



Sumário

Editorial	1
Meditação mindfulness: um caminho para filosofar	4
Empreendedor tradicional <i>versus</i> empreendedor universitário: quadro e tipologia socioeconômica para o empreendedorismo de base universitária situado em ambientes promotores de inovação	21
A ética deontológica em Kant e as suas aplicações no cotidiano do aluno: uma intervenção filosófica para o ensino médio	42
A origem da cidade de Alagoinhas: discussão proposta a partir de hipóteses que desconstruem a versão oficial veiculada pela oralidade.....	53
Entre a tradição e a modernidade: juventude negra rural no processo de produção de farinha no povoado do Alecrim. Rupturas ou continuidades?.....	64
Feira filosófica: ampliando mentes, inspirando ideias, construindo memórias	74
Uma lua no meio da água	82
Desescrevendo a língua do Antropoceno	87
O ensino de Química sob o viés decolonialista na Educação: proposição de um roteiro de roda de conversa que articula o ensino de Química ao ensino da cultura afro-indígena-brasileira no Ensino Médio.....	100



Editorial

Ofélia Maria Marcondes



Falar de decolonialidade e educação é, necessariamente, falar de uma pedagogia cujos processos e práticas estejam suleadas por fundamentos e ações que nos levem a inverter, substituir, criticar e alterar o modo de pensar o mundo e as relações que são resultado de um legado do mundo colonial. Em outras palavras, é colocar em tela a necessidade da construção de uma pedagogia que rompa com o pensamento hegemônico europeu, branco, masculino, cujas bases são o patriarcado, o machismo, o cristianismo.

Em termos de fundamentos filosóficos para a construção de uma pedagogia decolonial temos as reflexões de Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Paulo Freire, Frantz Fanon que contribuem para que possamos discutir uma nova pedagogia. Ao longo desses quatro anos da Revista Cactácea pudemos ler textos críticos baseados nesses autores, mas como Sandro Baraldi sempre pergunta: quais são, de fato, as ações decoloniais? Como podemos, na prática cotidiana, na produção de nossa existência, contribuir para a (re)construção do mundo e que seja possível nos libertarmos das amarras da colonialidade?

Em educação acontece o mesmo: como alterar as práticas para que possamos efetivar uma pedagogia decolonial? É possível um modelo de educação escolar que, efetivamente, suleie, inverta, altere, substitua e critique o legado imposto pelo eurocentrismo e o pensamento hegemônico que sustenta as desigualdades, a opressão e a violência?

Eu penso que sim, que há ações e práticas pedagógicas capazes de fundamentar uma nova pedagogia, uma pedagogia decolonial, sem que nos esqueçamos de que a teoria pensa a prática e a prática nos leva a repensar a teoria. A pedagogia decolonial é ação de resistência e de recuperação de saberes, é espaço para as vozes silenciadas pelo patriarcado e pelo pensamento europeu, é lugar

de visibilização dos invisibilizados pela força da branquitude, é busca cotidiana de crítica. Aquelas e aqueles que buscam transformar sua prática pedagógica pensada a partir de uma epistemologia decolonial precisam ser criativas e criativos.

Essa prática decolonial exige uma análise criteriosa do material didático utilizado, exige também a elaboração cuidadosa de todo material que é proposto, exige uma leitura de mundo radical, profunda, que leve em conta o contexto de sua prática e as necessidades postas pela comunidade. Quanto mais hierarquizada a escola, mais ela perpetua a colonialidade. Quanto mais material didático previamente preparado pela indústria editorial ou pelo estado, mais a escola reproduz o pensamento hegemônico. Quanto mais a escola valoriza a competição, mais se aproxima da ideia de uma sociedade meritocrática que, sabemos, é injusta na oferta das possibilidades de produção da existência e de um pensamento renovado, outro.

Uma pedagogia decolonial é uma prática outra que tece relações e ações coletivas, que valoriza a subjetividade como expressão da vida e da possibilidade de criar um mundo igualitário, que valoriza saberes e conhecimentos outros, que ouve as vozes dissonantes do falar hegemônico, que abre espaço para a ancestralidade, que valoriza a presença das crianças, dos adolescentes, dos jovens, dos adultos e dos idosos no fazer pedagógico cotidiano.

