização dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de “um animal em ser homem”.

Mecanismo este hoje visto na educação angolana, como podemos notar prólogo escrito pela então Ministra da Educação Maria Cândida Pereira Teixeira no livro atualizado da disciplina Educação Moral e Cívica da 5ª Classe (fundamental) de 2018, “a educação é entendida como um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, visa a preparação integral do indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva”.

Em sua introdução o livro de ensino da Educação Moral e Cívica da 5ª Classe toma a priori o conhecimento individual que conduzirá a pessoa numa reflexão do eu mesmo e por sua vez sobre os problemas da sociedades a fim de que o ajude a lidar com as demandas da vida social, o livro alega que “é um livro que te ajudará, ainda, a construíres conhecimentos, valores, ideias, para conviveres em harmonia e poderes responder a algumas perguntas que, com certeza, tens feito a ti próprio” (Angola, Ministério da Educação, 2018). Esta proposta encontra se também nas reflexões dos autores Inácio Valentim e Feliciano Nanga Moço (2024) quando pensam no processo de despertar o aluno para poder superarem os problemas lhes apresentados pela sociedade:

Precisamos começar por despertar os jovens do sono dogmático do seu conforto prevalecente, tornando um problema o que lhes parece óbvio, revelando a gênese e os processos evolutivos daquilo que lhes parece completamente dado, induzindo a consolidação do possível como um caminho para acessar a questão crítica, sugerindo-lhes gradualmente que estão disponíveis uma linguagem e categorias mentais adequadas para lidar eficazmente com os problemas introduzidos. (Valentim; Moço, 2024, p. 46)

O pensar dos “porquês” ensinar filosofia em Angola está atrelada a uma reflexão onde a educação se ocupa predominantemente da questão dos fins, por meio do conhecimento “despertar” individual. E estes “porquês” determinam, “os alvos em direção aos

quais os esforços educativos devem se orientar. [...] Portanto, ao propormos uma forma de educar, uma teoria da educação ou pedagogia, estamos ao mesmo tempo também respondendo à pergunta sobre o que fazer dos seres humanos” (Valentim; Moço, 2024, p. 59). Nesta perspectiva acidental, para os moldes do contexto angolano, a filosofia da educação é vista como resposta aos problemas sociais.

3. A sua implementação prática: A incorporação nos currículos do ensino fundamental

Nesta secção pretendemos de maneira fugaz o livro didático da disciplina Educação Moral e Cívica — EMC do ensino fundamental usado como o Manual do Aluno da 5ª classe de Angola. O livro de ensino da EMC tem o objetivo de ser o primeiro contato material que proporciona a inserção da criança angolana nos assuntos sobre a filosofia, nos moldes de convivência social e política.

O livro em análise faz parte dos materiais didáticos que sofreram reforma pelo ministério, como o livro aponta: o “Ministério da Educação levou a cabo a revisão curricular efetivada mediante correção e actualização dos planos curriculares, programas curriculares, manuais escolares, documentos de avaliação das aprendizagens e outros, das quais resultou a produção dos presentes materiais curriculares” (Ministério da Educação, 2018, p. 3), com o intuito de atualizar a educação e promover um cidadão melhor e que possa acompanhar o tempo e espaço em nossa contemporaneidade:

Neste sentido, os novos materiais curriculares ora apresentados, são documentos indispensáveis para a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, esperando que estejam em conformidade com os tempos, os espaços e as lógicas dos quotidianos escolares, às necessidades sociais e educativas, os contextos e a diversidade cultural da sociedade angolana. (Ministério da Educação, 2018, p. 3)

Nesta perspectiva, anuímos com os críticos dessa nova reforma, quando alegam que na tentativa de criar uma nova configuração do saber, um novo conhecimento cultural para a educação, o que se ocorreu foi um alargamento geral dos conhecimentos

universais e uma adoção de uma epistemologia hegemônica que se tenta dialogar, mas longe, da cultura africana angolana. Mas a ideia desta seção não é essa discussão, pretendemos aqui apenas analisar como o ensino da filosofia está impregnado na educação básica de Angola a partir da disciplina EMC.

Na introdução da disciplina a criança é convidada a refletir sobre o Ser e Estar junto ao ambiente que o rodeia. Uma concepção adotada pela filosofia em várias culturas que se apropriam do homem como sujeito e objeto de reflexão. O livro aponta que “por seres pessoa, não és um ser perfeito. Mesmo quando te tornares adulto não serás perfeito, mas estarás a seguir um caminho para te tornares uma pessoa boa. Tornamo-nos pessoas melhores quando nos relacionamos bem com as outras pessoas, com a natureza e com as diferentes culturas” (Ministério da Educação, 2018, p. 5). Intrinsecamente, aqui, a criança tende a se tornar uma “pessoa boa” na sociedade quando existe em contato com outra pessoa, outra cultura e com a natureza, deste modo, o ensino deixa subentendido a ideia do conhecimento, pois se a pessoa se expõe a essa relação citada acima, consequentemente ela tende a obtê-la.

O livro didático se ocupa de cinco temas principais para tratar com os alunos da 5ª classe, sendo o primeiro a Escola Como Fonte de Progresso Social, O meu país, a minha entidade cultural e linguística, o terceiro O registo, elemento de identidade, A Reconciliação Nacional em Angola e o quinto trata-se do Direitos da Criança.

Em vista disso, pode-se pensar que, para dar corpo aos princípios de socialização, foram organizadas as disciplinas do ensino primário mediante a reforma curricular sob o auspício da LBSE. Embora a disciplina nesse contexto possa ser vista como subdivisão de conhecimento- em Língua Portuguesa, Educação Moral e Cívica, Educação Laboral-, ela permite ser relacionada com o processo de disciplinamento, o regramento ou o conjunto de saberes que compõem os currículos do ensino primário. (Curimemha, 2021, p. 9)

Reflexão sobre “o que nos torna únicos no meio de todos os outros; — como crescemos, que direitos temos e como alcançá-los; — como nos relacionamos com o meio que nos rodeia, com aquilo que acreditamos” (Ministério da Educação, 2018, p. 10), apresentada no Manual do aluno, induzem a criança angolana a pensar o ser humano

como centro a ser refletido, que tende a alcançar os fins ou intencionalidade. “Fins ou Intencionalidade são os objetivos, os alvos em direção aos quais os esforços educativos devem se orientar. Relacionados a eles estão todos os outros aspectos da educação, os “o quê” e os “como”, os conteúdos e os modos, porque são esses fins que determinarão o resto” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 59). É notável que o livro didático se apegue aos objetivos fixados (a exemplo de comportamentos, subjetividade, deveres e direitos) como “eleição das coisas importantes que apontam para o bom e para o ruim, para o adequado e para o prejudicial” (idem), aspecto que provém da tradição literária filosófica ocidental.

O pensamento constatado no material didático sobre a “a mensagem de cada qualidade moral” para que possamos viver em sociedade, por mais que abandone a concepção do homem Natural, ela é nitidamente baseada na influência do contrato social. “Relacionar-se bem com as pessoas permite viver em paz e com respeito mútuo. Daí a necessidade de se praticar a justiça, a solidariedade, a fraternidade e a verdade entre as pessoas” (Ministério da Educação, 2018, p. 28), alega o material que é necessário uma espécie de relação mútua entre as pessoas, baseadas em regras de convivências, ainda que sacrifiquemos os nossos interesses sociais em detrimento aos gerais das sociedades.

Deste modo, o aluno do ensino fundamental da 5ª classe de Angola, precisará seguir algumas condutas filosoficamente morais para poder viver em harmonia junto aos outros. Tais condutas podem ser definidas na disciplina EMC como a “Solidariedade — é o ato de participarmos de uma maneira positiva na vida do nosso semelhante; Justiça — é a ação de dar a cada um o que é devido. É exigir os direitos e cumprir deveres; Fraternidade — é o laço de união entre os seres humanos. É tratar o outro como irmão; Coragem — é a ação firme e enérgica diante dos problemas e perigos da vida; Sinceridade — é o hábito de manifestar a verdadeira opinião sem fingimento; e por fim o Respeito mútuo — é um dever social. É o ato de respeitar cada pessoa tal como ela é” (ibidem, p. 28- 29).

Para a criança na sala de aula da 5ª classe do ensino fundamental angolano tais fundamentos filosóficos e morais, citada acima, são cravadas no seu aprendizado como leis pétreas para uma convivência socialmente boa junto às pessoas que formam a sua comunidade. Desta forma, e de acordo com as definições das condutas morais na disciplina EMC, no contrato social, “após a formação do corpo político pelo pacto social, é

preciso estabelecer as leis, que vão lhe dar movimento e vontade por meio do estabelecimento dos direitos. As leis devem dirigir-se sempre para a coletividade e nunca para o indivíduo” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 388).

A disciplina da Educação Moral e Cívica- EMC tente a ter uma prerrogativa pautada no conhecimento da identidade pessoal e social através das ações individuais, obrigações (deveres e direitos), pensamentos, crenças e valores. Desta forma, o currículo do ensino de base escolar angolano entende que a EMC:

É uma disciplina reestruturada e repensada como uma espécie de transformação da cultura para tornar a vida cultural mais saudável e harmoniosa, mas não no sentido de disposição bem ordenada entre as partes de um todo ou da simetria cultural, o que se remeteria ao discurso que predominou entre as décadas de 1970 e 1990 a respeito da unificação cultural. Além disso, tem como finalidade ensinar as formas de agir com o outro. (Curiminha, 2021, p. 12)

Nesta perspectiva, é fundamental que a criança angolana aprenda na disciplina de EMC que, “Eu vivo em sociedade e tenho que valorizar a cooperação e a solidariedade nos grupos que integro. Devo tomar decisões para uma convivência saudável e reconhecer a importância das regras” (Ministério da Educação, 2018, p. 60).

É interessante apontar que este livro didático da disciplina da EMC sendo parte da reforma do ensino angolano faz parte do punhado de conteúdos que abrangem uma visão geral, onde agregam diversos conhecimentos provenientes de vários pontos de vista através dos distintos saberes no mundo. Por essa razão, é notável que diante dos conteúdos no material didático encontram-se observações ou narrativas sociais voltadas para outros contextos diferentes de Angola.

A filosofia da educação é vista como resposta aos problemas sociais, assim como indica a nossa análise do Manual do Aluno da componente da Educação Moral e Cívica. E tendo ela como um material que possibilita o primeiro contato do pensamento filosófico do aluno, a EMC angolana se apropria de muitos dos fundamentos do pensamento ocidental que se propagou pela educação desde a sua consolidação através das tradições literárias.

4. O impacto da filosofia da educação ocidental na formação moral e cívica dos alunos angolanos considerando o contexto

Não é intuito desta seção abordar uma discussão decolonial pautada no diálogo entre filosofia ocidental e filosofia africana na educação do continente, e muito menos apontar os impactos negativos ou positivos causados pela filosofia da educação ocidental na formação moral e cívica dos alunos angolanos. O objetivo aqui, assim como em todo o artigo, é apenas analisar e entender os fundamentos desse impacto na sociedade angolana.

As crianças angolanas têm o seu primeiro contato com o pensamento filosófico logo na 5ª classe do ensino fundamental através da disciplina da EMC. Nesta componente os alunos de forma superficial aprendem a pensar o ser humano em toda sua existência, desde a sua subjetividade até o meio social. Aprendem a Natureza como parte fundamental da transformação física e mental do ser vivo, especificamente o homem, e por sua vez como devemos nos comportar diante do meio.

Este fundamento ensinado às crianças por meio do processo de ensino da EMC provém do longo procedimento e da transformação das discussões teóricas do pensamento ocidental através da tradição literária. É possível afirmar isso, hoje, pois pesquisas sobre a história da educação angolana como a de Diniz Kibanguilako (2015), Manuel Brito Neto (2005), Júlio Epalanga (2023) e de António Pedro Eduardo (2024) apontam que a educação angolana é uma herança direta da colonização portuguesa e, por sua vez, consequentemente “a educação do colono tinha suas bases na política educativa em vigor na metrópole, sendo, contudo, imbuída pela mensagem dos colonizadores, enquanto agentes da civilização” (Liberato, 2014, p. 1010).

E esse vínculo histórico com o pensamento filosófico ocidental reverbera também na formação de professores nos cursos do ensino superior dentro das instituições angolanas. Por exemplo, o professor Filipe Cahungo ao falar dos desafios e perspectivas da filosofia de Angola numa entrevista do artigo de Murilo Rocha Seabra (2020), alega que:

O que há de positivo nos cursos de Filosofia em Angola é essa capacidade de que temos em acolher no nosso plano escolar a Filosofia Ocidental (a

européia) e a vontade que houve por parte do Governo de Angola em ter criado o Curso de Filosofia, isto na Faculdade de Letras, assim como nos diversos Institutos Superiores de Formação de Professores espalhados pelo país. (Seabra, 2020, p. 722)

É importante salientar que algumas das universidades de Angola, por mais que ainda têm seus currículos ligado a Portugal em sua maioria dos conteúdos assim como também a fabricação dos materiais didáticos, nelas “hoje já se ensina, por exemplo Filosofia Africana, que é uma cadeira anual, bem como Cultura Bantu e Pensamento Filosófico Angolano; isto na Universidade Católica de Angola (UCAN)” (ibidem). Mas o que se pretende deixar patente nessa reflexão é que a estrutura acadêmica que, por sua vez, é responsável na formação de professores de filosofia no contexto angolano tem a sua base curricular nos conteúdos do pensamento ocidental.

5. Considerações finais

A expansão marítima europeia ocorreu entre os séculos XV e XVIII foi um grande precursor da propagação do conhecimento ocidental, ou seja, a sua visão do Mundo. E junto a isso veio o processo da colonização que, foi a ocupação por meio de invasão às terras alheias, física como epistemicamente, foram o motivo pelo qual hoje temos a filosofia ocidental como base do ensino na formação de filosofia em diversas instituições do mundo, se dando a partir de um processo que Ramón Grosfoguel (2016) denomina de epistemicídio, alegando que “o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais” (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Angola tendo adotado a estrutura do ensino escolar, deixado pelo seu ex-colonizador, como herança, consequentemente se apropria de toda a complexidade que vem desta educação, desde a sua língua (portuguesa) até à sua maneira de pensar (a organização social e filosófica) dos fatos.

Deste modo, consideramos que, através das análises realizadas no livro didático da disciplina de Educação Moral e Cívica — EMC da 5ª classe do ensino fundamental de

Angola, é possível notarmos uma grande influência proveniente do diálogo da tradição literária ocidental — até o momento — na forma de pensar a humanidade por meio das suas discussões diante do meio ambiente Natural e social no contexto angolano.

Pretendemos ampliar esse debate, pois ainda existem vários pontos a serem levados em conta, pois em apenas um ensaio acadêmico temos a restrição de apontar de maneira profunda alguns fatos de cunho importante que deixamos aqui em aberto. Nesta perspectiva convidamos a refletir sobre esta temática no intuito de promover este debate sobre a formação da Moral e Cívica em nossas crianças angolanas.

Referências

ANGOLA. Ministério da Educação. **Educação Moral e Cívica da 5ª Classe**: manual do aluno. 2018.

CURIMENHA, Marcelino Mendes. Currículo e cultura nas relações sociais do ensino primário em Angola: curriculum and culture in the social relations of primary education in Angola. **REVHIST — Revista de História da UEG**, [S. l.], v. 10, n. 01, p. e012122, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ueg.br/index.php/revhist/article/view/e012122>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 1-19, out./dez. 2014.

LIMA, Priscila Henriques. A proposta educacional do MPLA para a criação de um “novo homem”: análise do livro *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 11, set./dez. 2020.

SEABRA, Murilo Rocha. Desafios e perspectivas da Filosofia em Angola: entrevista com Filipe Cahungo. **Abatirá** — Revista de Ciências Humanas e Linguagens, Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XVIII, v. 1, n. 2, p. 1-754, jul./dez. 2020.

VALENTIM, Inácio; MOÇO, Feliciano Nanga. O ensino da filosofia nas instituições do ensino fundamental e universitário angolanos: da utilidade à essencialidade. **Ágora Filosófica**, Recife, v. 24, n. 2, p. 37-60, maio/ago. 2024.

VIEIRA, L.; MENEZES, I. O papel da escola angolana na educação moral e cívica. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 51, p. 197-222, 2017.

A gaia educação e o jogo de peripatos

Mauricio Perin¹

Introdução

Videogame, aquela coisa que os meninos fogem da aula pra ficar jogando?
— Minha tia²

Apesar da informalidade, a epígrafe que abre este ensaio serve a um propósito muito claro: sintetizar a angústia que muitos educadores sentem com o desinteresse dos estudantes. Partindo do imperativo implícito na pergunta acima — de que o verdadeiro problema se encontra no pernicioso canto de sereia dos videogames, e não em qualquer precariedade entrincheirada nos modelos e estratégias de ensino —, qualquer conexão entre jogos e educação pode parecer imediatamente improdutiva. Ainda assim, não são poucas as iniciativas que buscam criar jogos com o intuito de educar (*i.e.*, jogos educativos), ou introduzir características de jogos no processo de ensino (*i.e.*, educação gamificada).

1 Mestre em Design pela UFPR. Professor Auxiliar dos cursos de Jogos Digitais e Design da PUCPR; Diretor Criativo do Centro de Realidade Estendida PUCPR; doutorando pelo PPG Educação da FEUSP. Email: mauricio.perin@usp.br. ORCID: [0000-0002-8721-6941](https://orcid.org/0000-0002-8721-6941).

2 Lembro-me de uma de minhas tias paternas, professora de ensino fundamental e universitário, ter me perguntado algo nesse sentido na época em que comecei a trabalhar como desenvolvedor de jogos, c. 2008.

Ao se esquivarem de investigar aquele imperativo, acredito que tais abordagens assumam que deve existir algo nos jogos que possa ser higienizado para coexistir com a educação. Por um lado, um esqueleto de atributos inofensivos sobre o qual seria possível construir experiências de aprendizagem legítimas; por outro, uma série de mecanismos e processos salutares que poderiam enriquecer estratégias de ensino (Landers, 2014). Ou seja, que de alguma forma deve ser possível “levar a sério” os videogames no contexto da educação. Infelizmente, os resultados alcançados por esse tipo de iniciativa raramente escapam da inadequação de não serem nem jogos, nem educativos — parafraseando o dito popular.³

Com este trabalho não pretendo levar os videogames a sério. Pelo contrário, assumo uma postura diametralmente oposta: a de que a própria educação não precisa ser tratada como algo acético, sisudo, sério. Para tanto, me baseio na crítica feita por Beccari (2022), com sua visão nietzschiana, a uma “ciência acética” — entendendo, portanto, a educação como parte da ciência. O que me permite apontar que, ao assumir o imperativo descrito acima, “o [educador] é nada mais que um funcionário do ascetismo, prezando pela ‘seriedade’ para com a verdade” (ibidem, p. 134). Indo além, a inadequação dessa postura “séria” fica ainda mais evidente quando percebo que a mesma acusação da epígrafe, em épocas anteriores, poderia ser (e certamente foi) feita à televisão, ao cinema, ao rádio, à literatura, ao teatro, chegando, quem sabe, à pintura rupestre.

Posso, dessa forma, dizer que é a obsessão da ciência — e, conseqüentemente, da educação — por se “levar a sério” que motiva “os meninos” a buscarem um escape. Ou seja, se me interessa que estudantes se interessem, posso procurar nos jogos uma certa irreverência, ao invés de tentar embutir neles qualquer tipo de seriedade. Uma empreitada que se inspira nas palavras de Nietzsche:

A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”: — assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. — Muito bem! Mostremos que é um preconceito! (2001/1882, § 327)

3 A saber, “o jornalismo de economia no Brasil não é nem uma coisa nem outra”. Frase geralmente atribuída ao ex-Ministro da Fazenda Delfim Netto.

Portanto, explorarei adiante a possibilidade de que os jogos podem ser conectados à educação sem que para isso seja preciso higienizá-los. Não como esqueletos desprovidos de apelo, ou processos abstraídos da diversão, mas como ambientes interativos que concretizam uma “gaia ciência” — que, em Nietzsche, “refere-se a uma ciência sob a perspectiva do artista, uma ciência que não se ‘leva a sério’, [ao passo que] o ‘levar a sério’ constitui um preconceito porque necessariamente admite apenas um caminho possível para o conhecimento” (Beccari, 2022, p. 134).

Antes de seguir adiante, no entanto, devo fazer alguns esclarecimentos e definições. Primeiramente, não pretendo encontrar mais uma definição para os videogames neste trabalho: muitas já foram as tentativas e pouco produtivos os resultados.⁴ Nas palavras de Stenros, “os jogos, assim como a arte, são criados para contestar definições” (2015, p. 141, trad. minha). Ao invés disso, buscarei atravessamentos pré-existentes desse campo com a educação e/ou com a filosofia, a fim de delimitar suas bordas apenas pelos entendimentos pertinentes para esse enquadramento em específico.

Igualmente importante é evidenciar que não tenho qualquer pretensão de esgotar ou esclarecer a discussão apresentada. Pelo contrário, trata-se apenas de um ensaio a partir de conexões observadas ao redor dos videogames — combinando minhas experiências tanto como pesquisador do tema, quanto como desenvolvedor de jogos. Ou seja, um exercício de ativamente ignorar a literatura criada pela própria discussão da educação de/com jogos, e olhar para ela a partir do que está no seu entorno. Nas palavras de Flusser, “inverter a relação entre mapa e paisagem, e consultar, não o mapa para se orientar na paisagem, mas a paisagem para orientar-se no mapa” (2011, p. 28).

E, se por um lado, Beccari (2022) aponta como a elaboração de uma “ciência que não se leva a sério” começa com um olhar artístico para a pesquisa, Mandoki (2019) enfatiza a importância do jogo nessa relação. Segundo a autora, a experiência estética pode incluir o jogar e o pesquisar, tanto quanto a ciência pode se tornar estética ao envolver

4 A busca por uma definição para videogames depende de uma definição prévia para qualquer tipo de jogo, e, conseqüentemente, remonta pelo menos a Huizinga (2019/1938), se estendendo com, entre outros, Caillouis (2017/1958), Salen e Zimmermann (2004); Juul (2005); Bogost (2007); Sicart (2011) e Stenros (2015).

um certo jogo cognitivo. Afinal, “o que existe são jogos, relações de força; os jogos mapeiam o real, mas também são mapeáveis; e se tudo existe enquanto jogo/mapa, embarralham-se as fronteiras entre ficção e realidade” (Beccari, 2022, p. 168).

A fim de descrever como os jogos podem ajudar a “mapear a realidade”, Mandoki parte de conceitos como o “livre jogo da imaginação com o entendimento” em Kant; os “jogos como cultura, e a cultura como jogos” em Huizinga; e os “jogos de linguagem” de Wittgenstein; para localizar no “raciocínio abdutivo” de Peirce — que, segundo a autora, representa uma forma de se jogar com ideias — o equilíbrio entre criatividade artística e rigor científico.

Mais do que equivaler a abdução de Peirce ao ato de jogar, Mandoki (2019) identifica essa atividade como um tipo específico de jogo, que denomina “peripatos”. Neste trabalho pretendo demonstrar como os videogames podem promover o jogo de peripatos e, conseqüentemente, estimular a criatividade e a imaginação, num contexto educativo — sem que para isso seja preciso “levá-los a sério”. Ou, melhor dizendo, justamente por não serem levados a sério.

Onde entra o jogo, na educação?

Segundo Mandoki (2019), ao evitar delimitações rígidas e bem definidas sobre o ato de jogar — como fizeram Schiller (2002/1795), ao categorizar do jogo como uma atividade essencialmente humana, e Koestler, (1976) ao separar as experiências humanas entre lúdicas, estéticas e criativas — Kant (2016/1790) já evidenciava a articulação existente entre estética e jogo, entre conhecer e imaginar. A autora destaca, por exemplo, como as justaposições, comparações e derivações são fundamentais para a apreciação estética kantiana. Ações estas que podem ser entendidas, de acordo com Mandoki (2019), como a aplicação de certas regras ao exercício da criatividade, ou seja, o próprio “jogo da imaginação com o entendimento”.

Essas três formas de jogar com ideias — através de combinações, similaridades e questionamentos —, ainda segundo a autora, configurariam diferentes registros daquilo que Charles S. Peirce denominou como “abdução”: uma forma de inferência complementar às tradicionais dedução e indução, capaz de criar hipóteses explanatórias.

Abdução é [...] a única operação lógica que introduz qualquer nova ideia; pois a indução não faz nada além de determinar um valor, e a dedução meramente desdobra as consequências necessárias de uma hipótese pura.

A Dedução prova que alvo *deve* ser; a Indução mostra que algo *de fato* acontece; a Abdução meramente sugere que algo *talvez seja*. (Peirce, 1994/1935, v. 5, § 171, trad. minha, grifos no original)

Para Mandoki, esse entendimento do processo criativo e, logo, da abdução como jogo, encontra fundamentos no próprio texto do autor: “Jogar, para Peirce, é um vaguear da mente sem propósito, feito ‘talvez durante uma caminhada,’ que ‘não tem regras, senão essa própria lei de liberdade’” (2019, p. 3, trad. minha).