A ferida colonial permanece aberta. O colonialismo, e a colonialidade que dele deriva, nos fere com o ódio, o preconceito, o machismo, a branquitude, o desejo de silenciar o outro cuja existência é permanentemente negada. A pedagogia decolonial, em oposição, amplia as vozes, sustenta a prática pedagógica com o diálogo, entretece existências, abre espaço para a convivência, para a compreensão, para a colaboração, para a construção de um cotidiano que está para além da escrita, da leitura, do cálculo. Como Catherine Walsh afirma, a pedagogia decolonial torna-se um instrumento que pode fraturar a modernidade e a colonialidade. A prática pedagógica em chave decolonial torna possível maneiras outras de pensar, de sentir, de ler o mundo, de ser e de estar. A revolução silenciosa que a educação decolonial opera é perpassada por uma prática pedagógica que é transgressora ao reconhecer a alteridade, ao propor trabalho coletivo, ao trazer a comunidade para a escola, ao criticar o currículo e ao modificá-lo em nome da humanização, da libertação, da intervenção no mundo, da criação de relações mais horizontais.

Uma educação decolonial é possível se no chão da escola nossas ações forem no sentido da superação das desigualdades, do preconceito, da opressão; nossa prática pedagógica deve ser no sentido da colaboração, da presença, da construção do sentimento de pertença, do cotidiano crítico e criativo, da empatia.

Autora

Ofélia Maria Marcondes

filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro.

*Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia: <
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963> >.*

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-2775-2785> >.

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3976550232672957> >.



Meditação mindfulness*: um caminho para filosofar

Fábio Aguiar Albuquerque



Resumo: Com efeito, este trabalho busca demonstrar e discutir conceitos e reflexões a respeito da utilização da meditação mindfulness aplicada ao ensino de filosofia. Além da apresentação sobre o tema, cabe também aqui discorrer sobre uma proposta de intervenção vivenciada junto aos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Felipe Camarão, uma escola pública estadual situada na Região Metropolitana de Recife (RMR), Pernambuco.

A atividade foi empregada como experiência de aplicação de conceitos filosóficos para estudantes da educação básica e pesquisa qualitativa, utilizada para compor dissertação de mestrado profissional no PROFFILO, junto à Universidade Federal de Pernambuco.

Ao final, pôde-se observar grande contribuição da técnica de meditação mindfulness em relação ao interesse e aprendizado dos estudantes perante os conteúdos ministrados nas aulas de filosofia. Tais contribuições puderam ser evidenciadas na participação, nas notas e também nos relatos dos estudantes, como pode ser conferido mais adiante, no corpo desse capítulo.

Palavras-chave: ensino de filosofia; educação; bem-estar; mindfulness.

Mindfulness meditation: a path to philosophizing

Abstract: In effect, this work seeks to demonstrate and discuss concepts and reflections regarding the use of mindfulness meditation applied to the teaching of philosophy. In addition to the presentation on the topic, it is also worth discussing an intervention proposal experienced with students at the Felipe Camarão High School Reference School, a state public school located in the Metropolitan Region of Recife (RMR), Pernambuco.

The activity was used as an experience of applying philosophical concepts for basic education students and qualitative research, used to compose a professional master's dissertation at PROFFILO, at the Federal University of Pernambuco.

In the end, it was possible to observe a great contribution of the mindfulness meditation technique in relation to students' interest and learning in the content taught in philosophy classes. Such contributions could be evidenced in the participation, in the notes and also in the students' reports, as can be seen later, in the body of this chapter.

Keywords: philosophy teaching; education; subjective well-being; mindfulness.

As origens da meditação

Quando se pensa em meditação, o imaginário do senso comum costuma descrever a figura de um monge religioso, sentado em um lugar tranquilo, com as pernas cruzadas em posição de lótus, os dedos polegar e indicador se tocando, de forma a fazer uma espécie de círculo, e em alguns casos, entoando mantras.

Decerto trata-se de um estereótipo reforçado pela cultura ocidental para definir e apresentar o aspecto exótico do mundo oriental. Porém, há indícios que condizem com a realidade neste estereótipo, uma vez que as origens desta prática remetem a antigos rituais tribais orientais, de acordo com o professor e cientista político Willard Johnson, da Universidade de San Diego na Califórnia - EUA, (JOHNSON, 1982, p.53).