Há uma certa ocupação agradável da mente que, pela falta de um nome em particular, infiro que não seja praticada tão regularmente quanto merece; pois, ao ser aproveitada com moderação — digamos que em cinco ou seis por cento do seu tempo desperto, talvez durante uma caminhada —, é revigorante mais do que o suficiente para compensar o gasto. Visto que não envolve qualquer propósito além de deixar de lado todos os propósitos sérios, por vezes estive meio inclinado a chamá-la de devaneio com alguma qualificação; mas, para um estado de espírito tão antipodal ao ócio e ao sonho, tal designação seria dolorosamente inadequada. De fato, ela é o Jogar Puro. Ora, Jogar, todos sabemos, é exercício vigoroso das suas capacidades. O Jogar Puro não tem regras, senão essa própria lei de liberdade. (Peirce, 1994/1935, v. 6, § 478, trad. minha)

Porém, contrariando a visão peirciana de um jogar completamente desestruturado, certamente romântica em sua busca por liberdade, Mandoki identifica o trio mencionado acima (justaposições, comparações e derivações) como um conjunto de “regras” para a abdução. Para haver um jogo, afinal, é preciso que existam regras, e a autora destaca como a inferência descrita por Peirce envolve “silenciar hábitos automáticos de percepção, interpretação e resposta, e aprender por meio de um desvio, um atraso, ou uma mudança de ritmo” (Mandoki, 2019, p. 4, trad. minha).

Ao analisar descrições do processo criativo num contexto científico — feitas pelo próprio Peirce e por outros autores —, Mandoki conclui que, para estimular essa mudança, a abdução “opera em imagens e por reorganizações, assim como por analogias e similaridades” (ibidem, p. 5, trad. minha). Podendo, portanto, ser resumida a três fatores (ibidem): a *combinação* de novos elementos; a *analogia* entre elementos distintos; e a *derivação* desses elementos por meio de *questionamentos*.

E, se a abdução é um jogo, e se esse jogo tem regras específicas, ele não deve ser qualquer jogo. Uma linha de raciocínio que me leva, inevitavelmente, a esbarrar na tarefa que descrevi anteriormente como algo que gostaria de evitar: a definição e classificação dos jogos. Porém, se essa empreitada parece tão infrutífera quanto desgastante, com propostas que vão do excessivamente restritivo⁵ ao comicamente irreconciliável,⁶ ela tem, pelo menos, um ponto de partida bem definido: o *Homo Ludens* de Huizinga (2019/1938). Segundo o autor, uma das características que distinguem o jogo de outras atividades é sua separação da realidade: joga-se em “um recinto de jogo no interior do qual as habituais diferenças de categoria são temporariamente abolidas” (ibidem, p. 122). Seja num espaço concreto, virtual, ou imaginado, o “círculo mágico” criado pela introdução de regras, condições e consequências separa o jogo do cotidiano comum.

5 Entre as propostas mais influentes no campo dos jogos digitais encontramos: um sistema no qual jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, e que atinge um resultado quantificável (Salen e Zimmermann, 2004, p. 81); um sistema baseado em regras com resultados variáveis e quantificáveis, onde diferentes resultados recebem diferentes valores, a jogadora tanto se esforça para influenciar o resultado quanto se apegando emocionalmente a ele, e as consequências da atividade são negociáveis (Juul, 2005, p. 36).

6 Não é raro que os teóricos da área se posicionem em trincheiras avidamente defendidas, mas que, via de regra, acabam não levando a qualquer tipo de resolução, como acontece entre narratologistas e ludologistas, ou processualistas e behavioristas (Stenros, 2015). Entre os últimos, por exemplo, Bogost (2007) dá ênfase à retórica particular que emerge dos processos de jogar, ao passo que Sicart (2011) rebate afirmando que o jogar não pode ser definido por processos, pois depende da apropriação do jogo pelas jogadoras. Essas disputas podem ser resumidas pela conclusão, tão frustrante quanto cômica, de Bogost: “Videogames são uma bagunça. Uma bagunça que não precisamos insistir em arrumar, como se fosse possível fazê-lo” (2009, s. p., trad. minha).

Dentre as muitas abordagens possíveis, e apesar da abundância de divergências, essa ideia de uma separação da realidade persiste como um dos alicerces do estudo acadêmico de jogos (Stenros, 2015). Mas, é preciso deixar claro, o caráter ficcional do jogo, ao se passar “fora da realidade”, de maneira nenhuma implica que ele seja algo puramente conceitual e abstrato. Para Mandoki (2019), a experiência do círculo mágico é, invariavelmente, uma experiência percebida, sentida — ou seja, estética. Logo, posso dizer que, como todo objeto estético, o jogo, “muito antes de se submeter ao domínio da filosofia, portanto do pensamento, expressa sensação, resulta de uma confluência dos sentidos, se dá na dimensão do fisiológico (em termos nietzscheanos)” (Beccari, 2022, p. 121).

E, tendo em vista que “a dimensão estética das obras humanas — e não só as artísticas — operam uma mediação, um artifício, uma articulação simbólica entre os homens e o mundo” (ibidem, p. 123), é importante destacar, como, para Huizinga, o “jogar não é apenas *um* elemento da cultura (*i.e.*, esportes, loteria, cassinos), mas a própria cultura joga e é jogada nas mais variadas manifestações da vida quotidiana” (Mandoki, 2019, p. 2, ênfase do original, trad. minha).

Exemplos dessa ubiquidade dos jogos, segundo a autora, incluem seu papel na linguagem (nos “jogos de linguagem” de Wittgenstein), nos rituais, na legislação e no comércio, na guerra e, também, na ciência (ibidem). E, se o papel dos jogos na ciência é o de promover a abdução, a criatividade, vale lembrar que “Flusser gostava de citar o postulado de Wittgenstein segundo o qual as ciências nada descobrem, mas inventam” (Beccari, 2022, p. 165). Parece, portanto, que uma ciência que “não se leva a sério” seria uma ciência com a qual se pode jogar.

Mas jogar, como?

Se por um lado o conceito de jogo pode parecer estar mais claro, por outro, a necessidade de algum tipo de classificação deve ficar ainda mais aparente: assim como a abdução deve ser um tipo específico de jogo, as manifestações da cultura são variadas demais para serem resumidas a uma única categoria. E não seria possível falar sobre uma aproximação produtiva entre jogos e educação sem essa especificidade.

Com isso, chego ao último passo na elaboração de Mandoki sobre o jogo da imaginação na ciência, e me aproximo de uma proposta de uma conciliação mais produtiva entre jogos e educação. Recorrendo a outra obra fundamental no estudo de jogos, a autora procura delimitar o jogo particular da abdução a partir da classificação proposta por Caillois, em *Os jogos e os homens* (2017/1958) — que, apesar de se basear na definição dada por Huizinga,⁷ aponta como ela é simultaneamente muito limitada e muito vaga (Stenros, 2015). Mas, ainda que sua classificação resolva muitas das insuficiências de Huizinga (2019/1938), Mandoki (2019) observa a existência de uma lacuna entre as quatro categorias propostas pelo autor: o “vaguear da mente” de Peirce, o “livre jogo da imaginação” de Kant, não poderiam ser alcançados por nenhuma das seguintes atitudes, descritas por Caillois:

[...] a ambição de triunfar unicamente graças ao mérito em uma competição regrada (*agôn*), a renúncia da vontade em proveito de uma espera ansiosa e passiva pelo decreto do destino (*alea*), o gosto de revestir uma personalidade estranha (*mimicry*) e, por fim, a busca da vertigem (*ilinx*). (Caillois, 2017/1958, cap. 4, § 4, ênfase do original)

Uma vez que, ao contrário da ideia peirceana de um “jogo puro”,

[...] jogos de competição e sorte (*agon* e *alea*) têm um propósito, de vencer, assim como o tem os jogos de vertigem (*ilinx*) ao se arriscarem para manter o equilíbrio; o propósito dos jogos de enigma é resolvê-los, já que jogos de *mimicry* se propõe a imitar ou até enganar e ludibriar. (Mandoki, 2019, p. 9, trad. minha)

7 A saber, “uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes” (Huizinga, 2019/ 1938, cap. 1, § 7, p. 3).

Cabendo, portanto, a introdução de uma quinta categoria, que a autora denomina de “peripatos”, e diferencia das demais por “consistir da exploração de um outro caminho, desviando da rotina em busca de uma opção diferente” (Mandoki, 2019, p. 10, trad. minha). Cabendo ainda destacar que essa categoria se “diferencia da *mimicry* por não ser gerada pela imitação ou ‘como se’, mas pela exploração ou ‘*e se*’” (ibidem, p. 9, trad. e grifo meus). Quanto à escolha do termo, a autora referencia a escola aristotélica, caracterizada pelo hábito de caminhar — no grego, *peripatein*, “percorrer, vagar” —, coincidindo também com a descrição feita por Peirce para a abdução: a inspiração que surge “talvez durante uma caminhada” (ibidem).

É, portanto, nesse registro específico dos jogos, no “peripatos”, que posso encontrar inspiração para a construção de uma “gaia educação”, uma forma de conciliar jogos e educação sem que cada uma das partes precise ser descaracterizada. Bastaria deixar que a imaginação “jogue peripatos com os signos disponíveis por meio de seus três fatores, a saber, combinar essas experiências de uma forma incomum, correlacionar por semelhança ou analogia, e gerar novas perguntas” (ibidem, p. 18, trad. minha).

Os videogames, com todos os atributos do “círculo mágico” de Huizinga, e todo o apelo estético dos ambientes virtuais e gráficos digitais, são um terreno fértil para esse exercício de criatividade. Para conhecê-los, para explorá-los, é preciso se perder em seu interior: “percorrer, vagar”. Seguindo o exemplo de Mandoki, jogo agora um jogo de peripatos, imaginando com esse artigo: *E se* não fosse preciso criar “jogos educativos” — ou, como eles muitas vezes são chamados, “jogos sérios” —, mas o próprio ato de jogar videogame pudesse ser educacional?

Referências

- BECCARI, M. **Realismos**: a estética do real. São Paulo: Almeida Brasil, 2022.
- BECCARI, M. **Um outro mundo presente**: o dilema heterotópico em O homem do castelo alto de Philip K. Dick. Projeto de Pesquisa, 2024.
- BOGOST, I. **Persuasive games**: The expressive power of videogames. Cambridge: MIT Press, 2007.
- BOGOST, I. Videogames are a mess. **Ian Bogost**, Atlanta, 3 set. 2009. Disponível em: http://bogost.com/writing/videogames_are_a_mess. Acesso em: 10 dez. 2024.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. (Original publicado em 1958)
- FLUSSER, V. **Naturalmente**: vários acessos ao significado de natureza. São Paulo: Annablume, 2011.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Original publicado em 1938).
- JUUL, J. **Half-real**: video games between real rules and fictional worlds. Cambridge: The MIT Press, 2005.
- KANT, I. **Crítica da faculdade de julgar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016. (Original publicado em 1790)
- KOESTLER, A. **The act of creation**. Londres: Hutchinson, 1976.
- LANDERS, R. N. Developing a theory of gamified learning: linking serious games and gamification of learning. **Simulation & Gaming**, [S.l.], v. 45, n. 6, p. 752–768, dez. 2014.
- MANDOKI, K. Playing peripatos: creativity and abductive inference in religion, art and war. **Semiotica**, Toronto, v. 2019, n. 230, p. 369–387, out. 2019.
- NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (Original publicado em 1882).

PEIRCE, C. S. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce**: Electronic Edition. Charlottesville: InteLex, 1994. (Original publicado em 1931–1958)

SALEN, K; ZIMMERMANN, E. **Rules of play**: game design fundamentals. Cambridge: The MIT Press, 2004.

SCHILLER, F. von. **Letters upon the aesthetic education of man**. [S.l]: Blackmask, 2002. (Original publicado em 1795) Disponível em: <http://public-library.uk/ebooks/55/76.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SICART, M. Against procedurality. **Game Studies**, [s.l], v. 11, n. 3, n.p, dez. 2011.

STENROS, J. **Playfulness, play, and games**: a constructionist ludology approach. Thesis (Doctorate in Media, Communication and Performing Arts). Tampere: Tampere University, 2015.

A fruição artística a partir de uma pedagogia emancipatória

Roberto Hiroshi Sato da Silva¹

Introdução

Num dado momento em *Para o lado de Swann*, o narrador — que ao longo da obra discorre sobre inúmeras experiências de fruição artística através da literatura, da pintura, da arquitetura, da música e outras manifestações artísticas —, nos descreve sua experiência de leitura de uma obra do escritor Bergotte. A princípio, compara o interesse na leitura atual a momentos de amor, mas logo sua atração dá lugar a uma análise mais detida do uso de expressões e da construção de imagens:

Não podia abandonar o romance dele que lia, mas acreditava somente estar interessado no assunto, como naqueles primeiros momentos do amor nos quais se vai todos os dias encontrar uma mulher em alguma reunião, em algum divertimento, mas achando que se é atraído por seus prazeres. Depois notei as expressões raras, quase arcaicas, que ele gostava de empre-

¹ Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Bacharel em Letras com habilitação em português e japonês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Dedicar-se ao ensino de arte e pesquisa sobre a relação entre arte, educação e política. E-mail: satoihiroshi@gmail.com. ORCID: 0009-0007-9709-9228.

gar em alguns momentos, nos quais um fluxo escondido de harmonia, um prelúdio interior, excitava o seu estilo; e era naqueles momentos que ele se punha a falar do “sonho vão da vida”, da “inesgotável torrente de belas aparências”, da “torrente estéril e deliciosa de compreender e de amar” [...] que ele exprimia toda uma filosofia nova para mim por meio de imagens maravilhosas, que se diria terem sido as que haviam despertado o canto de harpas, que então se elevava e a cujo acompanhamento elas conferiam algo de sublime. (Proust, 2022, p. 117-118)

Esse processo, cujo percurso se dá através de uma experiência mais subjetiva, construída a partir de um recurso narrativo que aproxima a leitura do texto do próprio fluxo de pensamento, desemboca numa análise mais aprofundada do livro que o narrador está lendo. Nas palavras de Adorno, “na obra de Proust, as reflexões [...] não constituem em geral apenas observações sobre o que está sendo narrado, mas se ligam por associações subterrâneas, mergulhando, como a própria narrativa, em um grande *continuum* estético, o do monólogo interior” (Adorno, 1998, p. 176). Nesse sentido, procura-se estabelecer no texto literário uma aproximação do processo de fruição artística, da relação do sujeito com a obra de arte e os efeitos causados por esse diálogo.

Mais à frente, ainda na leitura de Bergotte, o narrador trata de especificidades apreendidas ao longo de sua experiência com os livros do autor, demonstrando uma relação ativa com a obra de arte ao elaborar a construção desse conhecimento que é menos uma expressão objetiva e mais entoadada pelo aprimoramento da percepção:

O que a amiga de minha mãe e, parece, o doutor Du Boulbon mais amavam nos livros de Bergotte era, como eu, esse mesmo fluxo melódico, essas expressões antigas, algumas muito simples e conhecidas, mas pelas quais o lugar onde as punha em evidência parecia revelar um gosto único de sua parte; por fim, nas passagens tristes, uma certa brusquidão, um acento quase rouco. E sem dúvida ele próprio devia sentir que aí estavam seus maiores encantos. Porque nos livros que se seguiram, se ele encontrasse alguma grande verdade, ou o nome de uma célebre catedral, interrompia seu relato e com uma invocação, uma apóstrofe, uma longa oração, dava livre curso a esses eflúvios que nas primeiras obras permaneciam interiores à sua prosa [...]. (Proust, 2022, p. 118)

A forma como o narrador em Proust se relaciona com a obra de arte foi analisada do ponto de vista da fruição artística por Adorno em seu artigo “Museu Valéry Proust”. Inserido numa larga tradição da crítica que analisa a relação entre o público e a obra de arte, sobretudo no ambiente dos museus, o autor de *À procura do tempo perdido* desenvolveu no âmbito ficcional o que autores como Valéry, Adorno e Benjamin o fizeram a partir da crítica e do ensaio.

O presente capítulo se propõe a fazer uma breve revisão dessa tradição crítica, que alcança análises mais contemporâneas em teóricos como Otilia Arantes e Hal Foster. No entanto, o objetivo principal é contribuir com o debate apresentando e introduzindo uma chave de leitura da fruição artística dos museus pela via educacional, discutindo o caráter pedagógico — do ponto de vista da emancipação — a partir da crítica do artista conceitual uruguaio Luis Camnitzer. Influenciado pela pedagogia da libertação de Paulo Freire, Camnitzer pensa na necessidade de uma aproximação entre museus e escolas enquanto instituições. Por fim, será feita uma breve análise do trabalho realizado pelo artista na 6ª Bienal do Mercosul, no papel de curador pedagógico.

A arte entre o sujeito e a obra

Em 1931, Paul Valéry publicou um breve ensaio, intitulado “O problema dos museus”, em que expõe sua percepção do museu enquanto um local onde a arte do passado é neutralizada e transformada em objeto morto. Para o poeta, as obras de arte, ao serem colocadas em exposição, perdem seu contexto original e se tornam fragmentos reificados. A reflexão, portanto, se dá no âmbito da tensão entre a produção artística e sua posterior institucionalização no museu, essa “casa de incoerência” (Valéry, 2008, p. 32) onde as obras competem umas com as outras em uma disposição caótica e excessiva. Valéry enxerga, ainda, um “gesto autoritário e a sensação de constrangimento” (ibidem, p. 31), colocando em evidência o caráter opressor do museu enquanto instituição que visa a emissão de significados, de forma unilateral e sem diálogo.

Duas décadas depois, em “Museu Valéry Proust”, somos apresentados a um tensionamento entre duas diferentes modalidades de fruição artística pelo crítico Theodor Adorno. Primeiro, a de Paul Valéry que, segundo o crítico, adota a posição de um artista

de ateliê e de um produtor de arte, “do especialista, do *habitué* do *métier*” (Fabbrini, 2008, p. 249). Foca-se, nesse sentido, nos elementos formais da obra, visando uma análise objetiva. A segunda fruição parte do anteriormente mencionado narrador proustiano, cuja relação entre o sujeito e o objeto se dá pela subjetividade. No âmbito do recurso narrativo, utiliza-se do monólogo interior, construindo a partir de associações de ideias uma sensação aproximada do que seria essa experiência sensível que, oposta à de Valéry, apresentaria não o ponto de vista de um artista, mas de um diletante, “o consumidor deslumbrado, o *amateur* que tende àquele respeito exagerado visto com suspeição pelos artistas, um respeito que é próprio daqueles que estão separados das obras de arte por um abismo” (Adorno, 1998, p. 179). Segundo Hal Foster (2009, pp. 185-186), “em vez de um lugar de verdadeira reificação, para Proust o museu é um lugar de fantástica reanimação, na verdade de idealização espiritual”.

Para o objetivo do presente artigo, essas modalidades de experiência “museal”, para utilizar o neologismo cunhado por Adorno, conferem importância na análise contemporânea dos museus em contexto de neoliberalismo, como discutida no artigo “Os novos museus”, de Otilia Arantes. No texto de 1991, a autora levanta uma discussão acerca da contradição dos museus contemporâneos: na medida em que democratizam o acesso à arte, esses espaços também promovem a transformação da experiência estética em consumo descartável, comprometendo o potencial emancipatório e transformador da fruição de arte nos museus. A partir de uma revisão da crítica acerca da fruição artística, desde as perspectivas de Paul Valéry e de Marcel Proust — mediadas por Theodor Adorno — até a teoria da distração de Walter Benjamin, discute-se “uma inegável dimensão mercantil” (Arantes, 1991, p. 161) dos novos museus, que hoje dão espaço para atrações diversas, como espaços de recreação, restaurantes e livrarias, aproximando a dinâmica do espaço com a de um *shopping center*.

Essa reformulação dos museus para um público consumidor é observada por Otilia como uma reconfiguração estrutural desses espaços com o objetivo de apostar em um novo público-alvo, agora menos caracterizado como apreciadores de arte e mais como consumidores culturais. Sob a lógica da indústria cultural no capitalismo avançado, essa nova perspectiva de abordagem com o público dos museus reflete a inserção da

cultura na sociedade de consumo. Transformada em mercadoria, a obra de arte passa a ser, no museu, não apenas preservada, mas também promovida como produto cultural consumível.

Essa concepção de “uma arte que se quer ela própria cada vez mais na escala das massas” (Arantes, 1991, p. 164) traz consigo uma dinâmica contraditória em termos de acesso à cultura: por um lado, a democratização e a ampliação do acesso são positivas na medida em que a arte da chamada alta cultura passa a ter seus espaços de contemplação menos elitizados. Por outro lado, esses processos se dão de tal forma que a experiência estética se torna cada vez mais superficial e facilmente palatável, resultando no que Arantes define como “a cultura do recolhimento como um descartável” (ibidem, 1991, p. 164). Para a autora, há uma ironia evidente em relação ao ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, de Walter Benjamin, comentado no artigo. Segundo o crítico, a democratização do acesso à cultura por meio da reprodução técnica “modifica a relação da massa com a arte” (Benjamin, 1987, p. 187), deslocando a exclusividade das elites para as camadas populares. Para Otília, no entanto, o que aconteceu foi o inverso, uma vez que a emancipação das massas por meio da experiência coletiva de fruição artística através do cinema não aconteceu — o que houve, de fato, foi uma “abolição da distância estética” (Arantes, 1991, p. 164), ou seja, uma banalização da arte como objeto consumível e descartável e a transformação do recolhimento contemplativo em uma experiência superficial e imediata. Na mesma esteira, o crítico de arte Hal Foster dirá que “o ‘valor cultural’ da arte é erradicado e substituído pelo ‘valor de exibição’ da arte, seu potencial para o mercado e para o museu” (Foster, 2009, p. 188).

Nesse sentido, é possível pensar na reflexão adorniana em torno da fruição artística, sintetizada após sua análise de Valéry e Proust. Para Adorno, “os museus exigem expressamente algo que já é propriamente exigido por cada obra de arte: algum esforço por parte do observador” (Adorno, 1998, p. 185); ou seja, a verdadeira arte exige uma distância crítica que desafia o espectador com sua complexidade e ambiguidade. A indústria cultural, por sua vez, é responsável por eliminar essa distância, destituindo da arte seu caráter disruptivo e transformando-a em mercadoria. Trata-se aqui de uma inserção da obra de arte e do museu na lógica neoliberal, uma vez que essa recepção resulta em uma relação instrumental e utilitarista com a arte, que obtém seu valor não mais pelo caráter estético, mas por sua capacidade de entreter e de atrair consumidores. Dessa forma, “hoje o que o museu exhibe acima de tudo é seu próprio valor de espetá-

culo” (Foster, 2009, p. 190), e esse “resultado inverso” apontado por Otília dialoga, portanto, com a crítica adorniana de que a cultura contemporânea, que seria promovida pela indústria cultural e pelas instituições da democracia burguesa, por vezes resulta na domesticação e na neutralização da arte, “confer[indo] a tudo um ar de semelhança” (Adorno, 2006, p. 104). Não mais viabilizando um processo de fruição emancipatória, seja na objetividade de um artista, como Valéry, ou na subjetividade de um narrador proustiano, a obra de arte passa a ser moldada para se encaixar na lógica de consumo, atendendo aos interesses das instituições e do mercado.

A educação entre o sujeito e a arte

Pensando nas possibilidades da relação entre o fruidor e a obra de arte dentro dos espaços do museu, o artista conceitual e crítico de arte uruguaio Luis Camnitzer propõe uma perspectiva diferente da leitura desse diálogo pela chave da educação. Como parte do movimento de arte conceitual, Camnitzer enfrenta a institucionalidade e o cânone desde a sua própria produção artística, que se vale de instalações e peças que não só questionam os limites da forma, mas também apresentam uma arte combativa, sobretudo no que diz respeito ao período em que viveu o auge de sua atuação: a ditadura militar uruguaia (1973-1985). Por outro lado, o artista dedica-se também à crítica de arte, tendo adquirido notoriedade com a publicação de seu artigo “Arte contemporânea colonial”, em 1970,² no qual elabora acerca de um “processo de transculturalização” (Camnitzer, 1970, p. 267), cuja análise se dá pela relação intrínseca entre a arte e os processos históricos. No sistema econômico e social vigente, dentro do contexto latino-americano, Camnitzer parte do princípio de que todos os processos culturais e artísticos passam pela influência direta de países do capitalismo central, como num processo contemporâneo de colonização, sobretudo no âmbito cultural e estético. Nesse sentido,

2 No Brasil, o artigo foi incluído em importante coletânea de textos de artistas organizada por Cecília Cotrim e Glória Ferreira. Ver em: Camnitzer, Luis. “Arte contemporânea colonial”. In: Cotrim, Cecília; Ferreira, Glória (orgs.). *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

a cultura nacional de países da periferia do capitalismo, tal como a obra de arte produzida, está sujeita a ser taxada como produto derivado da cultura gerada no centro do capitalismo, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa. E ao passo que o centro se impõe como parâmetro, é papel do “artista colonial” pensar formas de se posicionar no mundo.

A abordagem institucional do museu, por sua vez, é analisada pela perspectiva de uma educação emancipatória. Para Camnitzer, os museus são agentes de transformação cultural. No entanto, esse papel é colocado em segundo plano, uma vez que seu “sucesso institucional é medido pela circulação e pelo rendimento que produz. Inevitavelmente isso se torna, mais do que estratégia, parte da ideologia e da autoimagem da instituição” (Camnitzer, 2019, p. 3, trad. minha). Para esse efeito, “tanto artistas quanto museus são levados a apresentar espetáculos em vez de cumprir suas verdadeiras tarefas” (ibidem). O processo educativo, por outro lado, pensa tanto os processos dialógicos quanto criativos da fruição artística nos museus. Há, portanto, uma diferença na escolha entre arte como produto de consumo e arte como produção de conhecimento. Para uma intervenção direta,

[...] a criatividade precisa de um sistema aberto para produzir arte. Para funcionar da melhor maneira, instituições pedagógicas devem trabalhar com sistemas abertos de conhecimento, ou tentar abri-los, de modo a desencadear processos autodidatas no espectador. (Camnitzer, 2019, p. 6, trad. minha).