Para Johnson (1982, p.34), desde que houve a domesticação do fogo, por volta de 800.000 anos atrás, os homens primitivos sentiam-se envolvidos pelas chamas que cintilavam e capturavam seus olhares. Desse modo, acrescenta o autor, (idem) teve início o processo de focar a atenção em algo. Johnson afirma ainda que tal experiência poderia despertar a consciência do humano daquele contexto um estado de contemplação e calma, em oposição ao padrão instintivo de fugir ou lutar, que poderia despertar ansiedade ou medo.

Sobre as origens da meditação, o professor e diretor fundador da Clínica de Redução do Stress e do Centro de Atenção Plena em Medicina, na Escola Médica da Universidade de Massachusetts, Jon Kabat-Zinn, uma das personalidades mundiais mais relevantes no que diz respeito à meditação *Mindfulness*, afirma no livro: A Prática de Atenção Plena. O autor considerava Sidarta Gautama, o Buda, como um gênio de seu tempo, e que juntamente com seus seguidores, realizou investigações profundas sobre a natureza da mente, e seus esforços para auto-observação lhes permitiu esboçar

uma espécie de mapa de um território pela essência humana, explorando as potencialidades da mente e a aplicabilidade dessas potencialidades (Kabat-Zinn, 2015, p. 59).

Para Kabat-Zinn, a meditação em suas origens, se apresenta como um dos principais elementos dos ensinamentos de Buda e das tradições budistas, que iam desde as correntes do zen budismo na China, Coreia, Japão e vietnã, até as escolas de vipassana, a meditação da visão profunda, na tradição da Birmânia, Camboja, o budismo tibetano na Índia, Tibet, Nepal, Ladakh, Butão, Mongólia e Rússia, várias escolas e tradições que em sua grande maioria estabeleceu (Kabat- Zinn, 2015, p.188). Portanto, a meditação possui de fato suas origens no oriente, e também apresenta ligações com várias tradições religiosas, principalmente as budistas, mas também o Yoga e o Taoísmo.

Algumas religiões ocidentais, como o cristianismo também se utilizam de práticas meditativas para manifestar a fé, como afirma o Papa Francisco, na audiência geral do Vaticano de 28 de abril de 2021, na catequese nº 31, segundo o qual: “Para o cristão, ‘meditar’ é procurar uma síntese: significa colocar-se diante da grande página da Revelação para procurar fazer com que se torne nossa, assumindo-a completamente. E depois de acolher a Palavra de Deus” (Vaticano, 2021). Neste sentido, acredita-se que se adequa à versão latina da palavra 'meditação' que está ligada ao verbo *mederi*, que significa 'aplicar-se', 'exercitar-se', 'refletir sobre' (Meillet, 1994. p. 392).

De acordo com o que foi visto, a meditação em seus primórdios, possui grande relação com as religiões, entretanto para este estudo, será observado o aspecto não-religioso desta prática, com foco em técnicas de respiração, atenção e meditação guiada. Além de estudos científicos publicados por pesquisadores de instituições conhecidas e autores que são referência mundial, no que diz respeito à meditação *mindfulness*, tal como afirma Kabat-Zinn: “Os métodos que ele usou e as descobertas que sua pesquisa levou são universais e não têm nada a ver com ‘ismos’, ideologias, religiões ou sistemas de crenças. Nesse sentido, assemelham-se às descobertas feitas pela ciência e pela medicina” (Kabat- Zinn, 2015, p. 60).

Corroborando com esta visão não-religiosa da meditação, Mark Williams, um dos mais importantes pesquisadores no campo da atenção plena, e co-fundador da terapia cognitiva com base na atenção plena, afirma que a meditação por si só não é uma religião: “A atenção plena é apenas um método de treinamento mental. Muitas pessoas que meditam são religiosas, porém inúmeros ateus e agnósticos são meditadores contumazes” (Williams; Peanman, 2015, p.15).

Para os autores acima, a meditação desenvolve a capacidade de clareza mental, o que possibilita ao indivíduo perceber a realidade com uma consciência pura e sincera. Trata-se de um ponto de observação bastante privilegiado, onde é possível constatar o nascimento dos pensamentos e

sensações. A meditação contribui para neutralizar os gatilhos que ativam a impulsividade e assim acessa partes pouco utilizadas no cotidiano e desse modo o “nosso lado de felicidade e paz inatas” não é mais sufocado pelos ruídos da mente ao ruminar os problemas (Williams; Peanman, 2015, p.16).

Para o conceituado autor Daniel Goleman, referência nos estudos sobre inteligência emocional, no ocidente após as influências da Globalização no século XX, a prática da meditação tem sido amplamente utilizada por áreas da psicologia, com o intuito de controlar o estresse e também auxiliar no desenvolvimento da qualidade de vida das pessoas “Programas realizados em Harvard e na Universidade de Massachusetts indicam sucesso no uso da meditação com centenas de hipertensos”, (Goleman,1999, p.10). Algumas pesquisas empíricas da neurociência demonstram que o senso de objetividade, atenção e memória também são afetados positivamente com a prática regular da meditação em comparação a quem não medita. (Goleman,1997, p. 132).

Acrescentando-se a isso, a meditação possui uma relação direta com a filosofia e mais especificamente com a visão desta sobre a felicidade. Paulo Borges, professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa-Portugal, e membro correspondente da Academia Brasileira de Filosofia, explica que a prática meditativa propicia o “desenvolvimento das potencialidades cognitivo-afetivas da consciência e de conhecimento experiencial da natureza profunda e última da realidade, do qual se considera prover a verdadeira e duradoura felicidade” (Borges, 2017, p. 20). De acordo com este autor, portanto, a meditação nos auxiliaria na compreensão do que Aristóteles propôs como *eudaimonia*:

Neste sentido, a meditação não é um mero meio ou instrumento, mas coincide com o próprio fim, que é a contemplação desinteressada das coisas tais como são, livre dos medos, desejos e expectativas egocêntricos do sujeito, que nesta perspectiva são a causa profunda do seu mal-estar e sofrimento. Livre do desejo de felicidade, esta experiência é a própria felicidade, a felicidade da pura experiência e consciência de ser e do que é tal como é. Esta felicidade contemplativa aproxima-se da noção de *eudaimonia* em Aristóteles, que a considerou sobretudo presente no sábio (BORGES, 2017, p.20).

Desse modo, para Borges (2017), a meditação no sentido de contemplação apresenta-se “como uma preciosa redescoberta da utilidade do (que se tem por) inútil, que acompanha o reconhecimento da inutilidade do (que se tem por) útil” (Borges, 2017, p. 60). A meditação contemplativa mostra a paz e a felicidade tal qual Aristóteles identificou, como a felicidade (*eudaimonia*) e com a suprema forma de atividade humana, a mais próxima da divina, da inteligência ou compreensão (*nous*).

Concordando com esta relação entre a meditação e a filosofia, os pesquisadores Varela, Thompson e Rosch argumentam que a redescoberta da filosofia asiática, em especial a tradição budista, trata-se de um novo renascimento na história da cultura ocidental, talvez tão importante quanto a redescoberta do pensamento grego no renascimento europeu. “Nossas histórias da filosofia no Ocidente, que ignoram o pensamento indiano, são artificiais, considerando-se que a Índia e a Grécia compartilham conosco uma herança linguística indo-europeia, bem como muitas preocupações culturais e filosóficas” (VARELA, THOMPSON E ROSCH, 2003, p. 39).

Portanto, baseando-se nessa relação de proximidade entre a meditação, ciência e filosofia, foi pensado em utilizar a meditação como prática de intervenção educacional. Desse modo foi possível proporcionar aos estudantes a possibilidade de conhecerem mais sobre a sobre o que filosofia, e poderem vivenciá-la, uma vez que, como constatado nos estudos aqui citados, a prática de exercícios de meditação *mindfulness*, colabora com vários aspectos de âmbito emocional, relacionados ao autoconhecimento e por sua vez, a obtenção do conhecimento.

Tal tranquilidade mental almejada pelos budistas pode ser obtida com treino sobre a atenção e respiração. Exatamente por essas características que essa técnica vem sendo utilizada pelas ciências, uma vez que pode ser qualificada, quantificada e reproduzida.