Na mesma esteira, a lógica neoliberal que prioriza menos a subjetividade e a construção do conhecimento e mais o consumo e o lucro não se restringe ao museu. Para Camnitzer, “o enigma que os museus enfrentam também se reflete nas escolas de arte” (Camnitzer, 2015, p. 1). Em ambos os casos, questiona-se se “a missão do ensino formal de arte é então preparar alimentadores para o mercado ou formar pesquisadores em cognição” (ibidem). Um denominador comum que pode ser pensado, nesse caso, é o do papel educacional dessas instituições.

Essa visão pedagógica em torno da arte e sua fruição enquanto processo que exige participação ativa do público amadurece ao longo de sua produção teórica, tornando a educação protagonista nos processos da experiência estética. Nesse sentido, Camnitzer

passa a direcionar sua crítica não somente para o âmbito da produção artística, mas para seus aparatos de manutenção, como as escolas e os museus. Uma das principais razões pelas quais esse processo de análise pela chave educacional se intensifica é através da explícita influência do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Educador popular e conhecido por seus métodos de alfabetização, Paulo Freire não escreveu especificamente sobre arte. No entanto, sua elaboração teórica é aproveitada por Camnitzer, que se vale de sua teoria pedagógica para elaborar sua própria visão em torno da educação e o papel que ela cumpre na relação com as imagens.

Para Paulo Freire, a educação é um ato político de conscientização e emancipação, voltado à libertação dos oprimidos por meio do diálogo crítico e da problematização do mundo. Ela nunca é neutra, pois envolve uma disputa entre opressores e oprimidos, tendo como objetivo a transformação social. A “educação libertadora” pressupõe o papel ativo do educando na construção do saber, com ênfase no diálogo e na reflexão contínua sobre o mundo para o desenvolvimento da consciência crítica.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire destaca a necessidade de analisar o contexto social na educação, especialmente enquanto sujeitos inseridos na periferia do capitalismo. Ao pensar na importância da relação entre a experiência de vida e os processos de aprendizagem, de tal forma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2019, p. 9), o autor destaca a importância de uma construção do aprendizado por meio das vivências, das relações culturais e sociais. Essa visão fundamenta a leitura freiriana da educação que influenciou Camnitzer ao afirmar que “o livro de Freire foi tanto um manual para professores como para artistas” (Camnitzer, 2007, p. 112, trad. minha).

O crítico de arte analisa a educação como elemento central no diálogo entre arte e pedagogia, colocando-a no cerne de sua reflexão teórica. No artigo “Art and Literacy”, Camnitzer (2009a) compara a educação artística ao processo de alfabetização, destacando que ambas “têm em comum a dupla e muitas vezes contraditória missão de facilitar a afirmação cultural e a expressão individual e coletiva” (Camnitzer, 2009a, p. 3, trad. minha). Nesse sentido, atuam como mediadoras no acesso do indivíduo à arte. Por outro lado, também aponta que os desafios da educação se assemelham aos da fruição artística, tornando as duas práticas inseparáveis. Em “Thinking about art thinking” (2015), debatendo com Walter Gropius, ex-diretor da Bauhaus, sobre a ideia de que “arte é algo que não pode ser ensinado”, Camnitzer discorda ao afirmar que, embora não seja

possível ensinar arte sob métodos tradicionais de transferência de informações, como no conceito de educação bancária³ de Paulo Freire, é viável construir processos educacionais que transcendam essas limitações.

Houve uma tentativa de colocar a teoria em prática quando Luis Camnitzer foi indicado como curador pedagógico na 6ª Bienal do Mercosul, em 2006. O cargo, inexistente até então, teve como proposta situar um curador “que não influi na seleção dos artistas”, mas “atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante” (Camnitzer, 2009b, p. 15). Nesse processo, buscou-se pensar sobre o distanciamento crítico do público com a obra de arte, formas de atravessar a barreira do gosto na fruição artística e como compartilhar com o espectador o processo criativo anterior à obra de arte em si. Conhecida como a “bienal pedagógica” (ibidem, p. 13), seu projeto procurou inverter as “práticas convencionais realizadas pela maioria dos museus e instituições culturais, nas quais se supõe o visitante como sendo carente de conteúdo e capacidade, enquanto a instituição assume o papel de transmissor” (Pérez-Barreiro, 2007, s. p.). Para tanto, foi realizada uma revisão crítica das cinco bienais anteriores e pesquisas pedagógicas em torno das atividades institucionais da Bienal, o que levou à realização de atividades diversas, como as estações pedagógicas, que aproximaram os artistas participantes do público; centros educativos com aulas, oficinas e bibliotecas; e uma conexão direta com escolas, aproximando professores e estudantes da Bienal (Camnitzer, 2009b, p. 16-18).

Finalmente, ao longo da produção teórica de Luis Camnitzer, pensar no caráter emancipatório da fruição da obra de arte que tenha o processo educativo como chave de leitura é, para o autor, uma forma de levar a leitura da imagem a uma leitura do mundo. E sob o contexto latino-americano, em que toda prática artística só pode ser produzida dentro de um contexto de capitalismo dependente, de profunda desigualdade socioeconômica e precariedade do sistema educacional, é essencial pensar a necessidade de um enfrentamento ideológico na produção de imagens que dialogue com concepções

3 “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 2019, p. 81).

emancipatórias da educação e também com demais formas de intervenção cultural e política. Uma prática artística que combate práticas de dominação propõe uma retomada de perspectiva que abandona uma noção bancária de “meio de produção” em prol de uma “forma de pensar” (Camnitzer, 2015, p. 5, trad. nossa), buscando, assim, um processo que é não só educativo, mas pode ser também libertador. E que possa permitir ao sujeito, diante da obra de arte, elaborar e construir seu conhecimento, tal como o narrador proustiano, a partir de um diálogo ativo entre a arte e a própria subjetividade, intervindo com suas experiências e sua realidade enquanto sujeito histórico.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor W. Museu Valéry Proust. In: **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998, pp. 173-186

ARANTES, Otilia. Os novos museus. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 31, out. 1991, pp. 161-169.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras escolhidas volume 1: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 165-196.

CAMNITZER, Luis. Arte contemporânea colonial. In: Cotrim, Cecilia; Ferreira, Glória (orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

CAMNITZER, Luis. **Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation**. Texas: University of Texas Press, 2007.

CAMNITZER, Luis. Art and Literacy. **e-Flux Journal**, 2009a. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/03/68519/art-and-literacy/>. Acesso em: 09/12/2024.

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (orgs.). **Educação para a arte/Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009b. p.13-28.

CAMNITZER, Luis. Thinking about art thinking. **e-Flux Journal**, 2015. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/65/336660/thinking-about-art-thinking/>. Acesso em: 09/12/2024.

CAMNITZER, Luis. Where is the Genie? **e-Flux Journal**, 2019. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/100/268759/where-is-the-genie/>. Acesso em: 09/12/2024.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. A fruição nos novos museus. **Especiaria — Cadernos de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 11, n. 19, 2008, p. 245-268.

FOSTER, Hal. Arquivos da arte moderna. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 19, 2009, pp. 183-193.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Material pedagógico — 6ª Bienal do Mercosul. **Projeto pedagógico para o professor**. Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

PROUST, Marcel. **Para o lado de Swann**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

VALÉRY, Paul. O Problema dos museus. **ARS**, São Paulo, v. 6 n. 12, 2008, pp. 31-34.

A escrita da imagem

Martin Lorenzo da Rocha¹

Investigar pelos modos, investigar os modos

Durante minha pesquisa de mestrado sobre filosofia e história das imagens, deparei-me com a necessidade de escolha metodológica para a análise imagética. Desta eu me serviria de um modelo para compreender a relação entre a “destrução” e a história do design; estudo permeado por imagens que, mais do que suporte, forneceria pistas discursivas. Ali, vi que a maneira pela qual eu inscrevia (interpretava, escrevia) a imagem no texto transformaria a história e a teoria relacionadas, naquela dissertação; também que o viés metodológico se confundiria com meus valores; por último, abriu-me um capítulo de discussão metodológica que, até hoje, julgo, não fora concluído — e que reanimo em direção à tese. Neste capítulo, defendo a abordagem foucaultiana em vez de outras escolhas mais seguras em meu campo. Estas viriam influenciadas pelas linhas semióticas e funcionalistas, na esteira de Saussure e (o primeiro) Wittgenstein, sendo mais familiares à disciplina do design: disciplina que favorece o êxito da mensagem em detrimento do estudo

¹ Professor de Judô e designer, mestre em Teoria e História do Design (UFPR). Doutorando em Filosofia da Educação (FEUSP). E-mail: martinrocha97@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4580-071X.

histórico e discursivo da imagem (Rati e Beccari, 2020).² Assim, minha preocupação retornou à teoria da imagem, diante da filosofia, educação e visualidade, em direção à posição ocupada pela imagem em discursos filosóficos.

Aqui, algumas das questões de “teoria pura” da imagem serão apenas *apresentadas* para prover um ponto de partida metodológico, restando a este texto responder uma questão *para iniciar a investigação da temática e aplicada em casos*. Evito a discussão do que seria a imagem na defesa filosófica de autores; *busco entendê-la no ato*. Ver a imagem em posição.

A questão que me instigou a levar este tema adiante é o papel “educador” da imagem; não somente no que diz respeito ao passado (à memória museológica moderna nos termos de Hal Foster, 2016), mas especialmente à maneira pela qual, ao vê-la, somos levados a construir mundos, narrativas, outros enunciados, outras imagens. As imagens dos filósofos selecionados serão assumidas nesta interpretação ficcional, metafórica, que não carrega um sentido absoluto de suas verdades, mas entende possíveis modos de ver alavancados por elas.³ Assim, nos termos do que Beccari (2020, p. 46-47) chama de estudos da visualidade, interessam os “modos de ver” produzidos a partir do discurso da/com a imagem — sendo impossível discernir quando se fala “apenas com a imagem” e quando se produz um modelo, falando-se “da imagem”: “toda imagem incorpora um modo de ver” (Berger, 1999, p. 12).

Tomarei como exemplo a análise feita por Krauss. Inspirada na arqueologia foucaultiana, em *Os espaços discursivos da fotografia* (2006 [1990]), ela destrincha o que seria rapidamente entendido como “uma mesma imagem em contextos distintos”; a autora argumenta que cada uma das aparições desta mesma “cena” serve a diferentes discursos, incorporando, por consequência, diferentes modos de ver.

2 É possível correlacionar o chamado “design pós-moderno” e contemporâneo ao viés pragmatista da linguagem, ao testar diferentes funções possíveis através do design e de seu dialeto. Ver: McCoy; Frej, 1988; Rocha, 2023, p. 260.

3 Na esteira de Almeida, que estuda a cinematografia, entendo que a imagem e sua interpretação produzem um gesto metafórico, ou ainda ficcional, que não estaria em oposição à verdade e nem relacionada com a mentira, mas que “promove uma mediação simbólica, organiza imaginariamente o real e suscita emoções, sentimentos, enfim, uma participação subjetiva” (Almeida, 2020, p. 45). Conforme sintetiza Beccari (2023), a ficção, a partir de sua raiz etimológica *fingere*, traduzida como manipulação tátil, manual, é assim entendida como um meio de formação.



Figura 1: Tufa Domes — (esq.) Fotografia de Timothy O'Sullivan, 1868 / (dir.) Litografia de Clarence King, 1878. Fonte: Krauss, 2006, p. 156.

Neste texto, Krauss aborda espaços discursivos ocupados pela fotografia no discurso da arte moderna. Apesar de a autora se preocupar com dispositivos próprios do discurso da arte moderna (museu, autoria etc.), este texto interessa como exemplo de uma análise imagética inspirada pelos estudos da visualidade e mais propriamente pela arqueologia de Foucault. A primeira imagem é uma fotografia de 1868 tirada por O'Sullivan, fotógrafo norte-americano pioneiro. A segunda é uma cópia litográfica, que compõe um livro de geologia publicado dez anos após o primeiro registro. Para Krauss, a diferença entre essas duas imagens é mais abrangente do que a técnica de suas reproduções ou o que entenderíamos como o “contexto de uso”: elas “veiculam dois tipos distintos de saber” e “operam em dois espaços discursivos distintos que se originam em dois discursos diferentes” (Krauss, 2006, p. 156). São eles a arte e a ciência, ou, nos termos de Krauss, o discurso estético e o discurso geológico. Podem ser categorizados: fluido/sólido; flexível/estruturado; onírico/informativo; distinto/banal; autoral/seriado, segundo a leitura de Krauss (*ibidem*).

A autora sublinha uma diferença crucial entre ambas as imagens: a primeira, se referindo ao circuito da arte, incorporaria esta imagem na História da Arte, sob a noção de *paisagem*, sob um viés autoral na história autônoma moderna, no sentido dos “grandes nomes” da arte e de seu gênero “fotografia”; a segunda, reapropriando esta cena no discurso geológico, banalizaria toda a mística museológica, sob a noção de *vista* (*ibidem*, p. 161).

A imagem como *paisagem*, a imagem como *vista*. Estas duas metáforas centralizaram a reflexão. Sua análise vai ao encontro do que possibilitou tais enunciados. Isto quer dizer que a sua análise, posteriormente, não requer os sentidos semânticos, mas antes os efeitos discursivos (dispositivos, enunciados, ideias, noções) que se relacionam com tais modelos. Diante disso, mapearei três modos de uso da imagem no texto filosófico, realizando análises iniciais e pautando diferenças entre eles, defendendo uma posição metafórica, ou, ainda, ficcional, para intitular cada um dos casos. Assim, este ensaio responde à pergunta: *quais metáforas poderiam servir às distintas posições ocupadas pelo uso da imagem nos textos filosóficos de Saussure, Wittgenstein e Foucault?*

Uma vez que já demonstrei, por Krauss, que uma imagem não é a mesma imagem quando passa a ser reproduzida, replicada, derivada, livro-me das acusações de que alguns destes filósofos não seriam os autores originais das amostras. Defendo, contudo, que mais importante do que sublinhar a autoria é entender o discurso, a posição da imagem (como ela é posicionada e como ela nos posiciona a ver).

Mas por que esta amostra? O primeiro motivo, já explicado, tem relação com a minha trajetória de pesquisa, entre os autores relevantes e dissonantes em minha pesquisa da imagem. A segunda justificativa é pelo que os reúne de acordo com a filosofia da linguagem, e pode ser dada *a partir* da “virada linguística”, ocasião em que ocorreria um descentramento dos sistemas representacionistas nos estudos da linguagem, deixando mais ao lado a compreensão da significação fixa entre linguagem e realidade, palavra e objeto, relação de espelhamento entre texto e mundo (Smith, 2014).

Desde então, noções como “jogos de linguagem” e sobre os significados da linguagem passam a ter maior relevância na investigação filosófica, no século XX (Hacking, 1999). Ainda que se defenda que a filosofia sempre teve algum interesse para com a linguagem, pela confusão de conceitos, em *Eutífron* [c. 399 a.C] de Platão, no qual uma definição de termos é um dos pontos centrais do texto (Hacking, 1999, p. 19), ou no relato autobiográfico de Agostinho, em *Confissões* (2017 [c. 397]), Livro I, no qual o bispo investiga a sua aquisição de linguagem na associação das palavras com as coisas (p. 43), podemos afirmar que a partir do século XIX e XX, pela filosofia, a dimensão do texto é revista; alavancando o ímpeto moderno de que o “mundo pode ser lido como um livro”, como articulam Pagotto-Euzebio e Almeida (2022, p. 322), na contemporaneidade o entendimento da textualidade da nossa relação com o mundo é ampliada, e assim o

estudo da linguagem adquire maior alcance: “o homem contemporâneo constata que o mundo não é um livro, que na verdade há tantos mundos quanto livros, de modo que o próprio universo é visto como uma biblioteca, cuja ordenação passa a ser posta sob suspeita” (ibidem, p. 449). Adiante, nos termos de Foster (2014), as correntes filosóficas contemporâneas pós-estruturalistas, na inércia da filosofia estruturalista, poderiam ser chamadas de textualistas, mantendo certa “paixão pelo signo” típica da modernidade, mas desdobrando-a para dissolver toda e qualquer estrutura que passa a ser entendida como texto. A virada linguística, em suma, marcaria, na filosofia, este episódio em que a linguagem passa a ser questionada em direção ao seu poder constitutivo da realidade e do sujeito (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 468), a qual influenciou a operação dos três autores a serem aqui revisados.

A terceira justificativa da escolha destes autores seria pelo que os distingue. Apesar de Saussure (2006, p. 104) e Wittgenstein aludirem ao jogo de xadrez (1999, I, §31, p. 39); ou de Wittgenstein⁴ e Foucault associarem a compreensão de mundo do sujeito à sua linguagem; ou que Foucault possa ser considerado um pós-estruturalista, que responde ao estruturalismo de Saussure (Williams, 2012), o que os torna especial para este estudo são as distintas veredas percorridas na história da filosofia.

Saussure (1857-1913), filósofo e linguista suíço, corresponde ao estruturalismo e à virada linguística/giro linguístico na filosofia da linguagem do século XX, sendo um dos autores (senão “o” autor) atribuído à consolidação da linguística como *campo autônomo*, tendo a sua principal obra o *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]). Wittgenstein (1889-1951), em sua primeira fase, estaria relacionado à perspectiva logicista que caracteriza a obra *Tractatus* (que influencia fortemente o Círculo de Viena); já na segunda fase ele se voltaria para as funções da linguagem, especialmente em *Investigações Filosóficas* (1999 [1953]), também sendo um autor associado a esta virada, embora relacionado ao pragmatismo (corrente associada a pensadores norte-americanos, como William James). Já Foucault (1926-1984) foi um escritor francês, associado à história, psicologia e filosofia, e que tem forte influência nos estudos discursivos da contemporaneidade, que, *grosso modo*, investigam a linguagem na direção das condições de possibilidade para sua

4 “Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” (Wittgenstein, 1994, 5.6).

aparição e na direção da produção dos seus efeitos. O autor tem um célebre comentário, no primeiro capítulo de *As palavras e as Coisas* (2000 [1966]), no qual utiliza uma pintura de Diego Velázquez, intitulada *Las Meninas* (1656), para demarcar a condição epistemológica de se pensar o sujeito, e que influencia a corrente ora explicitada, sob a alcunha dos estudos da visualidade.

Foi elencada uma imagem principal para cada filósofo; as imagens, seguindo a ordem, são: “Árvore-cavalo”, usada por Saussure em *Curso de Linguística Geral*, “Cabeça Lebre-Pato”, por Wittgenstein em *Investigações Filosóficas*, e “Las Meninas”, por Foucault em *As Palavras e as Coisas*.

O mapa

Em *Curso de Linguística Geral*, deparamo-nos com imagens que funcionam como esquemas, explicações visuais para ancorar a teoria da linguagem de Saussure. De início, é possível notar um direcionamento dado para apresentar a imagem como um facilitador, um esquema para organizar o que se discute pela letra. Algumas delas podem ter sido adaptadas ou mesmo recriadas pelos seus discípulos, para dar forma ao modelo escrito dos cursos, importando, então, que a imagem selecionada seja relativa ao campo da linguística invocado pelo seu nome. Esta é abordada no início da primeira parte da obra, intitulada “Princípios Gerais”. A figura é a “Árvore-cavalo” (figura 2).

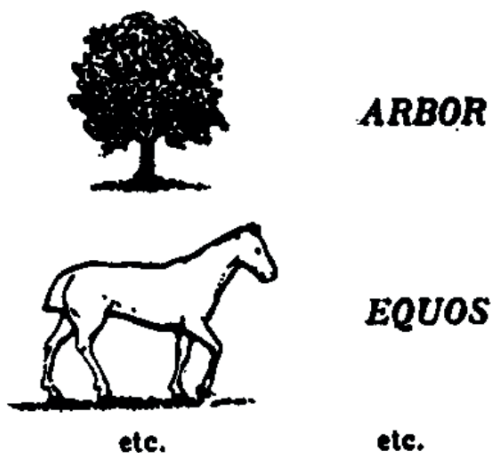


Figura 2: “Árvore-cavalo”. Fonte: Saussure, 2006, p. 79.

Saussure visa explicar como uma árvore pode ser tomada (na teoria filosófica que critica) pela palavra que a designa (árvore, no caso português), o que “supõe ideias completamente feitas, preexistentes às palavras” e “faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação muito simples, o que está bem longe da verdade” (2006, p. 79). Imagem e palavra parecem associadas em um sentido referencial, como se fossem ligadas naturalmente. A palavra seria o próprio objeto; o que se torna contestado, agora, pois a ilustração do autor permite enxergá-la separadamente do objeto ao qual se refere: ao lado da palavra “árvore”, Saussure coloca uma imagem que representa a coisa em si, ressaltando a separação entre o conceito e a palavra.

Ao mesmo tempo em que esta imagem funciona como uma síntese do que é essencial para nos localizarmos diante de um contexto mais abrangente (história da filosofia da linguagem, o debate representacionista), ela cinde duas realidades, como um mapa. A realidade de um objeto (uma região, cidade, uma paisagem) e daquilo que o corporifica como um termo (o desenho, as linhas, fronteiras, pontos de referência). Mais do que uma ilustração, essa imagem se torna uma metáfora para a própria construção da linguagem. O mapa, ao contrário do que se poderia esperar de uma representação literal ou um espelho da realidade, funciona como uma abstração que separa

e reorganiza os elementos do sistema linguístico. Ele não replica a natureza tal como é, mas a reinterpreta, destacando as relações que a constituem. Funciona como uma a) síntese geográfica e b) um novo espaço do saber.

Este mapa-imagem desenha a filosofia da linguagem que entenderia “coisa e palavra” como um objeto só; ao justapor estes dois elementos, resume a amplitude de um pensar a um esquema: “para pessoas, a língua, reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, vale dizer, uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas” (Saussure, 2006, p. 79). Mas essa justaposição já fere, como vimos, a hipótese central deste mesmo modelo de “nomenclatura”, pois coloca de um lado termos e de outro imagens; organiza um lugar no qual é possível questionar as ligações entre um e outro (a arbitrariedade das ligações)⁵ e notar como o valor de cada coisa poderia ser atribuído mais ao sistema, ao conjunto das coisas, do que a uma diferença preexistente (Costa, 2014, p. 101); ainda mais, é possível somá-los novamente, chamando-os de signo.⁶ O andante pode decompor as partes por onde andava, estudar a topografia de seu local, mas detendo todo o espaço, sem perdê-lo de vista. Ao desenhar o mapa, ele mesmo impõe os limites da região referenciada.

De outro modo, na concepção deste mapa, tudo o que ele dá a ver também surge de imediato. É metarreferencial a posição de sua imagem: imbuída por este modo ver pregado pela sua linguística, a imagem saussuriana replica a sua tese. Toma uma proposta filosófica (aquela denunciada inicialmente), e dela constrói um significante (a imagem-mapa); a sucessão desse acontecimento é interminável, desde que de tudo se entenda sob o viés do “signo”. O andante pode agora não somente estudar a região referida, mas o mapa ou os mapas que seguirão sua caminhada.

5 “O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário” (Saussure, 2006, p. 81).

6 “Propomo-nos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante; Estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição, que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte” (Saussure, 2006, p. 81). Assim, o *signo* seria a soma do todo, enquanto o *significante* é a imagem (visual ou não) que remete a certo *significado*.

Um mapa, assim, é um terceiro componente e não um duplo desta cena que desenha. Não é um espelho desta exuberante natureza, pois o andante requer de toda a natureza um outro plano de análise. Assim, é um terceiro componente que existe precisamente na secção e reunião de outros dois. Ele primeiramente encara a coisa; depois a separa da imagem da coisa (seja a imagem escrita ou “a imagem acústica” que soa mentalmente, ainda assim palavra nestes dois casos), como uma legenda; em uma terceira operação, acontece o remonte e o que dá vida ao mapa: ao ver esta paisagem, agora desenhada, o andante tem a noção de duas coisas distintas: da árvore da paisagem e do desenho que compõe a árvore no mapa, e dentro desse mapa o que liga os objetos da paisagem aos objetos do mapa precisa ser interpretado e fazer sentido pela semelhança às coisas e pela diferença umas às outras, neste sistema. Curvas, paisagens, vales, rochas, são justapostas em uma folha plana que dizem respeito a toda uma localidade: mas que ao mesmo tempo inaugura esta localidade como tal, a partir deste recorte, e dá a esta localidade o nome de linguística.

O Caleidoscópio

Wittgenstein é um filósofo lúdico. Não apenas pelo uso de aforismos e anedotas em suas reflexões, mas pela forma como suas ideias se desenvolvem no texto, interativamente: exigem que o leitor pause, reflita, relacione, releia, talvez ria. O lúdico influencia diretamente a maneira como a imagem é inserida em seu pensamento.

Na parte segunda de *Investigações*, o autor discorre a respeito de dois modos de ver uma imagem. Tal desenho parte de uma ilustração de 1892 veiculada na revista alemã *Fliegende Blätter* (Figura 3).

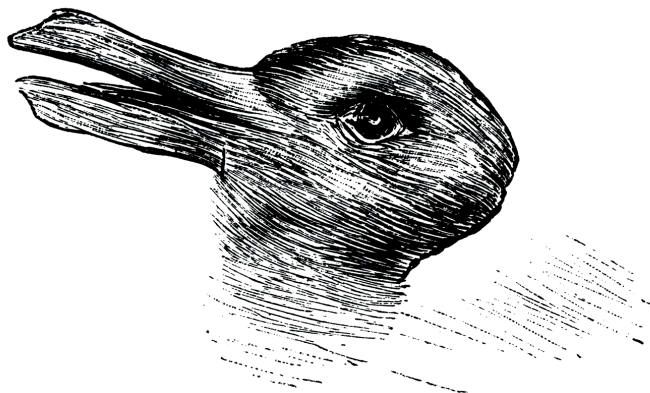


Figura 3: “Kaninchen und Ente”, Fliegende Blätter, 1892. Fonte: Wikimedia Commons, disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kaninchen_und_Ente.png>. Acesso de agosto de 2024.