Referencial teórico

A meditação, como dito anteriormente, tem suas origens nas tradições budistas, e neste contexto a técnica da meditação *mindfulness* estaria localizada como uma fase inicial, um tipo de preparação para as fases mais profundas e transcendentais da meditação. Segundo o professor e escritor, especialista em budismo tibetano Alan Wallace (2015), os budistas se referem a esta fase como *shamatha*, o que em sânscrito significa tranquilidade.

O intuito dos monges ao usarem a técnica descrita acima, seria acalmar a mente e torná-la mais suscetível a alcançar técnicas superiores como é o caso da *Vipashyana*. Esta seria uma fase de “*insight*” ou “olhar profundo” que incentiva o praticante a desenvolver maior clareza sobre suas percepções, pensamentos e sentimentos. Paulo Borges descreve assim o processo:

começando pelo cultivo da calma, serenidade ou paz mental (*śamatha*), mediante uma atenção plena concentrada de modo estável, claro e sem tensões num determinado suporte (um objeto material, um objeto mental visualizado, os sete pontos da postura do corpo, as sensações físicas externas e internas, a respiração, os pensamentos/emoções, a própria consciência, etc.), passa-se progressivamente para 2) a visão penetrante

(vipaśyāna) da natureza última desse objecto e da própria realidade, do tal qual de todos os fenómenos e da mente que os percepção (Borges, 2017, p.39).

A meditação *mindfulness*, mais do que uma mera técnica de relaxamento, tem como função alterar processos mentais, possibilitando aos indivíduos, mesmo aqueles que não são adeptos a alguma religião ou espiritualidade, desenvolverem aspectos positivos que podem contribuir com seu bem estar. Wallace (2015) afirma que “meditação é importante como uma ferramenta para transformar a mente. Não temos que a conceber como algo religioso. Assim como a compaixão e o espírito do perdão, eu a incluiria entre as nossas boas qualidades humanas básicas” (WALLACE, 2015, p. 10).

Mas o que seria a *mindfulness*? Segundo o monge Bikkhu Bodhi (2018, p. 79), o termo deriva do vocábulo *Sati* (da língua páli), e tem como significado ‘vigilância’. Para este autor, *mindfulness* trata-se da “presença mental, atenção e consciência” (*idem*) e o exercício desta está relacionado a uma “maneira de retornar sempre ao momento presente, de posicionar-se no aqui e agora sem vagar” (*ibidem*).

Sobre a meditação *mindfulness*, em português não existe uma tradução exata para o termo, porém esta prática meditativa é normalmente compreendida como atenção plena. Para Kabat-Zinn (2015, p. 37), esta prática “pode ser classificada como a atenção e a capacidade de estar atento e conhecer a nós mesmos. É a característica que nos distingue como seres humanos”. De acordo com este autor:

Essa habilidade é cultivada prestando atenção e, como veremos, é exercido através de um tipo de prática meditativa conhecida como meditação *mindfulness* que, nos últimos anos, trinta anos, espalhou-se rapidamente por todo o mundo chegando mesmo, graças a várias pesquisas científicas e médicas realizadas em seus efeitos, para se infiltrar no pensamento predominante do Cultura ocidental (KABAT-ZINN, 2015, p. 37, tradução nossa).

Desse modo, Kabat-Zinn (2003, p. 145) afirma que a meditação *mindfulness* pode ser exercitada e cultivada, auxiliando o processo de desenvolvimento da atenção e consciência das pessoas: “a consciência que emerge através de propositalmente prestar atenção ao momento presente e sem julgamento, observar o desdobrar da experiência momento a momento”.

Corroborando com esta ideia, os psicólogos e pesquisadores da Universidade de Harvard, Germer, Siegel e Fulton, no livro *Mindfulness* e psicoterapia, apresentam o *mindfulness* como “simplesmente estar consciente de onde sua mente está, de um momento para o seguinte, com suave aceitação” (2016, p. 13). Para esses autores, o *mindfulness* é uma habilidade que permite aos indivíduos serem menos reativos sobre as coisas que lhes acontecem, é “uma forma de nos relacionarmos com toda

experiência -positiva, negativa ou neutra-, a fim de que nosso sofrimento global diminua e nossa sensação de bem-estar aumente” (GERMER, SIEGEL E FULTON, 2016, p. 13).