Essa imagem foi posteriormente apropriada por Wittgenstein, que simplifica o desenho, reduzindo detalhes e acentuando o caráter abstrato da figura (Figura 4).

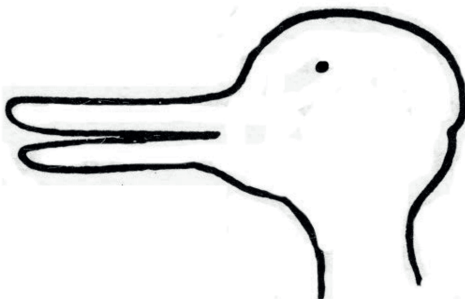


Figura 4: “Cabeça lebre-pato”. Fonte: Wittgenstein, 1999, II, p. 178.

Podemos ver ora um pato, ora um coelho. Para Wittgenstein, essa ambiguidade demonstra que a maneira de olhar define a representação. Enxergamos as duas imagens, mas nunca simultaneamente: “o desenho é o mesmo, o que muda é a maneira que é percebido, ou seja, os aspectos que são vistos em cada momento da análise” (Brígido, 2015, p. 172).

Essa ilustração convida o leitor a interagir: virar a cabeça, girar a folha, olhar para alhures e retornar, na esperança de um novo resultado. Revela, especialmente, que a imagem não está ali para remeter a um sentido fixo (como uma condição *substantivada*); mas para ser manipulada, usada, posta em função, testada.⁷ É nesse sentido que a imagem de Wittgenstein pode ser comparada a um brinquedo, como um caleidoscópio: ela só faz sentido através do uso, mas esse uso é sempre contingente e plural. Manipulamos o caleidoscópio, embaralhamos suas projeções e enxergamos novos padrões a cada giro.

Para Wittgenstein, mostrar o sentido de uma palavra é mostrá-la dentro do jogo linguístico (1999, I, §10 p. 30). Ele compara as palavras ao martelo, trena etc.: “Assim como são diferentes as funções desses objetos, assim são diferentes as funções das palavras” (§11, p. 31). Isto é, este jogo seria descrito em termos *funcionais* e *pragmáticos*. Para o filósofo, o aprendizado “substantivo” não bastaria para agir pela linguagem: as regras do jogo (isto é, os modos de uso, as funções das palavras) fazem parte do uso e do sentido de um termo. A imagem não representa algo fixamente, mas é um objeto ao qual podem ser atribuídas diversas funções. Smith (2014) observa que Wittgenstein contrapõe sua visão à de Agostinho, que descreve a aquisição da linguagem de forma “substantivada”, reduzindo a linguagem a um sistema de referência entre palavras e coisas. Em contraste, Wittgenstein enfatiza que a linguagem ganha sentido no contexto de seu uso. No início de *Investigações*, ele narra um exemplo ilustrativo:

[...] mando alguém fazer compras. Dou-lhe um pedaço de papel, no qual estão os signos: “cinco maçãs vermelhas”. Ele leva o papel ao negociante; este abre o caixote sobre o qual encontra-se o signo “maçãs”; depois, procu-

7 [...] “A significação de uma palavra é seu uso na linguagem [*meaning is use*]” (Wittgenstein, 1999, §43, p. 43).

ra numa tabela a palavra “vermelho” e encontra na frente desta um modelo da cor; a seguir, enuncia a série dos numerais - suponho que a saiba de cor — até a palavra “cinco” e a cada numeral tira do caixote uma maçã da cor do modelo. - Assim, e de modo semelhante, opera-se com palavras. — “Mas como ele sabe onde e como procurar a palavra ‘vermelho’, e o que vai fazer com a palavra ‘cinco?’” — Ora, suponho que ele aja como eu descrevi [...]. — Mas qual é a significação da palavra “cinco”? — De tal significação nada foi falado aqui; apenas, de como a palavra “cinco” é usada. (Wittgenstein, 1999, I, §1, p. 28)

Esse exemplo ilustra bem como Wittgenstein entende o sentido como algo que emerge do uso. Podemos relacioná-lo à figura da lebre-pato: ela não tem um sentido intrínseco; seu significado depende da interação. Se a imagem fosse redesenhada — como fez o próprio Wittgenstein ao adaptá-la —, ela ganharia novos significados — neste caso, serviu a propósitos filosóficos. Se fossem desenhadas cinco maçãs no pedaço de papel da história, o efeito poderia ter sido amplo: o vendedor poderia ter oferecido cinco itens com sabor de maçã; ou ainda poderia ter pegado o papel em outra posição, virado ao contrário, de cabeça para baixo, e interpretado como qualquer outro objeto (como pirulitos, sinos, corações).

O ato de “ver aspectos”, conceito central na discussão de Wittgenstein, reforça essa ideia. Brígido explica que “as imagens podem ter diferentes valores expressivos, podendo ser vistas de diferentes modos, dependendo daquele que olha para elas” (2015, p. 171). Assim, o ver aspectos não está relacionado a uma mudança objetiva na imagem. O que importa e altera o funcionamento da imagem é o modo de ver do observador: se “uma palavra só tem significação no contexto da proposição” (Wittgenstein, 1999, I, §49, p. 46), uma imagem só tem significação no contexto do olhar; para o caleidoscópio alterar, é preciso agir:

Mas o que é diferente: minha impressão? Meu ponto de vista? — Posso dizê-lo? Descrevo a mudança como uma percepção, exatamente como se o objeto tivesse se alterado diante dos meus olhos. [...] A expressão da mudança de aspecto é a expressão de uma nova percepção, ao mesmo tempo com a expressão da percepção inalterada. (Wittgenstein, 1999, II, §XI, p. 180)

Assim como a criança que, enquanto brinca, não pode explicar o funcionamento de um caleidoscópio, nós estaríamos para a linguagem como quem experimenta seus usos, apesar de não poder situar exatamente o momento em que a mudança do olhar ocorre (Donat, 2016, p. 310).

A Bússola

Situar o pensamento de Foucault é uma tarefa complexa. Apesar de muitos o rotularem como filósofo, historiador ou crítico, é possível afirmar que estes termos são lacunares; antes, parece haver *um modo* de questionar verdades e saberes, seja pela história, filosofia ou crítica, seja pelo tema do sujeito, da ciência ou um de algum outro discurso. Neste passo, a imagem não ocupa um lugar distante do que ocuparia outro enunciado (verbal, falado, gestualizado); não seriam tratados a partir de uma *natureza* distinta, mas todos situados a partir da análise discursiva:

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2009, p. 55)

Dando um passo além de (*a partir de e se distanciando de*) Saussure, Foucault recupera o questionamento de um “signo” enquanto elemento distinto da coisa e merecedor de análise, mas também extrapolando este intento contra o significante. Isto é, enquan-

to o significante, para o primeiro, seria imotivado, arbitrário,⁸ e tão pouco teria a dizer sobre o seu *estar ali*, para o segundo o *significante* é reiterado como objeto; alcançaria uma noção discursiva, que diz respeito a realização de saberes, sujeitos, práticas, modos de ver e de ser.

Trata-se de suspender, no exame da linguagem, não apenas o ponto de vista do significado (o que já é comum agora), *mas também o do significante*, para fazer surgir o fato de que em ambos existe linguagem, de acordo com domínios de objetos e sujeitos possíveis, de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais. (Foucault, 2009, p. 126, grifos no original)

Passa-se, então, a demarcar a noção de discurso. Correlacionando ao que propôs Saussure, entende-se que o significante não tenha sentido próprio, mas não que ele esteja ausente de interesses, como uma condição primeira para se dar a linguagem, de modo que existe acesso às relações que são construídas com ele. Assim, a montagem do signo pode ser tão ampla, que se esvazia o sentido deste esquema.

Diferentemente da abordagem saussuriana e mesmo wittgensteiniana, esta visada não procura pelos sentidos provocados por uma imagem, sejam decorrentes da teoria linguística ou da imagem posta em funcionamento; também não entenderia a imagem de um lado, palavra de outra, no ato de separação de suas naturezas; Foucault procura a imagem como quem procura por uma bússola: *procura por outra coisa*; não requer o que a imagem tem a dizer de si; *mas procura se deslocar a partir de seu apontamento*. Recuperemos, sumariamente, a análise que o autor faz de *Las Meninas* (figura 5):

8 “[...] queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (Saussure, 2006, p. 83). Em outra citação, ao sistematizar a língua em comparação com o xadrez, Saussure conclui: “Acabamos de ver que ocorre o mesmo com a língua; c) O deslocamento de uma peça é um fato absolutamente distinto do equilíbrio precedente e do equilíbrio subsequente. A troca realizada não pertence a nenhum dos dois estados: ora, os estados são a única coisa importante”. (Saussure, 2006, p. 104-105). Ambas as citações dispõem da “soberania do significante”, sublinhada por Foucault, e contrastam o interesse de ambos os autores. Mantendo a metáfora do jogo de xadrez, seria possível afirmar que o filósofo francês percorre a busca pelas “trocas”, pelos “deslocamentos”.



Figura 5: *Las Meninas*, Diego Velázquez, 1656. Fonte: Wikimedia Commons, disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_EarthFXD.jpg>. Acesso de agosto de 2024.

Assim como a bússola não é um destino, mas uma ferramenta para mapear relações, Foucault descreve essa imagem em direção a localização de uma episteme, que chamará de clássica⁹ e tratará no livro *As Palavras e as Coisas*. A imagem abre como primeiro capítulo da obra. Ela é uma pintura, feita por Diego Velázquez em 1656, e que

⁹ Sumariamente, a episteme clássica refere-se ao conjunto de regras inconscientes, sob o método classificatório e representacional, que organizam o saber e a produção de conhecimento durante o período que vai, aproximadamente, do século XVII ao final do século XVIII (Foucault, 2000).

retrata a corte do rei Filipe IV que, contrariando os retratos tradicionais do gênero, posam para o olhar do observador (eu e você, neste caso) e do rei espanhol e sua esposa (os atuais modelos da pintura), refletidos no espelho ao fundo da cena. Vemos Velázquez (pintor) e toda a cena que acompanharia este dia de retrato, enquanto o casal se mostra oculto de nós, assim como nós *estariamos* ocultos diante do quadro. Seguindo a leitura de Beccari (2020, p. 50), “o que está em questão é a ‘representação da representação’ (isto é, quando a linguagem se depara com suas próprias condições de possibilidade)”:

Entre todos esses elementos destinados a oferecer representações, mas que as contestam, as recusam, as esquivam por sua posição ou sua distância, esse é o único que funciona com toda a honestidade e que dá a ver o que deve mostrar. A despeito de seu distanciamento, a despeito da sombra que o envolve. Mas não é um quadro: é um espelho. Ele oferece enfim esse encantamento do duplo, que tanto as pinturas afastadas quanto a luz do primeiro plano com a tela irônica recusavam. (Foucault, 2000, p. 8)

A pintura provocaria apenas um estranhamento, como um *plot twist*, em sua leitura, não fosse o espelho localizado ao fundo; este *ressitua* os modelos reais, e *não apenas os omite*. Ao refletir pelo espelho novamente estes sujeitos representados na arte, Velázquez os desloca do sentido de representação estável, do que seria apenas os modelos de um retrato: a quarta parede é quebrada, abrindo grande ala à linguagem do retrato, ao se pensar a *representação da representação do sujeito*. O deslocamento da “realeza” implícita nesta etimologia alavanca a situação do que é “verdadeiro”, “real”, neste jogo. Nós (espectadores) somos refletidos nesse quadro, colocados ao lado rei: “olhamos um quadro de onde um pintor, por sua vez, nos contempla” (ibidem, p. 5); “o pintor só dirige os olhos para nós a medida em que nos encontramos no lugar de seu motivo” (ibidem); “acolhidos sob esse olhar [do pintor], somos por ele expulsos, substituídos por aquilo que desde sempre se encontrava lá, antes de nós: o próprio modelo” (ibidem). Nem ao pintor é retirada este duplo, pois ele “reina no limiar dessas duas visibilidades incompatíveis” (ibidem, p. 4), quais sejam a de *representar* e a de *ser representado*.

A metáfora do espelho, aqui, foi preterida em relação à bússola. O espelho poderia servir, já que é fundamental como objeto na pintura de Velázquez e, ao mesmo tempo, funcionaria como uma metáfora entre o quadro de Velázquez como “espelho” de uma

episteme; parafraseando Foucault: “[...] não é um quadro: é um espelho” (ibidem, p. 8), ainda que um espelho diferente, que não redistribua ao olhar o que é visível — mas um espelho do invisível; como o reverso da relação espelho-retrato de Dorian Gray, no qual o retrato reproduz a verdade invisível e o espelho a mentira visível. E por isso mesmo, o espelho se apresenta como problemático, pois requer muitas explicações para driblar a relação de visibilidade e invisibilidade, de cópia e de realidade.

A bússola, não. Se apresenta como um objeto dependente da localidade para ter e dar sentido; ela aponta o norte, mas nunca repousa: dá indicação, mas nunca um fim. E, para lidar com a questão da invisibilidade/visibilidade: a bússola é influenciada por um poder magnético, não é algo que vemos, mas que dá condições ao mover da bússola e, em consequência, ao mover do sujeito. Age do invisível para o visível, vice-versa, remontando a operação de orientação.

Além disso, ressitando a relação de Foucault seus antecessores, a bússola é ferramenta para confrontar os mapas que dizem sobre territórios; isto é: a bússola funciona no intervalo de uma região e de uma cartografia desta região; confronta as relações entre saberes, discursos e epistemes, de um lado, e filosofias, enunciados e epistemologias de outro. Provoca o confronto de realidades do objeto e do que diz o objeto. Desloca o poder da autonomia de um mapa e de sua lógica; localiza em que condições este poderia ter feito, desmonta sua “liberdade” frente a outros discursos e saberes, mostra o quanto este mesmo mapa altera e compõe uma nova geografia, ao mesmo tempo em que é alterado por esta. *Mostra* que a lógica do mapa estável tende à falha, pois não há significante e significado imóveis: ambos são produtos e produções simultâneas.

Considerações

Este ensaio desvela a imagem; isto é, mostra que sua posição diante do texto não é neutra, e seus efeitos não são os mesmos. Entendo que este pode ser um potencial modelo para entender a posição ocupada pela imagem em discursos da filosofia, iniciando pelo século XX; aqui também é testada a hipótese de que a imagem pode ser um objeto nuclear para o aprendizado/ensino de discursos, por incorporar modos de ver, mas *principalmente* por abrir brecha à ilusão de um domínio autoral. Ou seja, defendendo que o

leitor, a partir da imagem e principalmente a partir das ficções e metáforas, como aqui abordadas, ao contrariar a posição da imagem no tecido textual (isto é, sua condição de estar ali como um modelo de propriedade do autor), é imputado a *legendar, manipular, f(r)iccionar* o texto, em direção à palavra e ao que a) possibilitou certas imagens emergirem em certos discursos e b) é produzido como modo de ver a partir de cada caso. Também, na contramão da direcionalidade autoral, explicitada por Foucault pela noção de *função-autor* (do sentido autoral, da detenção do sentido textual, de um sentido da verdade a partir do autor)¹⁰ e de seus modos (correspondência entre rótulos, métodos, ferramentas e efeitos dos discursos dos filósofos), confrontar os efeitos e modos de ver a partir destas imagens com as lógicas filosóficas em cada aparição. Se a imagem, na história, pôde dar suporte à emergência da escrita (Christin, 2023), este gesto não é interrompido hoje. E a imagem provê espaço ao vir da escrita, dos sentidos, dos saberes.

Referências

AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA, R. de. Cinema e os imaginários contemporâneos: conferência de encerramento do I Seminário Imaginário e Memória. **Memorare**, Tubarão, v. 7, n. 3, set./dez. 2020. ISSN: 2358-0593.

BECCARI, M. N. **Das coisas ao redor**: discurso e visualidade a partir de Foucault. São Paulo: Almedina, 2020.

¹⁰ De acordo com a noção explicitada em *O que é um autor?* (Foucault, 1992, p. 81).

BECCARI, M. N.; RATI, B. A dimensão retórica e a dimensão discursiva no design gráfico. **Infodesign**, São Paulo, 2020, p. 170-183.

BECCARI, M. **Heterotopias do presente**. Projeto de pesquisa, 2023.

BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 12.

BRÍGIDO, E. I. Ver aspectos: a atividade estética em Wittgenstein. **Ek-stasis**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 168-185, 2015.

CHRISTIN, A. M. **Escrita e imagem**. Belo Horizonte: Relicário, 2023.

COSTA, M. I. S. Saussure após um século. **Fragmentum**, Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 41, p. 87-122, abr./jun. 2014.

DONAT, M. Wittgenstein: ação, regra e aspectos. **Ethic@**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 301-316, 2016.

FOUCAULT, M. **A palavra e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** São Paulo: Editora Passagens, 1992.

FOSTER, H. **O retorno do real**: a vanguarda no final do século XX. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FOSTER, H. **Design e crime (e outras diatribes)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

HACKING, I. **Por que a linguagem interessa à filosofia?** São Paulo: Editora UNESP, Cambridge University Press, 1999.

KRAUSS, R. Os espaços discursivos da fotografia. **Arte & Ensaios**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA, v. 13, n. 13, 2006, p. 155-167.

MCCOY, K.; FREJ, D. Typography as discourse. **ID Magazine**, Nova Iorque, 1988, p. 34-37.

PAGOTTO-EUZEPIO, M. S.; ALMEIDA, R. **Introdução à filosofia da educação**: uma tradição literária. São Paulo: Edusp, 2022.

ROCHA, M. L. da. **Projeto e desconstrução**: uma análise crítica de relatos históricos no design. 2023. Dissertação (Mestrado em Design) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SMITH, J. K. A. **Who's afraid of relativism?**. Grand Rapids: Baker Academic, 2014.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. (Col. Os Pensadores). Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1994.

Educação e filosofia em *Pobres Criaturas*

Sarah Helena Schissato¹

Introdução

No filme *Pobres Criaturas* (2023), de Yorgos Lanthimos, a personagem principal, Bella Baxter, passa por inúmeras transformações, refletindo uma jornada de autodescoberta e amadurecimento. Desde sua recriação científica, marcada pela inocência e curiosidade infantil, até sua busca por autonomia e compreensão do mundo, Bella atravessa mudanças que envolvem aspectos emocionais, intelectuais e ideológicos. Seu confronto com normas sociais, sua relação com diferentes personagens e suas experiências ao redor do mundo contribuem para moldar sua identidade, revelando uma personagem multifacetada que evolui continuamente em resposta aos desafios e às reflexões que encontra em sua trajetória.

Neste trabalho, proponho analisar as diversas transformações vividas pela personagem Bella Baxter ao longo do filme e relacioná-las com conceitos de filosofia, educação e cinema. Por meio de sua jornada, é possível identificar elementos filosóficos que

¹ Graduada em pedagogia pela Universidade de São Paulo, mestranda em Cultura e Educação pela mesma instituição. Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo, coordenadora do Cine-clube Café no Laboratório Experimental de Arte Educação — Lab_arte.

dialogam com questões de identidade, liberdade, moral e emancipação, ao mesmo tempo em que o filme se configura como uma linguagem intrinsecamente educativa, capaz de provocar reflexões profundas sobre a condição humana. A partir dessa análise, busco explorar como o cinema, enquanto experiência estética e narrativa, pode ser uma ferramenta poderosa para articular práticas educativas e filosóficas, promovendo o autocohecimento e a abertura para novas formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

Cinema e educação

Quando reconhecemos que a educação transcende a escolarização formal, percebendo-a como um processo vasto, intrínseco a todas as sociedades — mesmo aquelas ditas primitivas ou arcaicas, independentemente de instituições como a escola — desvela-se uma nova maneira de compreender o cinema como agente educativo. Não porque ensina conteúdos específicos, mas porque opera diretamente nas engrenagens do pensamento, das sensações e da imaginação humana.

A relação entre cinema e educação aparece como fonte de pesquisa desde a primeira metade do século XX, ganhando diversas concepções em suas inúmeras possibilidades. Na década de 1940, Lourenço Filho (2002) publicou que deveríamos ter “plano de educação primária, para crianças, adolescentes e adultos, com a utilização dos modernos meios de difusão cultural, com o rádio, o cinema educativo e as missões culturais” (p. 54). Neste momento, havia uma dicotomia entre cinema e o que chamavam de “cinema educativo”. Ao investigar o cinema educativo, Morettin (1997) descreve que ele é diferente do cine-drama, pois as pessoas utilizariam para raciocinar, de maneira fria e abstrata, pois as emoções poderiam levar sujeitos a comportamentos “indesejáveis”, interferindo de maneira negativa na moral dos jovens. Para que cumprisse um papel educacional, o cinema deveria ter enfoque na educação formal, utilizando-o como uma ferramenta pedagógica.

Almeida (2017) já apontou um panorama histórico entre cinema e educação dos últimos 30 anos, pontuando que ainda há o uso de cinema em sala de aula com uma “pedagogização” da arte, ou seja, o cinema é um recurso audiovisual que ilustra algo do conteúdo curricular, como uma figura ilustra livros de história ou biologia. Não é nesse

aporte teórico que pretendo abordar a relação entre cinema e educação, assim como não há a pretensão de analisar diversos prismas possíveis para esse par. A abordagem neste capítulo segue o pensamento de Almeida, que coloca o cinema como múltiplas maneiras educadoras (Almeida, 2014; 2017), sendo janela, tela e espelho, uma potência sensibilizadora. O contato do espectador com o filme é o que engendra e constrói seu sentido.

O cinema é, assim, uma tessitura que entrelaça o concreto e o universal, ao mesmo tempo que pulsa na economia da libido, das paixões e dos sentidos, convocando projeções e identificações por meio de seus personagens e narrativas. Ele tensiona, enfim, a relação do ser humano com o mundo, atravessando dimensões sociais, psicológicas, existenciais e míticas (Almeida, 2017). Fabris (2008, *apud* Almeida, 2017) enxerga no cinema mais do que entretenimento ou instrumento pedagógico. Ele o define como um sistema de significação cultural que não apenas cria histórias, mas transforma realidades: ao incluir, excluir, ampliar ou limitar sentidos, o cinema intervém na construção do imaginário e na reinvenção de narrativas coletivas. É nesse encontro entre o real e o simbólico que reside seu poder formativo.

A partir dessa perspectiva, o cinema não se reduz à estética das imagens ou à sua função narrativa. Ele se configura como uma linguagem que educa pelo que produz enquanto cultura e pela maneira como abre frestas para a compreensão do humano em suas multiplicidades. Como Duarte afirma, “o cinema é uma forma de conhecimento e, como tal, possui o mesmo peso cultural e formativo que os livros” (*apud* Almeida, 2017, p. 5). Almeida (2024) considera que o cinema, nesse movimento de descoberta, atua em três vetores: como espelho, tela e janela. É espelho porque reflete o que somos, devolvendo-nos a imagem de nós mesmos, mas filtrada pelas narrativas e emoções que habitam a obra cinematográfica. É tela, pois se apresenta como superfície viva, onde algo é mostrado, construído e revelado no instante da contemplação. E é janela, porque nos permite vislumbrar o que está além de nossa experiência imediata — outras vidas, culturas, tempos e possibilidades de existência. Assim, o cinema não apenas nos aproxima de nós mesmos, mas nos lança ao encontro do Outro e ao infinito da alteridade, ampliando a percepção de quem somos e de quem podemos ser.

A partir dessa perspectiva, o cinema não se restringe a uma análise de seus aspectos formais ou narrativos, mas se desdobra como um campo educativo multifacetado, que dialoga com a formação humana em suas dimensões cultural, estética e existencial.

Nesse sentido, os fundamentos apresentados não pretendem definir o cinema em si, mas oferecer modos de interpretá-lo enquanto linguagem formativa. Como uma paisagem com miradores distintos, esses fundamentos revelam perspectivas que iluminam as diversas maneiras de experimentar e compreender o cinema, alinhando-se à visão de Almeida, que propõe a tríade espelho, tela e janela como vetores de conhecimento e alteridade. Ao explorar dimensões como o cognitivo, o filosófico, o estético e o poético, o cinema se torna uma lente que nos permite reconhecer nossa humanidade, transcender nossos limites e, sobretudo, educar nosso olhar, transformando a experiência cinematográfica em um exercício contínuo de autoconhecimento e abertura ao Outro. Nesse processo educativo, Almeida (2017; 2024) considera sete fundamentos entre cinema e educação, colocados a seguir.

Cognitivo: Cada espectador, ao assistir a um filme, constrói ativamente a narrativa. A lacuna de informações é preenchida por inferências; os acontecimentos fora de ordem exigem esforço para reordená-los. Pensar o filme é parte essencial do ato de assisti-lo. *Filosófico:* O cinema é “uma forma de pensamento”. Sua matéria-prima é a imagem, que, como o conceito filosófico, propõe reflexões e cria novas realidades. Ele oferece uma “outra cena da realidade”, que convida à interpretação e ao jogo simbólico. *Estético:* Mais do que uma manifestação artística, o cinema celebra o exercício das sensações e da criação. A estética cinematográfica nos reconecta com o gosto pela vida, não como algo necessário, mas como algo afirmativo, carregado de valores, estilos de vida e narrativas que ecoam o humano. *Mítico:* O cinema, como a tragédia grega, apresenta figuras e conflitos arquetípicos, resgatando as funções dos mitos: reconciliar a consciência com o mistério do universo, oferecer ordens morais e guiar o indivíduo na busca de seu lugar no mundo. *Existencial:* Ver um filme é também olhar para si mesmo de fora. É experimentar a consciência como um ato duplo: ser consciente do mundo e de sua própria consciência. O cinema torna-se um espelho no qual nos vemos existir e nos confrontamos com o mistério da vida. *Antropológico:* O cinema é uma janela para outras culturas e modos de vida. Ele não apenas informa, mas dissolve fronteiras, abrindo caminho para uma compreensão mais plural da humanidade. *Poético:* Há no cinema uma potência única de arrebatamento pelo gesto criativo. A poesia do cinema reside no inesperado.

do — na câmera que desliza de forma inusitada, no som que irrompe, na metáfora que transcende a cena. É a beleza de algo que antes não existia, mas que, ao ser revelado, transforma quem o contempla.

É comum que, ao fazer uma análise de filme, considera-se as questões pessoais de quem escreve a resenha ou crítica, somada a análises de ordem técnica como jogo de luz e sombra, escolhas dos equipamentos de filmagem, como é conduzida a direção de arte, trilha sonora e demais aspectos que constituem o filme. Todos esses elementos são de grande importância pois caracterizam esteticamente o filme e deixam a impressão do diretor, que grava na narrativa seu estilo de filmagem. Porém, além desses pontos, há uma análise que considera o potencial do filme a partir da perspectiva hermenêutica. A hermenêutica, influencia a análise de um filme ao propor um olhar que reconhece a historicidade e a pluralidade de sentidos inerentes à experiência cinematográfica. Em vez de buscar uma verdade única ou uma interpretação definitiva, ela valoriza a multiplicidade de perspectivas, entendendo que a realidade do filme é constituída pelas interpretações que os espectadores constroem a partir de seus contextos cognitivos, históricos e ideológicos. Essa abordagem permite que o cinema seja compreendido não apenas como narrativa ou estética, mas como uma experiência humana que articula sentidos e desperta sensações, alinhando-se ao imaginário e ao dado trágico da ausência de sentido apontados por Beccari (2015 *apud* Almeida 2017). Assim, a análise hermenêutica de um filme não visa apenas sistematizar ou adequar o fenômeno à teoria, mas mapear os caminhos interpretativos possíveis, enriquecendo o debate e ampliando as formas de apreender o cinema como uma prática educativa e transformadora. É a partir dessa perspectiva que analiso o filme *Pobres Criaturas* (2023) de Yorgos Lanthimos.

Pobres Criaturas

O filme *Pobres Criaturas* combina elementos da era vitoriana com traços futuristas, criando uma atmosfera *steampunk*² e uma narrativa que explora temas de autocohecimento e emancipação feminina, trazendo elementos do *road movie*.³ A história acompanha Bella Baxter, interpretada por Emma Stone, uma mulher “recém-nascida” com o cérebro de um bebê transplantado no corpo de uma adulta. A trama se desenvolve em torno das descobertas de Bella sobre si mesma, o mundo ao seu redor e suas próprias vontades, desafiando convenções sociais e explorando questões de liberdade pessoal.

O enredo inicia com Bella, uma jovem que comete suicídio, sendo revivida pelo excêntrico cientista Godwin Baxter (Willem Dafoe). Seu renascimento apresenta comportamentos infantis,⁴ refletindo sua mente imatura e um desenvolvimento que ecoa o crescimento humano. Godwin age como uma figura paternal, protegendo-a, mas também mantendo-a sob controle, enquanto Bella expressa o desejo de explorar o mundo fora do confinamento de sua nova vida. Ao longo da história, Bella se envolve com Duncan Wedderburn, um advogado charmoso que a incentiva a explorar o mundo, mas que gradualmente tenta restringir sua liberdade. Essa relação é marcada por momentos de descobertas e conflitos, em que Bella aprende sobre sua sexualidade, autonomia e as limitações impostas por seu contexto social. O filme aborda também o impacto de sua presença na sociedade, questionando normas de gênero e comportamento.

2 O steampunk é um subgênero da ficção científica e da fantasia que combina tecnologia anacrônica com elementos do passado, especialmente da Era Vitoriana (1837-1901) e do início da Revolução Industrial. Ele imagina um mundo onde a tecnologia avançou de maneira diferente, usando principalmente a energia a vapor, engrenagens e máquinas mecânicas complexas, em vez da eletricidade ou dos computadores.

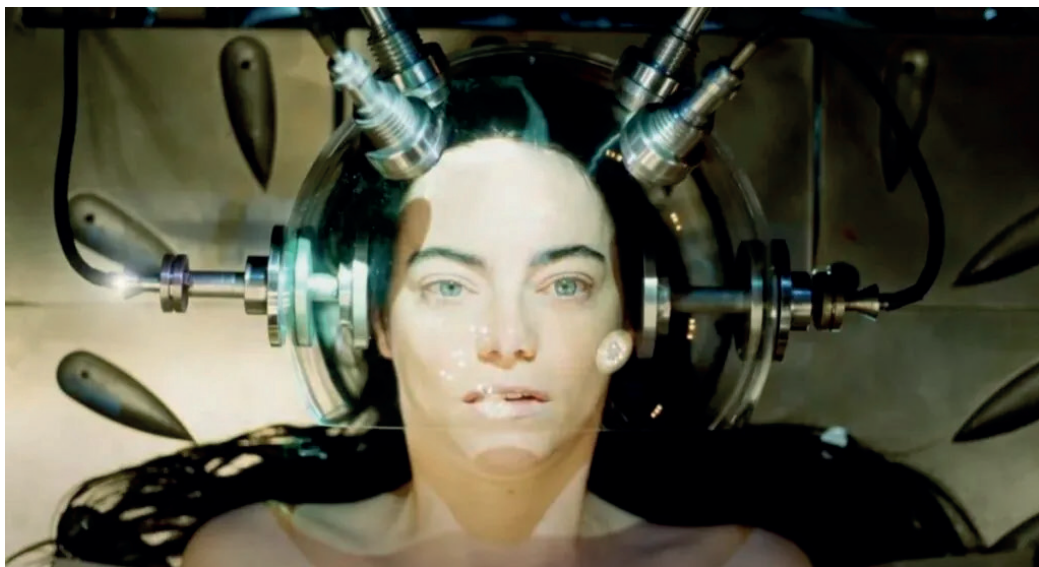
3 Apesar de *Pobres Criaturas* não ser um filme com o foco central na viagem, os personagens percorrem grandes distâncias, e têm a viagem como uma metáfora para transformação, liberdade e busca por algo maior, como a compreensão de si e do mundo.

4 Importa pontuar que, apesar de trazer elementos infantis, Bella não é uma criança. Essa característica é elementar para trazer a trama à luz da fenomenologia, como é analisado no tópico *Filosofia* neste capítulo.

Pobres Criaturas traz ainda cenas emblemáticas que retratam as dificuldades de Bella em conciliar seus impulsos naturais com as expectativas impostas por sua condição de mulher na era vitoriana. A personagem desafia essas normas, o que é especialmente evidente em seus comportamentos tidos como “inadequados”, como suas interações sociais francas e seus atos de rebeldia contra o controle masculino. Por fim, a jornada de Bella culmina em sua decisão de traçar seu próprio caminho, mesmo enfrentando julgamentos e punições sociais. O filme é uma metáfora para a luta pela autodeterminação, explorando a complexidade da identidade feminina em um mundo que frequentemente busca restringir sua expressão. Para Martins & Fernandes (2024), a narrativa transcede os limites do gênero de terror e se torna um mosaico de gêneros, misturando comédia erótica, realismo mágico, ficção científica e surrealismo. Essa fusão de estilos não apenas amplia o alcance do mito de Frankenstein, mas também reflete a fluidez da identidade e das experiências humanas, temas centrais no filme. Lanthimos utiliza essa abordagem para reimaginar o mito como uma plataforma de questionamento sobre o papel do indivíduo e suas escolhas.

A obra *Frankenstein* (1816), de Mary Shelley, foi pioneira ao trazer ao imaginário literário e cultural o mito de Prometeu sob a forma de Victor Frankenstein, um cientista que dá vida a uma criatura a partir de partes mortas. Esse mito, frequentemente reinterpretado, tornou-se um elemento central no cinema contemporâneo a partir do clássico de James Whale e Boris Karloff (*Frankenstein*, 1931). Desde então, ele se manifestou em múltiplos gêneros e épocas, mantendo sua relevância como metáfora para o poder criativo e destrutivo da ciência. No entanto, recriar esse mito com inovação tornou-se um desafio ao longo do tempo. Yorgos Lanthimos, em sua obra *Pobres criaturas* (2023), reinterpreta o mito com uma abordagem feminista e estética revolucionária. A película abandona o preto e branco tradicional associado ao gótico clássico, optando por uma explosão de cores que desafia as convenções visuais do gênero. Apesar dessa ousadia, mantém-se fiel à atmosfera gótica ao incorporar elementos como verticais imponentes, jogos de luz e sombra, e um senso de teatralidade neo-medieval. A combinação de tradição e modernidade na estética é uma assinatura do diretor, que transforma o filme em uma experiência visual única (Serrano, 2024). Bella não é apenas um experimento; ela é uma metáfora para a autonomia feminina em construção. O coração

rebelde de Bella resgata o fogo simbólico de Prometeu, mas agora confinado em uma narrativa que explora a emancipação feminina frente às normas sociais e científicas que tentam aprisioná-la.



Fonte: Print Screen do filme *Pobres criaturas* (2023).

A narrativa do filme é complexa, possui diversas camadas e possibilidades de análise, como já apontou Martins & Fernandes (2024), trazendo férteis discussões nas lentes da antropologia, psicanálise, sociologia ou teoria feminista. Mas este trabalho pretende passar a película pelas lentes da filosofia, sem pretensão de esgotar as possibilidades de análise, mas colocando o que em mim engendrou o filme a partir do viés que me é precioso, a filosofia e educação.

Filosofia

A filosofia presente neste trabalho considera, inicialmente, o livro *Introdução à Filosofia da Educação*, de Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio e Rogério de Almeida (2022). Esta obra, sob uma perspectiva histórico-filosófica, explora como moldamos a produção de conhecimento e o que entendemos como educação desde a Grécia antiga até os dias atuais. As reflexões que seguem baseiam-se nessa obra e em outras que contribuem para o aprofundamento de conceitos filosóficos pertinentes à análise do filme *Pobres Criaturas*. O objetivo é construir pontes entre as reflexões filosóficas e os elementos narrativos da película, destacando como ela tensiona os valores sociais por meio da trajetória de Bella Baxter.

A parte II do livro, Pagotto-Euzebio e Almeida (2022) destacam o surgimento da filosofia na Grécia antiga como uma tradição literária que inaugura novas formas de pensar e viver. Esse período é marcado por reflexões sobre o mundo, o ser humano e a educação como formação integral. Já na parte IV, a filosofia moderna é apresentada por seu exercício investigativo, que busca um “ponto fixo” como fundamento do conhecimento, mas que também questiona e nega esse mesmo ponto, fomentando debates sobre o indivíduo, a moral e o cosmos. A história de Bella Baxter dialoga com esse momento da filosofia, cruzando temas como iluminismo, romantismo, transcendentalismo, marxismo, entre outros, todos contextualizados na era vitoriana, que carrega valores e costumes desafiados pela protagonista. A presença da filosofia grega no filme não é apresentada como uma construção direta, mas como uma maneira de viver que transforma a existência. Essa perspectiva está profundamente conectada aos ensinamentos de Sócrates e Epicuro, que viam a filosofia como uma prática cotidiana destinada a orientar a vida para o bem-estar, a virtude e a felicidade. Ambos os filósofos ofereceram contribuições significativas para a ideia de que o conhecimento é uma experiência vivida, e não apenas um exercício intelectual.

Sócrates (1996), defendia que “a vida não examinada não vale a pena ser vivida” (p. 46). Essa máxima socrática ecoa na jornada de Bella Baxter, que se lança em uma exploração do mundo e de si mesma. Para Sócrates, o autoconhecimento era o primeiro passo para uma vida virtuosa, e o diálogo — seja consigo mesmo, seja com os outros — era o método central para alcançar essa sabedoria. Bella, ao desafiar as normas impostas

pela sociedade vitoriana e ao questionar seu lugar no mundo, exemplifica essa busca socrática por uma existência significativa, onde as regras externas são interrogadas e reformuladas. Por outro lado, Epicuro (2004) oferece uma visão complementar, focando no prazer e na serenidade como os maiores bens da vida. Seu conceito de ataraxia, ou tranquilidade da alma, é alcançado por meio da liberdade do medo (dos deuses e da morte) e do cultivo de prazeres simples, como a amizade, a boa comida e a apreciação da beleza. A conexão de Bella, seu ateísmo herdado de Godwin, sua valorização dos prazeres mundanos — como a dança, a arte e a gastronomia — e sua recusa em ser limitada por convenções sociais refletem uma vivência epicurista.

O filme se inicia com uma forte presença do iluminismo, caracterizado segundo Pagotto-Euzebio e Almeida (2022) pela ciência e pela razão ocupando um lugar central. O personagem Godwin Baxter, ateu declarado, representa a figura do cientista como um novo Deus, uma ironia reforçada pelo fato de Bella chamá-lo de “God”. Nesse contexto, a ciência emerge como o novo ponto fixo, e o laboratório de Godwin é apresentado como um templo do conhecimento positivista. Esse cenário inicial destaca o potencial humano de criar e recriar vidas, mas também revela as limitações de uma visão de mundo que privilegia o racional em detrimento do emocional e do subjetivo.

Quando Bella deixa a casa onde era aprisionada, inicia sua jornada pelo mundo, viajando inicialmente para Lisboa. O filme adentra um novo terreno filosófico: o saber pela experiência. Contextualizando em Larrosa (2002) e no conceito grego de *patheia mathos* (aprender pelo sofrimento ou pela vivência), a narrativa enfatiza como Bella aprende sobre si mesma ao se expor ao desconhecido. Bella descobre que o conhecimento, não como um acúmulo de informações, mas um processo de transformação pessoal que acontece por meio de encontros, desafios e reflexões. Elementos do *road movie* permeiam a jornada de Bella, onde o movimento e a mudança de paisagens são metáforas para seu crescimento interior. Sua trajetória incorpora o romantismo por meio da valorização dos prazeres mundanos, como o sexo, a gastronomia e a arte. Bella se sensibiliza pelo fado português e demonstra um gosto pela dança, reforçando sua conexão com o corpo, as emoções e o espírito humano.

Essa sensibilidade romântica desafia a rigidez da ciência iluminista apresentada no início da narrativa, criando uma tensão entre razão e emoção que é central para o desenvolvimento da personagem quando sai em uma viagem, buscando suas experiên-

cias. Assim, o filme se torna uma rica tessitura de referências filosóficas e culturais, explorando como a educação se manifesta nas vivências, escolhas e transformações pessoais. Sócrates inspira a reflexão crítica e o autoconhecimento, enquanto Epicuro convida à valorização do que é sensorial e concreto. Bella Baxter incorpora elementos de ambas as perspectivas ao rejeitar a conformidade e abraçar sua jornada existencial como um ato de autodeterminação e liberdade. Assim, sua trajetória reflete a essência da filosofia grega: viver filosoficamente significa interrogar as bases da existência e cultivar uma vida que seja, ao mesmo tempo, reflexiva e prazerosa.

Os prazeres carnavais não são mais suficientes para que se sinta plena, e inicia-se o processo de questionamentos sobre o mundo que a cerca. É nesse momento, quando está dentro do navio saindo de Portugal que Bella conhece dois personagens, Martha von Kurtzroc (Hanna Schygulla) e Harry Astley (Jerrod Carmichael), que a colocam em contato explícito com a filosofia. Os dois novos personagens leem e conversam sobre filosofia, principalmente a escola cínica, que propunha uma vida em conformidade com a natureza e desprezava os valores convencionais da sociedade, como riqueza, status e poder. Os prazeres começam a ser as descobertas intelectuais. Se a filosofia presente no filme estava implícita até este momento, passa a ser colocada às claras com essa virada de interesse.

O transcendentalismo e o cinismo se escancaram na cena em que os personagens de Bella, Martha, Harry e Duncan estão no convés do navio. Bella lê *Love and Friendship* de Emerson,⁵ e Duncan quer levá-la ao quarto e fica entre a protagonista e o sol, causando sombra no livro. Duncan diz “Venha. Apenas venha”. E Bella reclama dizendo “Está no meu sol”, tal qual Diógenes responde à Alexandre.⁶ A próxima parada do navio é em Alexandria e Harry lhe mostra a desigualdade social da cidade. Tamanha pobreza e violência chocam Bella, que decide doar todo dinheiro de Duncan aos pobres (apesar de ter sido enganada por marinheiros que lhe furtam o dinheiro). Sem dinheiro, são desembarcados em Paris.

5 Ralph Waldo Emerson (1803-1882) foi escritor, filósofo e poeta estadunidense. Conhecido por ter sido o criador da escola de filosofia “transcendentalista” norte-americana.

6 Diógenes de Sínope (c. 412 — c. 323 a.C.) foi um filósofo grego, um dos principais representantes da escola cínica. Quando questionado por Alexandre, o grande, sobre o que poderia fazer por ele, respondeu: “Saia da minha luz”.

Sem dinheiro e separada de Duncan, Bella descobre a prostituição como sendo uma maneira “mais fácil para conseguir algum dinheiro”, como diz uma cafetina à personagem. Lá começam seus questionamentos sobre trabalho, relações trabalhistas e a teoria marxista, potencializados por Toinette (Suzy Bemba), uma prostituta socialista. Há uma cena significativa ambientada em um bordel parisiense, onde Bella interage com a cafetina Swiney (Kathryn Hunter), que se torna um marco no confronto entre a vivência prática e as abstrações teóricas. Elas debatem sobre a relação entre não poderem escolher os seus parceiros e a necessidade de vivenciar o que também lhes desagrada. No pensamento de Larrosa (2002), vemos que o excesso de informações empobrece o saber e Bella, também enfrenta as limitações de sentir a experiência, ao declarar que já não sente nada, parece refletir uma saturação, não apenas emocional, mas também epistemológica, questionando o significado de sua busca por mudança em um ambiente profundamente marcado por excesso, em uma vivência mecanizada.

Após seu relacionamento com Toinette, a personagem entra em contato com o socialismo e reflete uma profunda reconfiguração de sua visão de mundo, agora moldada por ideias que questionam as estruturas sociais e econômicas vigentes. Inspirada pela filosofia marxista, Bella passa a reconhecer as desigualdades sistêmicas que regem as relações humanas e as dinâmicas de poder, especialmente em um contexto de exploração de classe e gênero. Marx e Engels (2007) argumentavam que a consciência humana é profundamente influenciada pelas condições materiais e pela infraestrutura econômica, e Bella, ao vivenciar essas condições de forma direta, começa a compreender como os mecanismos de opressão estruturam a sociedade vitoriana que tanto a constrangeu. O relacionamento com Toinette, uma figura alinhada aos ideais socialistas, oferece a Bella uma lente crítica para interpretar a realidade e entender como as relações de trabalho, propriedade e gênero estão interligadas em uma teia de opressão.

A premissa de que Bella carrega em si o cérebro transplantado de um bebê, permite que a personagem se relacione com as experiências vividas como experimentadas pela primeira vez, sem julgamento do conhecimento prévio. Esse elemento carrega consigo uma proposta fenomenológica de experimentar o mundo, onde há suspensão de juízo sobre a coisa, que deixa de ser tornar um objeto e passa ser um fenômeno de

experimentação, onde o corpo tem fundamental importância (Merleau-Ponty. 1999).⁷ Apesar de em alguns blogs sobre crítica cinematográfica e em redes sociais haver opiniões mais radicais, pontuando que o filme inclinaria para uma narrativa pedófila, pois sua personagem principal é uma mulher com cérebro de bebê (posteriormente criança) fazendo sexo. Essa argumentação se mostra radical pois não considera nem a suspensão de juízo nem a licença poética da obra artística. Não se trata de uma criança e sim de uma mulher livre de experiência prévia, uma mulher que prova a vida como pela primeira vez. Bella é uma mulher fenomenológica. É necessário considerar o valor simbólico da narrativa para desenvolver a complexidade da obra.

No começo do filme, a primeira cena mostra uma mulher cometendo suicídio ao se lançar de uma ponte. O espectador virá saber ao decorrer da história que se trata de Victoria Blessington, pessoa que até então esteve no corpo de Bella Baxter. Acometida por depressão na gravidez, decide pôr fim à sua vida, no final da gestação. Godwin Baxter recebe o corpo da mulher com o bebê no ventre, dizendo que havia alguma eletricidade, mas escolhe não salvar a mulher. Ele respeita a decisão de Victoria em não querer mais viver e pontua o problema em lidar com o suicídio de instituições como o hospício. Ele decide então transplantar o cérebro do bebê na mulher. Essa técnica fictícia é dominada ao final da narrativa por Bella. Ao final da trama Godwin está em seu leito de morte, com câncer metastático. Seu corpo está falho, mas sua mente segue lúcida. O espectador supõe que Bella poderia transplantar o cérebro de Godwin a um novo corpo, talvez o corpo de Alfred Blessington (Christopher Abbott), ex-marido de Victoria. Porém a narrativa traz dois elementos distintos da suposição do público. A personagem resolve desonrar a memória de Alfred, na vexatória condição de cabra, oferecendo o que seria um fim digno de uma pessoa má. Mas para Godwin, Bella reserva o direito à morte. Godwin era um homem cético que vivia pela ciência e razão, não se importando

7 Merleau-Ponty enfatizou o papel do corpo na percepção e na experiência. Sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1999) é fundamental para a compreensão do corpo como um meio de interação com o mundo, o corpo não é apenas um objeto no mundo, mas é aquilo que permite a nossa presença no mundo e a nossa capacidade de perceber e agir. Dessa forma, a fenomenologia que aqui está presente é a que se preocupa com a análise da percepção e da corporalidade, como modos pelos quais nos relacionamos com o mundo.

com o fim de sua existência. O filme não segue a pretensão de um final previsivelmente feliz, onde sua existência se estenderia em outro corpo, seguindo um impulso afetivo, emotivo. No filme, a escolha de Bella em deixar “God” morrer e de Godwin em não ressuscitar Victoria, pode ser lida como uma afirmação da humanidade em morrer, em sermos finitos. Ele, como cientista cético, rejeitava a perpetuação de sua consciência em outro corpo, e Bella respeita essa postura. A morte, nesse caso, não é apresentada como uma derrota, mas como parte da dignidade do personagem, em consonância com a ideia de Montaigne (1984) de que nascemos para agir, e que a morte deve nos surpreender em pleno trabalho. O filósofo também aborda a morte como uma condição essencial para a filosofia e para a vida. Para ele, aprender a morrer é essencialmente aprender a viver. Assim como Montaigne defende que a familiarização com a ideia da morte pode libertar o indivíduo do medo e trazer serenidade, a decisão de Bella sugere uma aceitação da mortalidade como parte intrínseca da existência. Esse gesto reflete a virtude que Montaigne atribui àqueles que vivem sem temor da morte, reconhecendo nela um elemento inevitável da condição humana.

Essa abordagem ressoa com a reflexão de Morin (1970), para quem a consciência da morte desempenha um papel central na elaboração das culturas humanas. Conforme argumenta, a consciência da morte é intrínseca à condição humana e, paradoxalmente, é essa finitude que nos impulsiona a produzir cultura, uma tentativa de transcender a efemeridade da vida e dar sentido à existência. Para Morin, a finitude, ao mesmo tempo que é uma realidade inevitável, impulsiona a criação de significados, mitos e rituais que prolongam simbolicamente a vida e aliviam o impacto da mortalidade. A escolha de Bella de permitir que Godwin enfrente a morte, ao invés de prolongar artificialmente sua existência, dialoga com essa perspectiva, evidenciando a complexidade dos valores humanos perante o fim da vida.

Ao retratar a morte como uma parte inevitável da vida, o filme evoca um dilema ético profundo: até que ponto a ciência pode ou deve intervir no ciclo natural da existência? A recusa de Bella em manipular o destino de Godwin desafia o desejo humano de controle absoluto, reafirmando uma visão filosófica que reconhece na mortalidade o motor de nossa criatividade e de nossa busca por sentido.

Considerações finais

O filme *Pobres Criaturas*, exemplifica o potencial estético e mítico do cinema como linguagem formativa. A estética visual de Yorgos Lanthimos não apenas encanta, mas educa o olhar, mostrando que o corpo feminino pode ser veículo de resistência e expressão. Bella, enquanto figura arquetípica, resgata funções míticas ao reconciliar o espectador com questões existenciais e sociais. Como na tragédia grega, sua jornada é marcada por conflitos que apontam para a necessidade de reconfigurar normas morais e repensar o papel da mulher no mundo. *Pobres Criaturas* também opera como uma experiência existencial, permitindo ao espectador um olhar sobre si mesmo “de fora”. Considerando a perspectiva de Almeida, pode ser compreendido como uma obra hermenêutica que educa pela multiplicidade de sentidos e possibilidades que oferece. Ao mesmo tempo em que reflete questões profundamente humanas, como identidade, autonomia e gênero, o filme opera como espelho, tela e janela, propondo ao espectador múltiplas camadas de interpretação. A trajetória de Bella é uma metáfora para o processo de autoconhecimento, tanto para a personagem quanto para quem assiste. O confronto de Bella com sua condição — como mulher, experimento e ser humano — reflete os dilemas da própria consciência e oferece ao espectador a oportunidade de se reconhecer nas lutas e contradições da personagem.