Para os autores supracitados, ser consciente (*mindful*) é estar atento ao que acontece, tanto externamente, (sons, paisagens, texturas, interações, etc.) quanto internamente (sentimentos, pensamentos, desejos, medos, etc.), porém, fazê-lo com uma “atitude amistosa”. Isso significa não tentar interagir ou confrontar os acontecimentos, mas aceitá-los sem julgá-los até que tais acontecimentos não interfiram no estado meditativo (*idem*, p. 20).

Entretanto, os autores acima reconhecem que nem sempre é possível estar em estado de atenção plena, “em geral, somos pegos em pensamentos desviantes ou em opiniões sobre o que está acontecendo no momento. Isso é falta de atenção.” (*idem, ibidem*). A falta de atenção seria o oposto ao que se busca na prática de *mindfulness*. Esse comportamento pode ser prejudicial no que diz respeito a manter o foco e mais especificamente no contexto escolar, pode interferir negativamente nos processos de aprendizagem.

Passar pelas atividades correndo sem prestar atenção nelas; quebrar ou derramar coisas devido a descuido, desatenção ou por estar pensando em outra coisa; não perceber pensamentos sutis de tensão física ou desconforto; esquecer o nome da pessoa quase no mesmo instante em que ouvimos; encontra-se preocupado com o futuro ou passado; comer sem ter consciência do que está comendo. (GERMER, SIEGEL E FULTON, 2016, p. 20-21).

Os autores sugerem, ainda, uma lista de indícios de comportamento de falta de atenção: Tais indícios de falta de atenção são passíveis de ocorrer com todos os indivíduos em determinados momentos, sobretudo quando expostos a variáveis de estresse, falta de sono entre outras. Porém, se forem recorrentes, podem ser danosos às atividades cotidianas e cognitivas. Em alguns casos a falta de atenção se mostra bastante perigosa, como ocorre por exemplo com motoristas e motociclistas, que em um lapso de desatenção no trânsito podem ocasionar acidentes, ferir e até levar a óbito a si mesmo e a outras pessoas.

Reafirmando os aspectos positivos apontados pela neurociência, através da meditação, Daniel Goleman cita os estudos de Richard Dawson, decano do instituto de neurociência contemplativa da Universidade de Wisconsin, para relacionar a prática de *mindfulness* com o aumento do foco no cérebro humano. De acordo com Dawson (*apud* Goleman 2014), esta prática meditativa impulsiona a rede de atenção clássica, no sistema fronto parietal do cérebro, que auxilia no processo de fixação da atenção. “Estes circuitos são fundamentais para o movimento básico da atenção: distanciar o

nosso foco de uma coisa, movê-lo para outra e manter-se com esse novo objeto da atenção” (GOLEMAN, 2014, p.246).

Ainda analisando os benefícios da meditação *mindfulness* sobre o viés da neurociência, Goleman (2014) se utiliza dos estudos do Dr. Daniel Siegel, psiquiatra da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, para defender a tese de que esta prática meditativa fortalece as relações humanas, tanto intrapessoais como interpessoais, ao afirmar que uma vida com boas relações “começa com a rede de circuitos da atenção plena nos centros executivos pré-frontais do cérebro, que cumprem uma dupla tarefa: entram também em ação quando nos sintonizamos numa relação” (GOLEMAN, 2014, p.249).

Com vistas a ampliar a discussão sobre *mindfulness*, Williams e Kabat-Zinn, acrescentam que esta prática não se trata apenas de uma técnica cognitiva-comportamental que pode ser utilizada para a mudança de um paradigma comportamental, mas que deve ser vista principalmente como um modo de ser e uma forma de ver, que possui grandes implicações sobre o entendimento da natureza de nossas próprias mentes e corpos, e para viver a vida de modo que ela realmente valha a pena. (Williams e Kabat-Zinn, 2013, p. 284).