A obra de Yorgos Lanthimos coloca o cinema como algo que juntamente com o entretenimento, torna-se linguagem formativa, capaz de educar pela narrativa, estética e simbolismo. A jornada de Bella Baxter evidencia como o cinema pode atuar como um espelho, tela e janela, permitindo ao espectador refletir sobre si mesmo, construir significados a partir das narrativas apresentadas e vislumbrar possibilidades de existência para além das limitações impostas por normas culturais e sociais. Essa abordagem educativa revela o potencial do cinema para estimular debates filosóficos, questionar valores morais e ampliar a compreensão da condição humana.

As transformações de Bella ao longo do filme dialogam diretamente com conceitos filosóficos de Sócrates, Epicuro, Marx e Montaigne, apresentando o cinema como um espaço para pensar a vida em suas múltiplas dimensões. A busca socrática pelo autoconhecimento, a valorização epicurista dos prazeres sensoriais, a crítica marxista às estruturas de poder e a aceitação montaigniana da mortalidade são elementos que

estruturam sua trajetória. Essa integração filosófica não apenas enriquece a narrativa do filme, mas também posiciona a educação como um processo contínuo de descoberta e reinvenção de si mesmo, em diálogo com o mundo.

Ao propor uma análise hermenêutica, este trabalho reconhece a multiplicidade de sentidos presentes em *Pobres Criaturas* e enfatiza o papel do cinema como uma experiência educativa complexa e multifacetada. A construção de significados pelo espectador, mediada pelas vivências e contextos individuais, transforma o cinema em um catalisador de reflexões críticas e debates éticos. A narrativa de Bella, com sua abertura interpretativa, exemplifica como o cinema pode ensinar sem ser didático, permitindo que cada espectador construa sua própria relação com o filme e suas temáticas. A obra potencializa o papel do cinema na educação contemporânea ao oferecer um espaço de aprendizagem que vai além das abordagens tradicionais. Ao tensionar normas sociais, explorar questões de identidade e apresentar perspectivas filosóficas, o filme amplia o alcance do debate educacional, demonstrando que a educação não está confinada às salas de aula, mas se expande por meio de experiências culturais. Essa abordagem integrada entre cinema e educação pode formar indivíduos mais reflexivos, empáticos e capazes de questionar as estruturas que moldam suas vidas.

Por fim, Bella Baxter emerge como uma metáfora para a emancipação humana e a luta por autonomia em um mundo de constantes transformações. Sua jornada reflete a capacidade de resistir, aprender e transformar-se diante de adversidades, tornando-se um exemplo de como o cinema pode encapsular as complexidades da experiência humana. Ao desafiar normas e explorar novos caminhos, Bella convida o espectador a repensar seus próprios limites e possibilidades, reafirmando o cinema como uma arte formativa que nos ensina sobre quem somos e quem podemos ser. Assim, *Pobres Criaturas* consolida-se como uma obra que não apenas narra, mas educa e transforma.

Referências

- ALMEIDA, R. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 33, 2017.
- ALMEIDA, R. **Cinema, imaginário e educação**: os fundamentos educativos do cinema. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047706> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portal-delivrosUSP/catalog/book/1359 . Acesso em 25 novembro de 2024.
- EPICURO. **Carta sobre a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Unicamp, Departamento de Linguística, n. 19, 2002, p. 20-28.
- MARTINS, N. E. C.; FERNANDES, B. S. O filme *Pobres Criaturas* e a performance de gênero. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, Encontro Virtual, v. 10, n. 1, p. 15–27, jan./jul. 2024. Disponível em: <https://www.cinefiloemserie.com.br/2024/02/critica-pobres-criaturas.html>. Acesso em 20 de novembro de 2024
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MONTAIGNE, M. **Ensaaios**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- MORIN, E. **O homem e a morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- POBRES CRIATURAS. Direção: Yorgos Lanthimos. Produção: Ed Guiney, Andrew Lowe, Yorgos Lanthimos, Emma Stone. Irlanda, Reino Unido, 2023. Disponível em: Disney +. Acesso em 05 de dezembro de 2024.
- PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, R. **Introdução à Filosofia da Educação**: uma tradição literária. São Paulo: Edusp, 2022.
- SERRANO, F. G. “Pobres criaturas”: Frankenstein en femenino. In: **El puente rojo**. Madrid: El Puente Rojo, feb. 2024, s. p. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/101741>. Acesso em 20 de novembro de 2024.

O limiar entre o esquecimento e a permanência: reflexões sobre a memória que resta

Christiane Pereira de Souza¹

Introdução

O mundo não existe mais para mim, mas continua sem mim.
(Candido, 1997)

Há uma história que Paul Auster (1947-2024), escritor americano, sempre contava e que, para ele, definiu o seu destino como escritor. Quando Auster tinha por volta dos seus 14 anos ele e alguns amigos foram acampar e durante uma terrível tempestade no meio da floresta eles decidiram se abrigar em uma clareira, para chegarem nela tinham que se arrastar por debaixo de uma cerca, Paul estava bem atrás de um dos meninos, foi quando um raio atingiu a cerca e acertou em cheio o garoto, que morreu na hora. Para Paul, que estava a cerca de 15 centímetros de distância do amigo, aquele foi o momento de entendimento de que tudo poderia acontecer a qualquer momento, inclusive a morte. “Sou assombrado por esse evento há mais de 50 anos” (Auster, 2017, s. p.).

¹ Doutoranda da Faculdade de Educação da USP.

Essa memória do inevitável, do imensurável habitou de uma maneira ou de outra, toda obra de Paul Auster, isso estimula o questionamento: o que fazer com nossas memórias? Como validar sua potência de resignificação da vida, do outro, da morte? Como habitá-las para além de ser habitado por elas?

Em uma entrevista do cineasta Wim Wenders com Paul Auster em 2017, ao ouvir essa história, Wenders articulou uma resposta:

Não é isso que acontece com a ficção? É uma maneira de proteger e preservar essas coisas melhor do que com um contexto não ficcional. Às vezes, sinto que a ficção é a preservação ideal para memórias reais. A ficção é um ótimo lugar para guardar coisas. (Wenders, 2017, s. p.)

É brilhante a ideia da ficção como um receptáculo de nossas lembranças, lembranças essas que carregam o coletivo, quem não se lembra do seu primeiro contato com a morte, com o amor, com a ressonância da culpa em si, pequenos lampejos de dor e alegria são suficientes para que nos reconheçamos no outro. Ao transformar a memória em arte, em ficção, o homem gera a interlocução com o outro para além do tempo e espaço e isso nos possibilita a sensação de uma espécie de co-autoria da obra e das memórias. Paul Auster escreveu textos carregados pelo assombro da morte e da impossibilidade de lidar com os caminhos que se bifurcam. Seu último livro 4321 conta a história de um personagem, mas nos é apresentado quatro variantes possíveis da história do protagonista, a ficção assim acomoda as memórias de Auster sobre ter sobrevivido aquele raio por milésimos de segundos.

Como espaço de recordação, a ficção ou a autoficção, tão presente em nosso mundo contemporâneo, capturam em memórias e esquecimentos, narrativas, e fazem dessas narrativas meta-memórias: Annie Ernaux, Édouard Louis, Michele Zauner, Han kang, Georges Perec, Rosa Montero, Paul Auster, entre outros, são, na literatura, exploradores da Mnemosine, suas micro-histórias familiares se projetam e são projetadas em macro histórias.

Mmemosine (cine)

*E depois das memórias vem o tempo, trazer
novo sortimento de memórias, até que,
fatigado, te recuses
e não saibas se a vida é ou foi.*

(Drummond, 2022)

Rogério de Almeida, em seu texto sobre os fundamentos do cinema, fala sobre a transcrição:

Como as obras de arte mobilizam imaginários (Durand, 1997), suas operações, capitaneadas pela faculdade da imaginação, agem diretamente nas sensações, isto é, na vida psíquica de quem as aprecia, já que “muito longe de ser faculdade de ‘formar’ imagens, a imaginação é potência dinâmica que ‘deforma’ as cópias pragmáticas oferecidas pela percepção” (Bachelard, 2004, p. 5). É por isso que convém menos tratar as obras como criação – humano como símile do deus criador –, em que algo passa a existir *ab ovo*, do que como transcrição, em que os elementos existentes, transcritos pela intencionalidade humana (imaginação, razão, emoção etc.), são deformados e reformados pelas sensações. (Almeida, 2024, p. 23)

A obra de arte transcriidora, deformadora dos pragmatismos, quando encarnada pelo cinema se desdobra em fragmentos de luz, som, silêncio, palavras, gestos, memórias, instaladas em potentes 24 frames por segundo, que almejam, quase sempre, tocar o espectador e quando tocam, acessam uma experiência desmedida, reflexiva e existencial, que diz respeito a nossa existência. Com ele, somos banhados no rio Mnemosine e se instaura em nós as memórias de que somos e fomos fundidas ao esquecimento.

O cinema também se tornou, desde sua primeira aparição em 1895, um receptáculo importante do tempo, de uma memória tão pessoal quanto universal. O cinema documentário, por sua vez, tem essa aura de experiência reflexiva e uma riqueza que flerta com o real, mas também com a ficção, a imaginação, a fabulação, hoje graças a muitos diretores, entre eles, Eduardo Coutinho, o documentário expôs seu metacine-

ma, sua reflexão sobre a obra, sobre o gênero, reconsiderou o papel do real e do personagem, porque sim, o documentário nos apresenta pessoas que são, diante da câmera, afetadas pela engrenagem cinematográfica e por sua vez personificam suas vontades, histórias e desejos.

Esse aparato de construção fílmica é também um aparato de educação, mediatizados pelo cinema, formamos um olhar diferente para o instante, o tempo, a morte e consequentemente, a vida. Para mediatizar essa relação com a educação, escolhi pairar sobre a necessidade crescente do humano em proteger suas memórias e o desaparecimento de si e do outro, segundo a antropóloga e pesquisadora Aleida Assmann (2013), isso se dá na sociedade há muito tempo, na antropologia a “memoração dos mortos”, cuja dimensão é religiosa e mundana, dá às pessoas da família a necessidade de passar às gerações futuras o nome de seus mortos, é a *pietas* (piedade), de ordem religiosa, que dá aos descendentes a obrigação de perpetuar esses mortos e a fama, de ordem mundana, que é a memoração cheia de glórias, que elevam os mortos para a posteridade.

Há algum tempo conduzo meu olhar para os mortos, mas principalmente para os ecos, os restos, as bordas, as memórias que deles permanecem nos vivos, junto a isso um olhar para os documentários que escolheram fabular sobre a humanidade e o outro sem instaurar o selo do real, pois é fato que sempre são escolhas mediatizadas por alguém, alguém com a câmera, portanto, ao pensar a filosofia da educação, penso as imagens rememorativas que alguns cineastas nos legaram em seus documentários como imagens que bravamente nos mostram que o desaparecimento é inevitável, mas ele conta mais do que a eternidade, ele conta sobre a fragilidade da existência, da imagem e da narrativa.

Uma pessoa com uma câmera

O saber da experiência revela o sentido ou o sem-sentido de uma existência encarnada, de uma vida atravessada por acontecimentos que só podem ser significados do interior, por aquele que os viveu.

(Almeida, 2024, p. 29)

Kirsten Johnson é uma diretora de fotografia e cinegrafista que começou seu trabalho nos anos 80, fez parceria com inúmeros diretores, documentaristas e em 2016 reuniu fragmentos desses trabalhos não utilizados nos filmes originais e criou um mosaico de memórias. Imagens capturadas no Afeganistão, na Nigéria, na Bósnia, nos EUA, imagens pensadas e filmadas para filmes como: *Citizenfour* (2014) de Laura Poitras, *Throw down your heart* (2008) de Sasha Paladino, *Fahrenheit 9/11* (2004) de Michael Moore, entre outros, imagens que, em *Cameraperson* (2016), ganham outro peso, os documentos aqui viram memórias e refletem não sobre o que se passou, mas também, o significado disso tudo para Kirsten.

Seu filme é um filme que tece, costura, escava memórias coletivas e pessoais e entrelaça os átomos particulares daqueles mundos tão diversos com o seu mundo e com os nossos, de espectadores. Um filme costurado pelo descarte de imagens que nos parece fraturado, cujas linhas que ligam suas histórias transparecem e se desfazem e o que viraria lixo, escombros, virou, memória, significado. É um filme cujo tempo cronológico não dita o rumo, mas sim o tempo da rememoração, nada mais significativo de como a arte encapsula os desdobramentos de nossa vida.

O filme começa com a legenda de Kirsten na tela, dizendo que durante 25 anos ela trabalhou como cinegrafista de documentários e o que veremos a seguir são imagens que ela coletou para outros filmes e diretores, mas ela queria que as víssemos agora como suas memórias, imagens que a marcaram e a fizeram refletir. Ela assina com suas iniciais, K.J, escritas à mão, reafirmando seu lugar nestas obras, sua identidade, que estão em cada frame, cada troca de olhares, cada respiração, choro, riso, Kirsten aparece em frente à câmera uma única vez no filme, mas ouvimos o tempo todo, seu riso, suas falas, suas angústias.



Figura 1: Aparição de Kirsten Johnson em *Cameraperson* (2016).

Em seu texto: *Hermenêutica e processos formativos: Elementos para uma pedagogia da escolha*, o professor Rogério de Almeida, aponta, com base em um referencial teórico em Nietzsche, Ricouer, Rorty, entre outros, que aprender é o que nos forma e se aprende, com a vida, com as epifanias, mas também com os cacos, as margens, os restos dos outros em nós: “Preciso me tornar o que eu sou, pois jamais sou uma unidade dada ou acabada, estou sempre em fluxo, em transformação constante. Assim, não me torno outro, visto que estou sempre me transformando em mim mesmo” (Almeida, 2024, p. 3).

Em determinado momento do filme Kirsten encontra o astrofísico Dr. Eric. W. Davis que diz: “Pode-se entrelaçar o tempo, avançar o futuro ou o passado, pode-se entrelaçar o espaço. Isso é o entrelaçamento quântico, significa que existe outra camada subjacente na natureza que ainda não descobrimos”. Ao que Kirsten responde em meio a risos: “Já me sinto entrelaçada em você”.

Este é o cerne de todo filme, fronteiras, tempo e espaço, não nos impedem de construir nossas memórias e esquecimentos através deste entrelaçamento humano. Os primeiros minutos do filme são recortes de lugares e pessoas que experienciam a vida, com toda sua crueldade e beleza, fragmentos de um nascimento na Nigéria, uma violência racial em Nova York, um local bucólico e um cemitério na Bósnia, e um filósofo, Derrida, atravessando uma rua em Nova York e divagando sobre o filósofo que cai no poço enquanto caminha olhando as estrelas.

Estes primeiros minutos já nos esclarecem que a narrativa da memória não precisa ser construída cronologicamente e nem de maneira lógica e encadeada, a riqueza

da memória é se fragmentar em mil pedaços e mesmo assim ser parte de nós, mais a frente saberemos que Kirsten está lidando com o Alzheimer da mãe, que se conecta com o mundo em pequenos lampejos de rememoração, o fogão a lenha, a foto do seu grande amor, são memórias possíveis e que carregam sua força e fragilidade ao mesmo tempo. Aqui esquecer e lembrar são faces da mesma moeda, a mãe com Alzheimer, as mulheres violentadas, carregam vestígios de lembranças e esquecimentos que não deslegitimam o que são.



Figura 2: A mãe de Kirsten visitando a casa em que morou, o estar para lembrar, em *Cameraperson* (2016).



Figura 3: O relato de uma mulher vítima de estupro na guerra, o contar para não esquecer, em *Cameraperson* (2016).

Essa complexidade é exposta em outros pontos, a Bósnia violentada é também para Kirsten, memória de alegria, ela filma um vilarejo com seus habitantes cotidianamente trabalhando no campo, colhendo amoras, beijando seus filhos, sorrindo e depois de cinco anos, como Eduardo Coutinho, ela volta ao mesmo local com um laptop e mostra a filmagem aos moradores e enternecida diz a eles, através de uma tradutora, que em meio a tantas dores sua memória se alimentou dos sorrisos daquelas pessoas.



Figura 3: A primeira visita de Kirsten ao vilarejo, em *Cameraperson* (2016). / Figura 4: O retorno de Kirsten ao vilarejo depois de 5 anos, em *Cameraperson* (2016).



Figura: 6. Os espaços que concentram as histórias de violência, mas que existem para além delas, em *Cameraperson* (2016).

Propositalmente Kirsten faz uma reflexão sobre a tradução, a narrativa recontada por pessoas que acessam linguagens e sentimentos e idiomas que não são seus, são atravessados por tradutores, carregados pelo desgaste emocional, traduzindo histórias de guerra, violência, estupro, tudo isso é deflagrado no filme, são rememorações doloridas que não podem ser negligenciadas.

Os locais de massacre aparecem nas lentes de Kirsten como espaços às vezes neutros, outras vezes solares ou ressignificados, mas definitivamente são locais marcados pelas narrativas de horror, espaços de recordação que presenciaram a violência, o marco zero na cidade de Nova York; o local de um estupro em massa de mulheres na Bósnia por sérvios durante a Guerra; uma Igreja Nyamata em Kigali, Ruanda, onde 5.000 tutsis foram assassinados por hutus, esses locais são quase atemporais.

“O local da recordação *é* de fato uma tessitura incomum de espaço e tempo, que entretece presença e ausência, o presente sensorial e o passado histórico” (Assamn, 2011, p. 360). Na construção dessa perspectiva dos espaços que Kirsten nos brinda, notamos que a própria presença desse passado histórico é nossa chave para a imortalidade de centenas, milhares de indivíduos que deram àquelas paisagens um significado, histórias apequenadas, mas jamais pequenas.

Kirsten nos mostra que viver é nos confrontar com essa condição de alteridade, é rememorar alegrias e catástrofes coexistindo no mesmo tempo e espaço, ela faz do documentário o seu receptáculo memorialístico que conserva memórias, e não é qualquer memória, é aquela que seria descartada, pedaços de um todo que seriam engavetados, mas que ao se fundirem as memórias da cineasta saem do anonimato.

Ao voltar a Washington, seu lar da infância, Kirsten abre o plano com um pássaro morto, a morte fez dela, desde sempre, uma narradora das angústias, dos cadáveres, dos restos. Logo à frente um porta voz do cinema sírio, em uma palestra profere: “Precisamos achar um modo de representar o terror, de representar a morte respeitando a regra de ouro: dignidade”.



Figura 7: O pássaro morto para falar da infância é enterrado no jardim por Kirsten, os filhos e o pai, em *Cameraperson* (2016).

Conclusão

O que você disser, não diga duas vezes. Encontrando seu pensamento em outra pessoa: negue-o. Quem não escreveu sua assinatura, quem não deixou retrato. Quem não estava presente, quem nada falou, Como poderão apanhá-lo? Apague os rastros! Cuide, quando pensar em morrer, para que não haja sepultura revelando onde jaz, Com uma clara inscrição a lhe denunciar, E o ano de sua morte a lhe entregar, Mais uma vez: Apague os rastros! (Assim me foi ensinado).

(Brecht, 2000, p. 58)

Nenhum plano é por acaso, as imagens rememorativas que permeiam todo o filme são um apelo a vida presente, que encontra no passado uma força vital, retalhos de uma vida tão singular, mas que se entrelaça a nossa. Os rastros da violência, do nascimento, da morte, permanecem e são expostos pela escuta, pelo arder da imagem, pelas sepulturas. Kirsten não esconde os rastros.

“O que se movimenta em mim em tais atos?” A pergunta feita pelo professor e pesquisador Rogério de Almeida, em seu estudo sobre a educação, é “O que posso aprender com a emoção suscitada pela experiência estética?” (Almeida, 2024).

É o movimento que desencadeia o apreender e o aprender com a experiência, é a educação pelo outro, pela memória, são as lembranças e esquecimentos de um escritor, que aos 14 anos viu a morte do amigo, de uma mãe com Alzheimer que reconhece a foto do marido amado, mas se esquece que ele é o pai de sua filha, são as rememorações carregadas de encontros, espaciais, temporais, atemporais, trágicos, oníricos, mas constantemente tocados pela alteridade, pela legitimidade do diferente, do outro.

Voltamos às questões iniciais: o que fazer com nossas memórias? Como validar sua potência de resignificação da vida, do outro, da morte? Como habitá-las para além de ser habitado por elas?

Potencializando o lembrar do trágico, do trauma, das dores, e fundindo-os, entrelaçando-os com um sentimento de humanidade. Kirsten, Paul Auster, Wim Wenders e tantos outros, criam obras, que podem potencializar a morte, o desaparecimento, que todos seremos vítimas um dia, mas potencializam, ao mesmo tempo, a vida e as nossas memórias, mesclando nossas dores e alegrias com a narrativa inebriante do outro, que nos chega pela arte, pela cultura e pelo encontro.

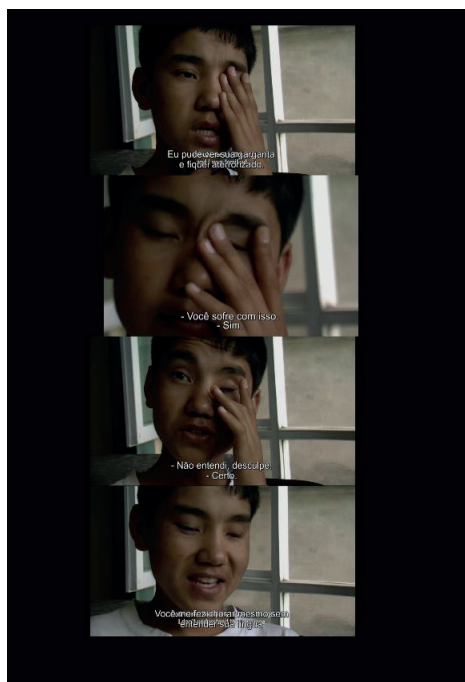


Figura 8: Najib e o relato de sua dor, em *Cameraperson* (2016).

O jovem Najibullah Afghan (Najib), durante um ataque no Afeganistão perde a visão de um olho e vê seu irmão ser morto e desfigurado por uma bomba, na conversa entre eles Kirsten lhe diz: “Você me fez chorar mesmo sem eu entender a sua língua”, a escuta de Kirsten e a possibilidade de fala de Najib é a construção de uma memória conjunta onde fundimos nossas experiências e construímos alternativas para seguir.

É o dizer emblemático de Jeanne Marie Gagnebin que dialoga com essa capacidade contumaz que temos de construir nossas recordações e confissões para além do nosso desaparecimento.

Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida

apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente. (Gagnebin, 2006, p. 57)

Sejamos testemunhas do insuportável para suportar a experiência de estar vivo.

Bibliografia

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema, imaginário e educação**: os fundamentos educativos do cinema. São Paulo: FEUSP, 2024. Disponível em: <<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1359>>. Acesso em 01 dezembro. 2024.

ALMEIDA, Rogério de. Hermenêutica e processos formativos: Elementos para uma pedagogia da escolha, 2024. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 2, e24038. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.28060>>. Acesso em 02 de dezembro de 2024.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

ASTLEY, David Lee. **Review**: Cameraperson. 2017. Disponível em: <<https://www.anothergaze.com/review-cameraperson-kirsten-johnson-2016/>>. Acesso em 11 de novembro de 2024.

AUSTER, Paul. **A invenção da solidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AUSTER, Paul. **Paul Auster by Wim Wenders**. 2017. Disponível em: <<https://www.interviewmagazine.com/culture/paul-auster>>. Acesso em 03 de novembro de 2024.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas**, vol. 1. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2012.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CAMERAPERSON. Dir. Kirsten Johnson. EUA: Big Mouth Productions, Fork Films. 2016. 1h 43m.

CANDIDO, Antônio. **O Pranto dos Livros**. 1997. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-pranto-dos-livros/>>. Acesso em 05 de dezembro de 2024.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FELSENTHAL, Julia. **Cameraperson, a cinematographer considers the Cost of her trade**. 2016. Disponível em: <<https://www.vogue.com/article/cameraperson-kirsten-johnson-interview>>. Acesso em 10 de novembro de 2024.

GAGNEBIN, Jean Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2021.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Walter Benjamin**: Os Cacos Da História. São Paulo: n-1 edições, 2020.

PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei, ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à Filosofia da Educação**: Uma Tradição Literária. São Paulo: Edusp, 2022.

RICOEUR, Paul. **Vivo até a morte**: seguido de fragmentos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2022.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

WILKINSON, Alissa. **Camera person is a movie, a memoir and a confession**. 2017. Disponível em: <<https://www.vox.com/culture/2017/2/7/14525500/cameraperson-kirsten-johnson-augustine-confession>>. Acesso em 04 de novembro de 2024.

A Mulher e o Diabo: Perspectivas de Gênero, Moralidade e Subversão no Imaginário Ocidental

Sofia Barrozo Witzler¹

O Diabo, com seus vários nomes, pode ser considerado uma das mais difundidas e influentes figuras do imaginário ocidental, possuindo uma imagem multifacetada que passou por consideráveis mudanças ao longo dos séculos. Segundo Gustavo Piqueira (2022), o Diabo se desenvolveu no Ocidente como a personificação do Outro: o termo “Satan”, proveniente do hebraico, significa literalmente “opositor”, e a figura diabólica passou também a simbolizar tudo o que se opusesse aos regimes religiosos, políticos e culturais dominantes (Piqueira, 2022). Com o tempo, porém, o Diabo deixou de ser apenas a personificação do mal para se tornar uma construção simbólica moldada pelas circunstâncias históricas, sociais e culturais: mais do que uma figura religiosa, o Diabo tornou-se, especialmente na literatura e posteriormente na mídia, uma figura autônoma, distinta de sua contraparte original, atravessando diferentes movimentos literários e transformando-se continuamente ao longo do tempo — do Lúcifer de Milton ao Satã de Vigny, do Mefistófeles de Goethe ao Demônio de Lermontov, sua figura literária evoluiu até consolidar-se como um arquétipo de herói romântico. Apesar de emergirem

¹ Bacharel em Design Gráfico pela UFPR e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo — USP. E-mail: sofbwitzler@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6513-3416>.

de contextos culturais e estéticos diversos, essas obras convergem ao explorar a relação entre o Diabo e o Homem, apresentando temas como a criação artística, a formação da identidade e o uso da retórica como instrumento de poder e persuasão. Com a Mulher, porém, essa relação é mais complexa.

Historicamente, a figura do Diabo e sua relação com a mulher foram moldadas por interpretações religiosas, filosóficas e literárias que associaram a feminilidade à Queda, à tentação e à transgressão. Essa conexão remonta às tradições judaico-cristãs, especialmente ao relato da Queda no Gênesis, onde Eva, seduzida pela serpente (uma figura posteriormente associada ao Diabo), se torna símbolo do pecado original e da curiosidade que desafia a ordem divina — é, porém, importante ressaltar que a inferiorização da mulher não se origina exclusivamente no cristianismo, sendo no Ocidente um produto do mundo Antigo. A divisão dos sexos e a diferenciação entre eles, propostas por Platão e Aristóteles, alimentaram diversos discursos, que, juntamente com as teorias de Hipócrates e Galeno, tiveram um impacto significativo nos discursos religiosos posteriores (Fernandes, 2012). Para Durand (2012, p. 105), a própria ideia de feminilidade estaria linguisticamente “relegada ao nível da animalidade”, de forma que, paralelamente, a própria cultura passou a feminizar monstros teriomórficos, tais como a Esfinge e as Sereias: “Toda a *Odisséia* é uma epopéia da vitória sobre os perigos das ondas e da feminilidade” (ibidem). De acordo com o que, segundo Juliana Pereira (2011), tornou-se uma estruturação institucional; a mulher seria, portanto, um “mal magnífico, prazer funesto, venenosa e enganadora” (Delumeau, 1989, p. 314), acusada pelo outro sexo de ter

[...] introduzido na terra o pecado, a desgraça e a morte. Pandora grega ou Eva judaica, ela cometeu a falta original ao abrir a urna que continha todos os males ou ao comer o fruto proibido. O homem procurou um responsável para o sofrimento, para o malogro, para o desaparecimento do paraíso terrestre, e encontrou a mulher. (ibidem)

Da mesma forma, na tradição cristã, a mulher foi frequentemente demonizada como cúmplice do Diabo, sendo vista como fonte de fraqueza moral e corrupção espiritual. Com a chegada da Primeira Modernidade, essa conexão tornou-se ainda mais

explícita: nos Tratados Demonológicos, perseguições inquisitoriais, e principalmente no imaginário popular, a mulher toma o manto de bruxa: “Se você está procurando uma bruxa, está procurando uma mulher, e pode ser qualquer mulher” (Larner, 1984, p. 85).

Assim, as representações demoníacas passaram a incorporar figuras femininas tendo relações sexuais com o Diabo, oferecendo a ele bebês, dançando desnudas e cavalgando animais ou objetos relacionados à luxúria e, conseqüentemente, ao demoníaco. Popularizou-se o imaginário do Sabá, o encontro noturno para “adorar Satanás ou um de seus demônios menores, frequentemente em forma animal; a orgia sexual indiscriminada” (Hutton, 2021, p. 333).

Ela me disse algo ainda mais estranho,
Que me causa grande horror:
Que o diabo virou um homem
E sentiu prazer ardente e lascivo
com ela. Ó Deus, que horror!

(Martin Le Franc, *Le Champion des dames*, 1999 [1441], trad. minha)

Se o Diabo conseguia corromper o corpo feminino, era uma ameaça à segurança familiar, à santidade e até mesmo à fertilidade de toda a comunidade. Dessa forma, vários tratadistas no período se dedicaram a tentar explicar por que o Diabo teria mais ministros mulheres do que homens: as mulheres seriam naturalmente “mais fracas” de coração e cérebro, e, portanto, mais “suscetíveis” às ilusões do Diabo (Witzler, 2020). Martin de Castañega (autor do *Tratado muy sutil e bien fundado...*, 1529), adiciona a isso a inveja feminina, defendendo que “Cristo as apartou da administração de seus sacramentos/ por isso o demônio lhes dá essa autoridade mais a elas que a eles na administração de seus sacramentos” (Castañega *apud* Witzler, 2020, p. 117).

A associação entre o Diabo e a mulher construiu-se assim como uma relação de oposição e inversão, alinhada ao discurso teológico-político da modernidade. Para Stuart Clark, a bruxaria “foi constituída dialeticamente em termos do que ela não era” (Clark, 2006, p. 34): o Diabo se opunha a Cristo, as bruxas, como ministros do Diabo, se opunham aos ministros de Cristo, e o Sabá demoníaco à eclesía divina (Witzler, 2020). Essa lógica também se aplicava a todas as mulheres, frequentemente retratadas como inversões do homem.

Influenciada por pensadores como Santo Agostinho e Santo Ambrósio, a cosmologia cristã reforçou a ideia de que a mulher não refletia a imagem de Deus: enquanto o homem, criado diretamente por Deus, era visto como seu representante e portador de sua imagem, a mulher, formada a partir da costela de Adão, era entendida como derivada de uma fonte secundária e, portanto, menos divina (Fernandes, 2012). Essa percepção foi corroborada por discursos médicos que moldaram o imaginário social por séculos. Galeno de Pérgamo (130–200 d. C.), por exemplo, descreveu homens e mulheres como cópias invertidas, sugerindo que as diferenças fisiológicas eram determinadas pelo “calor masculino”. Mais tarde, anatomistas como John Banister (1533–1610) ignoraram a anatomia feminina por considerá-la “confusa” e “perigosa”. Obras médicas como *The Problems of Aristotle* (1597) classificaram as mulheres como “monstros em sua natureza”, cujas emissões corporais tóxicas representavam uma ameaça à virilidade masculina” (Tosh, 2021, online, trad. minha). Assim, o corpo feminino foi associado ao perigoso e ao anormal, onde a mulher seria interpretada como uma inversão subversiva do homem e, por extensão, de Deus, consolidando sua aproximação com o demoníaco.

Com o tempo, porém, a figura do Diabo perdeu seu caráter ameaçador. Com o início do processo que culminaria no racionalismo do Iluminismo, o Diabo deixa de ser uma figura real, com influências reais no mundo real, e vira personagem. Em *Paraíso Perdido* (1667), a relação entre Lúcifer e Eva é construída por meio da retórica e da sedução intelectual, embora ainda apresente a mentalidade própria de sua época. O Diabo de Milton, retratado como hábil sofista (Wurtele, 1979), manipula Eva ao explorar seu desejo de autoconhecimento e transcendência, ao qual ela, enquanto mulher, sucumbe facilmente: “Eva transgride porque sua mente enganada desinforma sua vontade [...] Adão, contudo, transgride ‘contra seu melhor julgamento, não enganado / Mas ternamente dominado pelo charme feminino’” (Milton *apud* Green, 1938, trad. minha).

De qualquer forma, é a partir de Milton que a antiga imagem do Diabo passa a ser cada vez mais sobrepujada pelo agora nomeado Lúcifer: um rebelde carismático, cujas ações são motivadas pela busca por liberdade contra a autoridade tirânica de Deus: “Aqui seremos livres; o magnânimo não alçou cá a inveja, nem daqui nos levará. A salvo reinaremos, que é digna ambição mesmo se no inferno: Melhor reinar no inferno que no Céu servir” (Milton, 2016, p. 59). Essa mudança é, portanto, acompanhada de uma nova imagem: não mais monstruoso, o Diabo emerge das páginas de Milton trágica-

mente belo, como representado nas gravuras de Doré (Piqueira, 2022). Como Charles Baudelaire (1821-1867) afirma, categoricamente, “o tipo mais perfeito de beleza viril é Satã — ao modo de Milton” (Baudelaire *apud* Link, 1998, p. 192). Curiosamente, essa nova indulgência em relação à figura do Diabo na literatura não se estende, necessariamente, à sua contraparte feminina. Pelo contrário, um exemplo claro disso pode ser encontrado no próprio Baudelaire: para Paul Savouré (2012), Baudelaire enxerga a mulher como “a encarnação do demônio, o instrumento do diabo responsável por levar o homem ao seu próprio declínio sob a influência da concupiscência desenfreada graças a uma aptidão natural para o mal” (Savouré, 2012, p. 9, trad. minha). E ele ainda não estava sozinho.

Mesmo no auge do Iluminismo, período em que começam a surgir as primeiras ideias de educação universal e cartas de direitos humanos, Rousseau, em sua obra *Emílio* (1762), ainda defende que a educação da mulher deve ser “compatível com o sexo, ou seja, a mulher, por ser fraca, deve ser subjugada pelo homem e por sua força, seguindo assim a lei da natureza, e agir para agradá-lo” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 391). Dessa forma, a mulher ainda permanece, em grande medida, excluída dos direitos e prerrogativas atribuídos aos homens. A heroína literária, embora com crescente posição de destaque, ainda era predominantemente representada pelos autores românticos como “bela e inocente”, incorporando o que Davidoff e Hall caracterizam como “mulheres do século XVIII, [que,] como crianças, representavam a inocência do mundo natural que a masculinidade ativa deve sustentar, proteger e supervisionar” (Davidoff e Hall *apud* Vaidar, 2013, p. 194-195, trad. minha). Do outro lado, porém, o Diabo entra num período de notável ascensão social.

Ao final do século XVIII e início do XIX, a literatura ocidental vivenciou uma reabilitação da Idade Média, que se tornou uma resposta ao esgotamento estilístico do Renascimento e do Classicismo. Nesse cenário de transformação, o “problema do mal” (ou teodiceia) reassumiu um papel central nas reflexões filosóficas e literárias, e figuras como o Diabo se tornaram objetos de fascínio de escritores e poetas. Distanciando-se cada vez mais do temor tradicional, o Diabo passa a ser encarado com piedade, compaixão e, agora, até com certa veneração (Seeley; Oztoupe, 1956). O mito de Fausto é um bom exemplo desse processo: remontado do final do século XVI como a história de um homem que vende sua alma ao Diabo, a narrativa acompanhou as mudanças nas vi-

sões sociais sobre ciência e misticismo. Enquanto originalmente o Diabo representava a ameaça de punição pela busca de qualquer conhecimento que ultrapassasse o divino, o pacto demoníaco gradualmente tornou-se uma metáfora para o “desejo de ultrapassar os limites da própria humanidade, desejo infinito que resultará em desespero, principalmente por ter se deixado seduzir pelas forças do mal” (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 334). No século XIX, o Fausto romântico emerge “tocado pelo desejo de transcendência e pelo medo de ir longe demais” (ibidem, p. 335).

Para Almeida (2020), o Diabo em Fausto não é apenas um agente de tentação, mas uma figura intimamente ligada ao processo de autocriação: “Fausto alia-se a Prometeu no desejo moderno de uma humanidade que aspira à liberdade, à ação e ao progresso. Mas também alia-se a outros mitos, como o do desejo humano de fabricar a vida” (Dabezies *apud* Almeida, 2020, p. 243). Mefistófeles, ao firmar seu pacto com Fausto, atua não apenas como catalisador do autoconhecimento, mas também como facilitador do ato criador. “O que é o diabo,” comenta André Hirt, “senão a vontade de concorrência a propósito do espírito que preside a criação?” (Hirt *apud* Almeida, 2020, p. 26). Nesse contexto, a figura feminina atua como instrumento de tentação, servindo como catalisador para a transgressão e o desejo:

Mas Fausto não fica convencido. Agora pode fazer o que quer e quer uma mulher. Mefistófeles faz entrar uma, ou seja, um diabo vestido de mulher. Fausto repudia-o/a e Mefistófeles lembra a Fausto que “O casamento é apenas uma cerimónia fútil” (v. 535) («uma brincadeira cerimonial», como está no original inglês), mas Fausto não se preocupa porque terá, cada dia, novas e diferentes mulheres à beira da sua cama e poderá escolher sempre a que mais lhe apetecer. (Marlowe *apud* Almeida, 2020, p. 189)

No mito fáustico, as mulheres são comumente oferecidas pelo Diabo como uma forma de sedução (e é interessante notar como, na peça de Marlowe, a mulher oferecida é repudiada por ser, na realidade, um diabo transvestido de mulher, ecoando a tradição da figura feminina demoníaca), enquanto também desempenham o papel de potenciais agentes de redenção moral face à sua própria danação, a exemplo de Margarida. Nesse cenário, a mulher é seduzida e oferecida, mas jamais realmente transformada ou inspirada pelo demônio. É irônico que, em contraste com a figura de Fausto (ou mesmo a de

Manfredo, de Byron), frequentemente enaltecida por tantos romancistas, esteja a figura criada por uma autora mulher: o Doutor Frankenstein, de Mary Shelley. Considerado por Almeida (2020) como uma resposta ao *Fausto I* de Goethe, o romance *Frankenstein, ou o Prometeu Moderno* (1818) apresenta uma visão muito mais crítica da figura masculina, dispensando o Diabo para dividir ou mesmo carregar a culpa de seus pecados. Nesse sentido, foi

[...] necessário que uma mulher narrasse o inventário da destruição causada pela busca de conhecimento e glória, e inventasse uma verdadeira contrapartida para Fausto. Porque Deus não intervém para salvar o doutor Frankenstein, o ‘julgamento’ de Mary Shelley é mais agudo e mais corajoso do que a clemência cósmica de Goethe. (Almeida, 2020, p. 128)

Para Morgana Caetano, a narrativa de Frankenstein representa um embate pelo próprio poder de criação, onde Victor Frankenstein surge como um homem “corporeificado em uma narrativa feminina” (Caetano, 2024, p. 316). De forma sutil, Shelley incorpora em sua obra uma subversão da teoria Freudiana da inveja, pois, como conclui Spivak, “o aparente antagonista de Frankenstein é o próprio Deus enquanto criador do Homem, mas o seu verdadeiro concorrente é também a mulher enquanto geradora de crianças” (Spivak *apud* Caetano, 2024, p. 316). E, ao abordar a posição e o papel social da mulher, Mary Shelley também não estava sozinha.

Chegando ao século XIX, a educação feminina começou a expandir-se além do nível elementar, com a abertura de escolas secundárias e o ingresso gradual das mulheres no ensino superior. Com as publicações de ideias pedagógicas progressistas, como as de Pestalozzi e Froebel, começou a surgir um modelo educacional que enfatizava o papel das mulheres como educadoras (Martin; Goodman, 2004, p. 75-76). No contexto da era vitoriana, essas pedagogias serviram como base para que mulheres educadoras pudessem reivindicar um modelo profissional que conciliava serviço público e maternidade, justificando também a entrada de mulheres solteiras no ensino como uma forma respeitável de independência econômica. Em um período de rápidas mudanças sociais, instabilidade e insegurança, é o retrato do personagem masculino sem poder — ou mesmo a sua ausência — que finalmente coloca o envolvimento financeiro mais amplo ao alcance das mulheres. Essas ideias, ancoradas em discursos sobre diferença sexual e

igualdade liberal, possibilitaram que o ensino se tornasse uma alternativa viável (mesmo que ainda desvantajosa) e moralmente aceita para mulheres que buscavam novas oportunidades de carreira e autonomia dentro dos limites das convenções sociais da época (ibidem). Com isso, o campo literário começou a contar com um número cada vez mais expressivo (embora ainda comparativamente ínfimo) de mulheres escritoras, e, ao final do século XVIII e início do XIX, a figura da heroína também sofreu grandes transformações. Personagens como Arabella, a “Mulher Quixote” de Charlotte Lennox (1752), a Jane Eyre de Charlotte Brontë (1847), a Elizabeth Bennet de Jane Austen (1813), entre tantas outras, passaram a trazer a perspectiva feminina para o centro da narrativa literária. Popularizam-se cada vez mais livros *sobre* e *para* mulheres, onde, para Reyhane Vadidar (2013), a importância da presença da figura masculina e do estabelecimento patriarcal que ela representa é cada vez menos enfatizada:

Com uma tendência voltada para a identidade e o papel das mulheres na sociedade e valores da classe média profissional, a heroína dependente e ociosa é transformada em uma participante ativa, que se torna mais consciente de suas potenciais habilidades; a heroína torna-se ativa em vez de passiva, experiente e racional em vez de ignorante e ociosa. Simultaneamente, com os deslocamentos econômicos e sociais da época de guerra, juntamente com a redução da população masculina, a noção de “ociosidade” e “marginalização” é atribuída às figuras masculinas, agora afastadas do centro para a periferia, tornando-se não apenas menos numerosas, mas também menos poderosas do que as mulheres. (Vadidar, 2013, p. 206, trad. minha)

Dessa forma, para a autora, a imagem do homem nesse recém-formado imaginário feminino passa da autoridade para a vulnerabilidade, e nos casos em que a remoção da autoridade masculina não eliminou completamente o homem da trama, esse processo “certamente o colocou em uma posição muito mais fraca, uma que, na maioria das vezes, havia sido previamente atribuída às personagens femininas” (ibidem). Com o auge do renascimento gótico (doravante apenas gótico), o imaginário literário se preenche com castelos em ruínas, eventos sobrenaturais e os devaneios eróticos das heroínas vestidas em finas camisolas brancas, *a lá Os Mistérios de Udolpho*, de Ann Radcliffe (1794). Nesse contexto, esses romances começam a explorar mais profundamente os

territórios do desejo feminino, revelando um novo objeto de fascínio: o arquétipo que, contemporaneamente, foi cunhado nas redes sociais como o “*Tall, Dark, Brooding Man*” (“Alto, Sombrio e Taciturno” — e sempre moreno), que se torna central no imaginário gótico, especialmente no que diz respeito ao gótico feminino.

Ao analisar um dos mais emblemáticos representantes dessa categoria, o Rochester de *Jane Eyre*, Grace Gibson (2022) aponta que seu apelo reside justamente em sua escuridão, que é o que o torna singularmente capaz de acolher e compreender a escuridão da própria Jane. A força do protagonista romântico gótico, sendo ele mesmo perseguido e marginalizado pela sociedade, estaria em sua habilidade de entender plenamente a condição de exclusão da mulher, oferecendo-lhe o que seria o maior triunfo da fantasia e do desejo feminino: aceitação absoluta, e principalmente, incondicional:

Seu herói, Rochester, taciturno e sem atrativos como ele é, é o primeiro a aceitar a heroína como *ela* é. Este parece ser o objetivo final da jornada da heroína, o fim inalcançável que os romancistas mal imaginavam antes de Brontë. Este desejo de aceitação incondicional por seus colegas homens, embora nunca explicitamente expresso pelas heroínas anteriores, estava inevitavelmente em seus corações, bem como nos de suas autoras. [...] Após a tentativa de tantas pessoas, mesmo aquelas mais próximas a ela, de refiná-la, [...] a aceitação incondicional de Jane por Rochester é ainda mais notável, e os críticos que acham que o final do romance, que acaba em um cumprimento tão brilhante e feliz da trama do casamento quanto qualquer um dos romances anteriores, prejudica os avanços que Brontë fez em sua missão progressista e feminista, estão subestimando o peso que essa simples aceitação, esse casamento de igualdade, teve no progresso da jornada da heroína literária. (Gibson, 2022, p. 40-41, trad. minha, grifo meu)

É nesse cenário que se destaca o poema *Demon*, do poeta russo Mikhail Lermontov (1839), no qual — embora escrito por um homem — o Diabo e a figura feminina assumem, de forma inédita, um papel central em uma narrativa romântica. Esse aspecto será significativo posteriormente nesta análise, pois, ao contrário do estereótipo tradicional do Diabo no Romantismo, o Diabo de Lermontov apresenta traços muito mais góticos:

Sem rumo, desprovido de propósito e controle, o Demônio de fato não se encaixa em nenhum molde — ele não é um sedutor inveterado, um diligente “espírito que nega”, ou um rebelde expoente da liberdade. [...] Em contraste com o atraentemente belo Satã, o urbanamente elegante Mefistófeles ou o severamente majestoso Lúcifer, o Demônio de Lermontov não possui nem mesmo um nome ou aparência distinta. Ele é uma alma vagando em um universo que não lhe oferece uma identidade formal ou um objetivo definido — o que ele também não consegue encontrar por si mesmo. Assim, ele chega a um fim diferente de qualquer um de seus predecessores demoníacos, [...] simplesmente afunda em uma desesperança patética. (Allen, 2007, p. 101, trad. minha)

Em *Demon*, a figura do Demônio é marcada pela ausência de ambição ou identidade — “O Demônio rejeita narrativas porque ele não tem nenhuma história, ou narrativa, própria” (ibidem, p. 107). Nesse contexto, sua existência parece subordinar-se integralmente a Tamara, definindo-se exclusivamente pelo amor que sente por ela. Assim, o Demônio posiciona sua masculinidade em submissão à figura feminina, chegando a renunciar sua função essencial, o Mal, caso Tamara assim o deseje:

Uma vez apaixonado pela bela Tamara, ele se aproxima dela ‘com um espírito aberto ao Bem’, e prontamente concorda quando ela lhe pede para abandonar seus ‘empreendimentos malignos’ [...] ‘Quero me reconciliar com o céu, / Quero amar, quero rezar, / Quero acreditar no Bem’. Ele pede a Tamara apenas uma coisa em troca: ‘Me ame!’ (Lermontov *apud* Allen, 2007, p. 95, trad. minha)

Essa entrega absoluta é que também o diferencia de seus predecessores demoníacos, uma vez que, enquanto figuras como o Satã de Vigny declaram confiantemente sua supremacia — “o Rei secreto dos amores secretos” (Lermontov, 1983, 36, I, p. 434, trad. minha) —, o Demônio de Lermontov demonstra vulnerabilidade e hesitação. Ao encontrar Tamara pela primeira vez, ele experimenta “um vago tremor de expectativa, / Um medo não dito do desconhecido / Como se ao primeiro confronto / Aquela alma

orgulhosa tivesse sido desmascarada” (ibidem, 2, p. 388-89, trad. minha). Mesmo em sua declaração de amor, a submissão do Demônio é evidente. Quando questionado por Tamara sobre sua identidade, ele responde ser:

Aquele a quem ninguém ama; que vive para açoitá-
seus escravos terrestres com furioso compasso,
o rei da liberdade e do conhecimento,
o inimigo do Céu e a perdição da própria natureza,
e ainda assim, você o vê a seus pés!
[...] Para você eu guardei
minhas primeiras dores de emoção terrena,
E as primeiras lágrimas que já derramei.
[...] O que é, sem você, a vida eterna?
O que são meus ilimitados reinos infernais?
Apenas palavras vazias, uma discórdia barulhenta,
uma vasta catedral - sem nenhum senhor! (ibidem, 2, p. 393)

Melancólico, sensível e profundamente atormentado, o Demônio de Lermontov exerce uma influência inegável sobre a literatura gótica contemporânea, com diversas obras ecoando os temas e versos presentes em *Demon*. A isso pode ser associado o fato de que, com o surgimento do gótico, consolidou-se no imaginário literário a figura do monstro, sobretudo do vampiro (Beresford, 2008). A crescente popularidade desse arquétipo foi impulsionada por debates anteriores sobre o vampirismo, que fomentaram uma ampla produção literária no tema, com obras notórias como *O Vampiro* de John Polidori (1819), *Varney, O Vampiro* de James Malcolm Rymer (1845-1847), *Carmilla* de Sheridan Le Fanu (1872) e *Drácula* de Bram Stoker (1897).

Para Matthew Beresford, a literatura romântica anterior, com autores como Shelley, Keats e Southey, forneceu a base estética e emocional para o desenvolvimento do vampiro na literatura, que possui uma relação central com o Diabo: a ascensão do Diabo como figura literária no romantismo teria tido um impacto direto na popularização do vampiro e de outras figuras monstruosas ou sobrenaturais no gênero gótico, ao representar uma figura de subversão (Beresford, 2008). Contudo, é interessante observar que, durante o próprio período gótico, a romantização do vampiro não foi tão

pronunciada quanto a do Demônio de Lermontov — com a notável exceção de *Carmilla*, que diferente de outras narrativas da época, apresenta uma abordagem mais empática da vampira, destacando sua humanidade na exploração de temas de homoerotismo e homoafetividade em sua relação com Laura — o que também é significativo. Nesse aspecto, tanto o Demônio de Lermontov quanto *Carmilla* se aproximam mais do monstro contemporâneo, e principalmente, do monstro contemporâneo do romance feminino.

Então, quem é esse monstro?

Voltemos ao homem Alto, Sombrio e Taciturno. Para isso, é preciso primeiro dar um salto até o final do séc. XX, já no pós-modernismo, e fazer um breve desvio para abordar a ficção feminina dentro desse contexto. O pós-modernismo, para Nestor García Canclini, seria não uma “etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno”, mas sim “uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se” (Canclini *apud* Pagotto-Euzebio e Almeida, 2022, p. 486). Ele se caracteriza, portanto, pelo resgate (normalmente irônico ou subversivo) de movimentos ou concepções do passado, reinventando-os através de uma nova ótica contemporânea: dessa forma, o pós-moderno se manifesta de forma concreta nas artes, na literatura, no cinema etc., pois essas linguagens “se utilizam de múltiplas referências, cruzando tempos e espaços distintos, para criar territórios inexistentes e temporalmente sobrepostos” (Pagotto-Euzebio e Almeida, 2022, p. 488).

Assim, o romance encontrou no pós-modernismo um espaço fértil para seu renascimento e experimentação, como exemplificado pela Era de Ouro das comédias românticas nos anos 1990 e, mais recentemente, pelo crescimento dos chamados “romances populares”, “romances adultos” ou “*young adult*” — gênero altamente popular, representando 18,6% do mercado de livros no Brasil em 2023 (Fonte: O Globo, 2023). Contudo, sendo frequentemente descartados como “lixo”, “pornografia feminina” ou “baixa cultura”, os romances populares — e seus leitores — são frequentemente criticados, marginalizados e ridicularizados. Segundo Linda Lee (2008, p. 52), a marginalização social desse gênero literário decorre de sua categorização como “ficção feminina”. Considerando o histórico de exclusão das mulheres dos processos criativos, do mercado de trabalho e da educação formal, e a relação anteriormente destacada entre esses campos e o corpo feminino, a marginalização da chamada ficção “feminina” não é surpreendente. Beccari e Almeida (2017) observam que, enquanto a cultura se reproduz por meio da educação,

a educação ressignifica a cultura, contribuindo para a criação de novos significados e ampliando o tecido cultural. Essa análise ressoa com os argumentos de Kimberly Wells (2007), que explora como a visão predominante desfavorável em relação aos gêneros literários femininos é, em grande parte, construída no contexto acadêmico e escolar.

Segundo Wells, quando autoras mulheres são abordadas em sala de aula (o que, muitas vezes, pouco acontece), o repertório selecionado geralmente se restringe a obras consideradas mais “palatáveis” para o ambiente acadêmico, excluindo qualquer outra produção feminina que não se encaixe nesses parâmetros — normalmente definidos por homens. Mesmo em disciplinas voltadas para os “estudos femininos”, os alunos (que deveriam ser aqueles a continuar o debate de gênero) ainda permanecem “ambivalentes ou hostis à literatura feminina como um movimento político organizado, considerando-a obsoleta e irrelevante” (Wells, 2007, p. 68).

Nesse contexto, a ficção feminina representa o que Henry Jenkins (2003) entende como uma forma de “reparar o dano” causado pela mídia de massa e pela cultura de dominação, permitindo que sujeitos historicamente excluídos se reapropriem das narrativas e reconstruam essas histórias a partir de novas perspectivas. Além de democratizar o acesso às narrativas, para Megan Abrahamson (2020), essas obras muitas vezes também oferecem um espaço fértil para experimentações estéticas e políticas. Elas atendem a desejos e necessidades femininas frequentemente ignorados pelas narrativas tradicionais, permitindo releituras críticas e subversões de normas socialmente estabelecidas:

Modos femininos de leitura foram reconhecidos por acadêmicos como respostas a desigualdades históricas e sistêmicas no reconhecimento de desejos femininos. Tais práticas de leitura não se limitam a leitoras, mas são um produto de um desejo de reescrever ideologias dominantes. (Abrahamson, 2020, p. 29, trad. minha)

Dentro dessas práticas de leitura, o crescente aumento de obras retratando o monstro na literatura feminina é significativo. Para a escritora Princess Weekes (2004), a monstrosidade funciona como um espelho simbólico para questões de gênero, sexualidade e poder, ressoando com a dinâmica da Alteridade proposta por Judith Butler (2015), para quem não há possibilidade de um “eu” sem um “outro”, uma vez que é através do outro que o sujeito se constitui. Butler, ao analisar a personagem Antígona na

tragédia de Sófocles, entende o Outro como o sujeito que, construtivamente marginalizado pela sociedade, ao ganhar destaque assume contornos monstruosos. O monstro seria, portanto, uma

[...] aproximação do que deve ser mantido à distância (divindade/homem; natureza/homem). Sob essa ótica, infere-se que a personagem Antígone, que dá nome a tragédia grega Antígone (1985), alegoriza, por um lado, o grotesco e o abjeto, simbolizando a mulher que toma para si a palavra, e que causa estranheza e terror aos homens, seja pelos traços de seu corpo ou por seu discurso ou atitude subversiva. A mulher é, nessas narrativas, uma alegoria para a reivindicação feminina, pelo prazer e regozijo próprio. Essa aterroriza o patriarcado, tornando-o ainda mais violento. (Gil *apud* Caetano, 2024, p. 315)

Dessa forma, assim como o Diabo, a figura feminina tem sido associada ao Outro desde a Antiguidade, perpetuando a marginalização e a construção de uma identidade que se define, em parte, pela exclusão. Nessas obras, o monstro frequentemente aparece como um símbolo externo de ameaça à sociedade, e, ao se deparar com esse monstro, não apenas a mulher, mas todas as identidades que se afastam da norma hetero-padrão e branca, encontram um reflexo de suas próprias experiências (Weekes, 2024). Dentro do nicho dos romances monstruosos, há um segmento inteiro dedicado, por exemplo, às relações entre humanos e criaturas que não possuem genitálias tradicionais, reinventando o imaginário romântico e erótico ao representar diferentes tipos de corpos “monstruosos” como desejáveis.

Esse deslocamento permite que o monstro seja revisitado não como o Outro a ser derrotado, mas como uma personificação das experiências e tensões femininas, sendo, portanto, mais identificável que o herói tradicional, pois, ao “reconhecemos o Outro como também uma classificação racial, ou sexual, isso significa que transformamos o monstro em um símbolo de nós mesmos, enquanto indivíduos marginalizados” (Weekes, 2024, online). Essa nova identificação também distancia o interesse amoroso do parceiro romântico tradicional: a figura do “mocinho”, ou seja, o homem.

Atualmente, com todas as notícias sobre mulheres assassinadas, o aumento dos ‘homens alfa’, os perigos que corpos marginalizados enfrentam devido ao retrocesso dos direitos reprodutivos, os monstros que antes eram os bodes expiatórios, o ‘Outro’, são agora os parceiros mais elegíveis. [...] Sua existência fala de um desejo mais profundo de encontrar uma companhia que nos faça sentir seguros, [...] porque nós queremos ser compreendidos, queremos encontrar alguém que nos entenda, alguém que entenda que o que nos torna diferentes nos torna especiais. (ibidem)

É nessa condição de espelho que o monstro surge no romance feminino como um reflexo da experiência de “se ver fora de si mesmo”: agora não mais com medo de se ver monstruosa, mas sim alívio de finalmente ser vista. Nesta análise, portanto, propõe-se compreender esse retrato como uma evolução contemporânea da relação entre a mulher e o Diabo, que aqui assume o papel do monstro romântico moderno.

Nesse imaginário, principalmente no romance erótico, o monstro moderno encontra no esteriótipo do herói gótico (nosso moreno Alto, Sombrio e Taciturno: finalmente voltamos a ele) um receptáculo perfeito — um Demônio de Lermontov reimaginado, que agora, em vez de suprimir seu lado monstruoso, o exibe orgulhosamente.

Diferentemente do arquétipo tradicional da mulher e o noivo animal — como no conto *A Bela e a Fera*, que demandaria uma análise à parte —, onde a mulher transforma a figura bestial em um homem idealizado alinhado aos padrões cristãos e patriarcais, o monstro moderno se apresenta de forma distinta. Nesse contexto, concebido como a personificação do Outro, o monstro se aproxima muito mais da figura do Diabo do que da Fera. Ao contrário desta, que é redimida pela mulher e reintegrada à norma, o “monstro-Diabo” contemporâneo não é cristianizado ou “domesticado” — sua monstruosidade não é uma ameaça. Em muitos casos, essa dinâmica se estende à própria protagonista, que, ao abraçar sua própria natureza monstruosa, desafia as estruturas opressivas que a mantinham à margem. Isso pode ser observado em obras como *Drácula* de Bram Stoker (1992), a série literária de *Entrevista com o Vampiro*, de Anne Rice (e suas adaptações), a série *Corte de Espinhos e Rosas*, de Sarah J. Maas, a série *Lúcifer* (2015-2021), *Hannibal* (2013-2015), *A Forma da Água* (2017), *Garota Infernal* (2009), e muitos outros, se estendendo também a mídias voltadas para o público infantil, como *Magia Estranha* (2015) e até mesmo *Shrek* (2001).

Na resignificação da relação da mulher com a figura diabólica, uma das representações mais marcantes está no conto *A Companhia dos Lobos*, de Angela Carter, uma releitura de *Chapeuzinho Vermelho* em que esta, em vez de ser devorada, devora:

Ela viu como a mandíbula dele começou a salivar, e como o quarto transbordava o clamor dos uivos apaixonados da floresta, mas a sábia criança nunca vacilou, mesmo quando ele respondeu:

‘É para te comer melhor.’

A menina explodiu em riso; ela sabia que não era carne de ninguém. Ela riu dele, olhando-o bem nos olhos, arrancou a camisa dele e a jogou na fogueira, no rastro ardente de suas próprias roupas descartadas. As chamas dançavam como as almas mortas no Sabbath e os ossos velhos debaixo da cama fizeram um terrível barulho, mas ela não lhes deu atenção.

Ao carnívoro encarnado, apenas carne imaculada apazigua.

Assim, ela colocará a terrível cabeça dele em seu colo e arrancará os piolhos de seu pêlo, e talvez os coloque na boca e os coma, como ele lhe ordenará, como fariam em uma cerimônia de casamento selvagem.

(Carter, 1993, p. 180-181, trad. minha)

Numa clara subversão do imaginário do Sabá demoníaco, o conto termina não com a danação da mulher, mas com a mesma dormindo “doce e profundamente” entre as patas do lobo, que aqui, é “terno” (ibidem, p. 181). A adaptação cinematográfica do conto, filme homônimo de 1984, intensifica ainda mais a metáfora ao mostrar a menina rasgando sua própria pele de mulher para também se transformar em lobo, celebrando sua natureza monstruosa — e libertadora. No novo imaginário das relações diabólicas, a liberdade prometida pelo Diabo desde a época de Milton finalmente se aplica à mulher.

Dessa forma, sob os olhos femininos, o Diabo deixa de ser um símbolo de maleficência e se transforma em uma figura que encarna a possibilidade de amor e desejo, frequentemente em oposição aos ideais masculinos tradicionalmente estabelecidos. Essa visão subverte radicalmente o papel original do Diabo como inimigo divino e ameaça à pureza, posicionando-o como uma representação dos anseios e dilemas do imaginário feminino. No entanto, essa reapropriação ainda enfrenta um desprezo desproporcional em comparação ao recebido por figuras masculinas que flertaram com a subversão e a transgressão diabólica em suas obras. Enquanto Baudelaire exaltava o Diabo como o

“ideal da beleza viril” sem enfrentar o mesmo nível de escárnio — sendo, ao contrário, celebrado por sua subversão! —, as mulheres que constroem narrativas semelhantes são frequentemente deslegitimadas. Assim, o “Diabo feminino” não apenas redefine os limites do sagrado e do profano, mas também abre espaço para novas negociações de poder e agência, afirmando-se como um elemento central na construção das narrativas do desejo feminino na cultura contemporânea.

Referências

- ABRAHAMSON, M. B. **Medieval Romance, Fanfiction, and the Erotics of Shame**. Dissertação (mestrado) — Universidade do Missouri-Columbia, maio 2020.
- ALLEN, E. C. **A Fallen Idol is Still a God**: Lermontov and the quandaries of cultural transition. Califórnia: Stanford University Press, 2007.
- ALMEIDA, R.; ARAÚJO, A. F.; BECCARI, M. (Orgs.). **O mito de Fausto**: imaginário & educação. Mitos da pós-modernidade; v. 3. 290 p. São Paulo: FEUSP, 2020.
- ALMEIDA, R. **Cinema e Educação**: Fundamentos e Perspectivas. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.33. 2017.
- BAUDELAIRE, C. As litânias de Satã. In: **As flores do mal**. Tradução, introdução e notas de Jamil Almansur Haddad. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 286-287.
- BERESFORD, M. **From demons to Dracula**: the creation of the modern vampire myth. Londres: Reaktion Books Ltd, 2008.
- BUTLER, J. **Gender Trouble**: Feminism and the Subversion of Identity. Nova York: Routledge, 1999.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CAETANO, M. S. L. As monstras: mulheres que falam e as que se calam. Uma breve análise sobre a subalternização de personagens femininas na literatura ocidental. In: **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 307-320, mai./ago. 2024.

CANCLINI, N. C. **Cultura Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 1998.

CARTER, A. **The Bloody Chamber And Other Stories**. Nova York: Penguin Books, 1993.

CASTAÑEGA, M. **Tratado de las supersticiones y hechicerías y de la posibilidad y remedio dellas**. Logroño: Miguel de Eguía, 1529. Cap. V.

CLARK, S. **Pensando com Demônios: a ideia de bruxaria no princípio da Europa Moderna**. Tradução. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

DAVIDOFF, L.; HALL, C. 1991. **Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

DABEZIES. “Fausto”. In: BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de Mitos Literários**. Rio de Janeiro, José Olympio, p. 334-341, 1998.

DELUMEAU, J. **História do Medo no Ocidente: 1300-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FERNANDES, J. O Cálice do Diabo: A Figura de Satã nas Mulheres Medievais Europeias, In: DEPLAGNE, L. E. F. C.; POSSEBON, F. (orgs.). **Anais do Seminário de Estudos Medievais da Paraíba — Sábias, Guerreiras e místicas: Homenagem aos 600 anos de Joana D’arc**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

GABRIEL, R. Literatura YA: a ficção para jovens que bomba no TikTok, vende bem e lota as bienais do livro. **O Globo**, 1 set. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/noticia/2023/09/01/literatura-ya-a-ficcao-para-jovens-que-bomba-no-tiktok-vende-bem-e-lota-as-bienais-do-livro.ghtml>. Acesso em: 13 dez 2024.

GIBSON, G. M. **Defining Heroism: Heartthrobs Refining Heroines in 18th and 19th Century Women’s Literature**. Honors College Theses, 149 p., 2022.

GIL, J. **Monstros**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

GREEN, C. The Paradox of the Fall in Paradise Lost. In: **Modern Language Notes**, vol. 53, no. 8, 1938, p. 557-571. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/2912960>. Acesso em 24 nov. 2024.

HALBERSTAM, J. **The Queer Art of Failure**. Durham: Duke UP, 2011.

HIRT, A. **Chantier Faustus**. Paris: Éditions Kimé, 2017.

HUTTON, R. **Grimório das Bruxas**. Trad. Fernanda Lizardo. Rio de Janeiro: Dark-Side Books, 2021.

JENKINS, H. Quentin Tarantino's Star Wars?: Digital Cinema, Media Convergence and Participatory Culture. In: **Rethinking Media Change**, editado por David Thorburn e Henry Jenkins. Cambridge: MIT Press, 2003, p. 281-314.

KUSTRITZ, A. Fan Fiction. In: **The Routledge Companion to Media and Fairy-Tale Cultures**, p. 508-514, março 2017.

LARNER, C. **Witchcraft and Religion: the politics of popular belief**. Nova York: Blackwell, 1984.

LEE, L. J. Guilty Pleasures: Reading Romance Novels as Reworked Fairy Tales. In: **Marvels & Tales**, vol. 22, n. 1, Erotic Tales, pp. 52-66. Detroit: Wayne State University Press, 2008.

LE FRANC, M. Le Champion de Dames. 1441 In: **L'imaginaire de sabbat: Edition critique des textes les plus anciens (1430 c. — 1440 c.)**, ed. Martine Ostorero, Agostino Paravicini Bagliani, e Kathrin Utz Tremp, p. 438-508. Lausanne: Universidade de Lausanne, 1999.

LERMONTOV, M. Demon. In: **Narrative Poems by Alexander Pushkin and by Mikhail Lermontov**. Nova York: Random House, 1983.

LINK, L. **O diabo: a máscara sem rosto**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAAS, S. J. **Corte de névoa e fúria**. Tradução de Mariana Kohnert, 1. ed, Rio de Janeiro: Galera, 2016.

MAKINEN, M. Embodying the negated: contemporary images of the female erotic. In: **Image and Power**. Abingdon: Routledge, 1996.

MARTIN, J.; GOODMAN, J. **Women and education, 1800–1980**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.

MILTON, J. **Paraíso perdido**. Edição bilingue. Tradução, posfácio e notas de Daniel Jonas. Apresentação de Harold Bloom. Ilustrações de Gustave Doré. 2ª. Edição. São Paulo: Editora 34, 2016.

PAGOTTO-EUZEBIO, M. S.; ALMEIDA, R. **Introdução à Filosofia da Educação: uma tradição literária**. São Paulo: Edusp, 2022.

PEREIRA, J. T. R. Bruxaria e o Feminino na visitação inquisitorial ao arcebispado de Braga (1565). **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 3, n. 9, jan. 2011, p. 1-8.

PIQUEIRA, G. **A Queda de Satã**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2022.

SAVOURÉ, P. L'identité féminine dans l'Oeuvre de Charles Baudelaire. **Cahier Maubert**, p.1-33, 2012. Disponível em: <<http://www.etudier.com/dissertations/Cahier-Maubert-2012-1-Identit%C3%A9-F%C3%A9minine/80909575.html>> Acesso em: 10 dez. 2024.

SEELEY, F.; OTZOUPE, N. Vigny's 'Eloa' and Lermontov's 'Demon. In: **The Slavonic and East European Review**, vol. 34, no. 83, 1956, pp. 311–37. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/4204745>. Acesso 16 dez. 2024.

SPIVAK, G. C. Three Women's Texts and a Critique of Imperialism. **Chicago Journals**, Chicago, v. 12, n. 1, p. 243-261, Autumn, 1985.

TOSH, Willian. What you will: gender fluidity in Twelfth Night. In: Plays, Poems & New Writing. **Shakespeare's Globe**, 2021. Disponível em: <https://www.shakespearesglobe.com/discover/blogs-and-features/2021/02/09/what-you-will-gender-fluidity-intwelfth-night/#0>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VADIDAR, R. Late Eighteenth Century Women's Fiction: Hero, Heroine & Financial Authority. **European Academic Research**, vol. I, n. 2, maio 2013.

VIGNY, A. Eloa. In: **Poèmes antiques et modernes**: Les Destinées. Ed. André Jarry, 23–46. Paris: Gallimard, 1935.

WALTER, S. **Demon lovers**: witchcraft, sex, and the crisis of belief. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

WATSON, Z. L. **Attracted to Monsters**: Women's Desire and Queer Traces in Frankenstein and Carmilla. Dissertação (mestrado) - Universidade da Cappadocia: Nevşehir, 2023.

WEEKES, P. **Why We Fall for Monsters**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8LE3YoX69zw&t=691s>. Acesso em: 12 dez. 2024.

WELLS, K. A. **Screaming, Flying, and Laughing**: Magical Feminism's Witches in Contemporary Film, Television, and Novels. Dissertação (mestrado) - Texas A&M University e Western Washington University; maio 2007.

WITZLER, N. B. **O Feminino pelos Olhos de Demonólogos Espanhóis dos Séculos XVI e XVII**. Dissertação (mestrado). Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2020.

WURTELE, D. Milton, Satan, and the Sophists. In: **Renaissance and Reformation / Renaissance et Réforme**; Toronto, vol. 3, ed. 2, jan. 1979, 189 p.

Filmografia

Drácula de Bram Stoker. Direção: Francis Ford Coppola. Produção: Francis Ford Coppola. Estados Unidos: American Zoetrope, 1992. 1 DVD (128 min).

Lúcifer. Criado por: Tom Kapinos. Elenco: Tom Ellis, Lauren German, Kevin Alejandro, D.B. Woodside. Estados Unidos: DC Entertainment, 2016–2021. 6 temporadas.

Hannibal. Criado por: Bryan Fuller. Elenco: Hugh Dancy, Mads Mikkelsen, Laurence Fishburne. Estados Unidos: Gaumont International Television, 2013–2015. 3 temporadas.

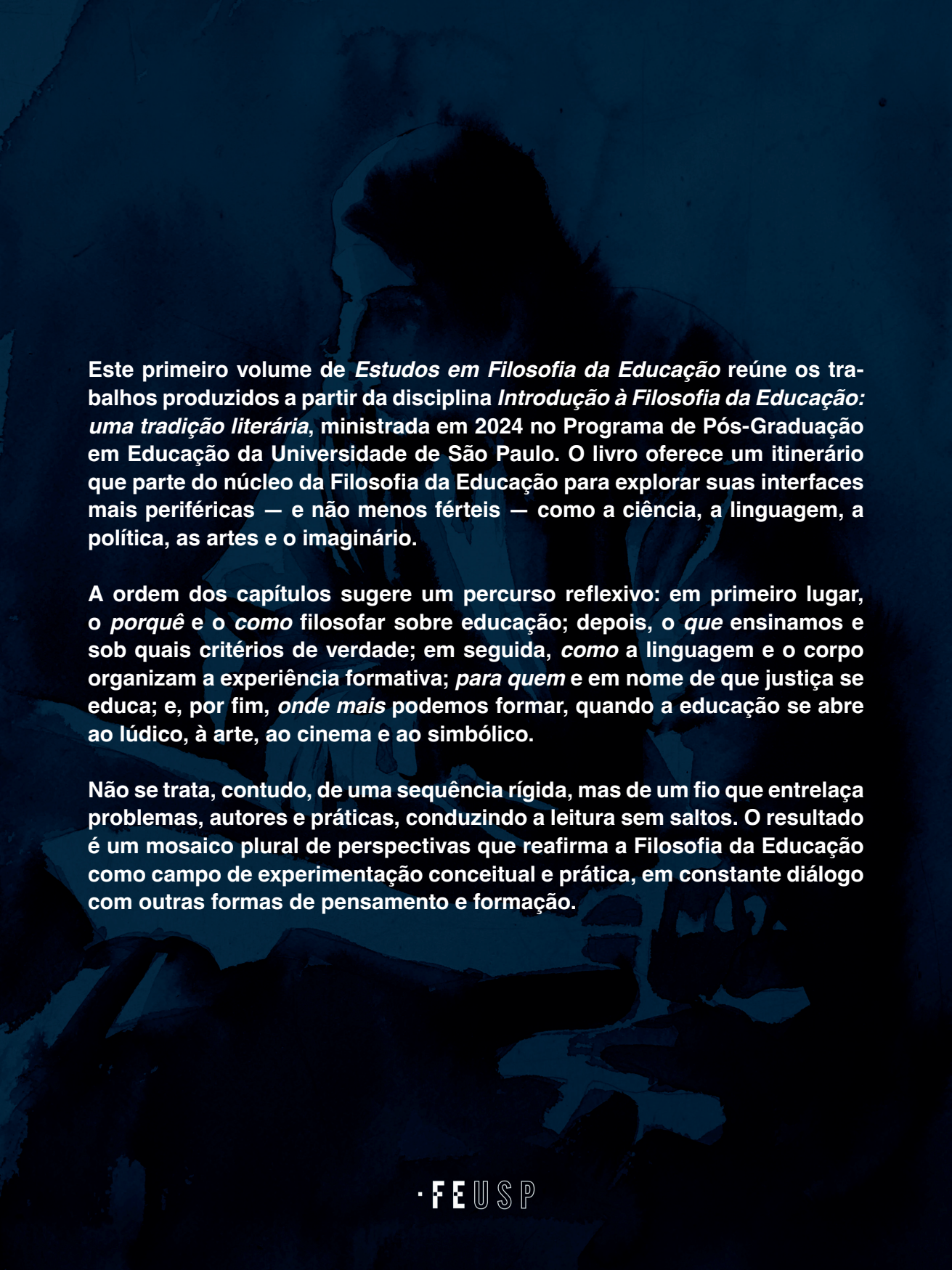
A Forma da Água. Direção: Guillermo del Toro. Produção: Guillermo del Toro, J. Miles Dale. Estados Unidos: Fox Searchlight Pictures, 2017. 1 DVD (123 min).

Garota Infernal. Direção: Karyn Kusama. Produção: Jason Blum, Lati Grobman, Christa Campbell. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2009. 1 DVD (102 min).

Magia Estranha. Direção: Gary Rydstrom. Produção: George Lucas. Estados Unidos: Lucasfilm, 2015. 1 DVD (99 min).

Shrek. Direção: Andrew Adamson, Vicky Jenson. Produção: Aron Warner, Andrew Adamson, Vicky Jenson. Estados Unidos: DreamWorks Animation, 2001. 1 DVD (90 min).

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Helvetica, Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em setembro de 2025,
em São Paulo.



Este primeiro volume de *Estudos em Filosofia da Educação* reúne os trabalhos produzidos a partir da disciplina *Introdução à Filosofia da Educação: uma tradição literária*, ministrada em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. O livro oferece um itinerário que parte do núcleo da Filosofia da Educação para explorar suas interfaces mais periféricas — e não menos férteis — como a ciência, a linguagem, a política, as artes e o imaginário.

A ordem dos capítulos sugere um percurso reflexivo: em primeiro lugar, o *porquê* e o *como* filosofar sobre educação; depois, o *que* ensinamos e sob quais critérios de verdade; em seguida, *como* a linguagem e o corpo organizam a experiência formativa; *para quem* e em nome de que justiça se educa; e, por fim, *onde mais* podemos formar, quando a educação se abre ao lúdico, à arte, ao cinema e ao simbólico.

Não se trata, contudo, de uma sequência rígida, mas de um fio que entrelaça problemas, autores e práticas, conduzindo a leitura sem saltos. O resultado é um mosaico plural de perspectivas que reafirma a Filosofia da Educação como campo de experimentação conceitual e prática, em constante diálogo com outras formas de pensamento e formação.