Sobre isso, Willians (2015) relaciona diretamente a meditação *mindfulness* com a felicidade, ao propor que com esta prática meditativa a mente se torna mais “forte” e desse modo é possível desenvolver uma compreensão maior sobre os pensamentos e lembranças, e quando eles surgem, é possível evitar que afetem negativamente as emoções:

A meditação da atenção plena ensina você a reconhecer lembranças e pensamentos prejudiciais assim que surgirem. Ela o faz se dar conta de que as lembranças não passam de lembranças, e que, portanto, não são reais. Não são você. Você aprende a observar os pensamentos negativos no momento em que surgem e a vê-los evaporar diante de seus olhos. Quando isso ocorre, uma sensação profunda de felicidade e paz o invade. (Williams; Penman, 2015, p.16).

A experiência meditativa pode ser compreendida também como uma experiência contemplativa, “pois a experiência não-dual é o coração da meditação na espiritualidade tradicional” (Borges, 2017, p.61). Trata-se, portanto, de uma consciência pura em si mesma e, enquanto tal, uma feliz e suprema atividade, de acordo com Borges (2017), o mais próximo que os seres humanos podem chegar de uma atividade divina. Um modo de se alcançar a felicidade (*idem*, p.111).

Por fim, diante do que foi aqui exposto, é possível inferir que meditar possibilita às pessoas contribuírem para o aprendizado, uma vez que a meditação contemplativa, que é o caso da *mindfulness*, manifesta a sensação de paz interior, felicidade e sabedoria inerentes ao ver e aceitar as

coisas tais como elas são, sem tentar modificá-las ou lutar contra elas na mente, evitando assim a angústia de não conseguir alterar o presente, a ansiedade por não alterar o futuro e a depressão por não alterar o passado.

Metodologia

A intervenção com os estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Felipe Camarão com a meditação teve início com a apresentação do tema felicidade, que por sua vez está inserido no conteúdo programático de Ética, de acordo com a Proposta Curricular Para o Ensino Médio Integral (Pernambuco, 2010), buscando instigar aos estudantes a compreensão sobre temas éticos, estimulando-os ao debate, tomando uma posição, defendendo-a de modo dialético, formando argumentos baseados em posicionamentos filosóficos.

Durante as aulas de filosofia, ao vivenciar o conteúdo de ética, a seguinte pergunta foi direcionada aos estudantes: “O que você entende por felicidade?” As respostas deveriam ser escritas nos cadernos, não sendo possível consultar nenhum material pedagógico, pois se tratava de uma avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos intrínsecos dos estudantes acerca do tema proposto.

As respostas dos estudantes, em sua maioria, relacionaram a felicidade aos prazeres hedonistas, coisas que lhes proporcionam satisfações momentâneas ou realizações materiais, tais como comprar um tênis novo, o celular mais potente do mercado ou viajar para outros países. Pensando neste contexto, surgiu a ideia de incentivar os estudantes a refletirem sobre o conceito de felicidade apresentados na perspectiva de vários filósofos, em decorrência disso, estabelecerem conexões entre a felicidade vista sobre viés filosófico e sua própria realidade.

Muitos estudantes ao participarem de atividades como esta, encontram liberdade para expor também questionamentos sobre situações pessoais conflitantes, que interferem em suas perspectivas de vida e na falta de vontade de fazer as atividades escolares. Alguns afirmam ter baixa autoestima, insegurança e ansiedade, e não sabem como lidar com tais coisas. Em alguns casos, os estudantes praticam automutilação ou autolesão, como forma de expressarem seus sentimentos, em outros casos apenas não encontram sentido em frequentar a escola.

Como resposta a tais angústias, a escola possui um importante papel para contribuir com o fortalecimento emocional dos estudantes. De acordo com Maria Aparecida Sabini (1990, p. 92), a escola, e sobretudo os professores, possuem grande influência sobre o ajustamento emocional dos estudantes, tendo em vista que fora do círculo familiar, são eles os adultos que exercem autoridade e representam reconhecimento e aceitação para estes jovens.

Sobre o ajustamento emocional, Goleman (2012, p.48) afirma que as emoções exercem papel essencial em nossa existência. Elas norteiam e estão presentes nas relações humanas. A forma como lidamos com as emoções varia de acordo com as situações e o ambiente. No contexto escolar, em especial no ensino integral, é potencializado o foco nas relações que os estudantes têm com eles mesmos e com aqueles que estão ao seu redor. Nesses relacionamentos, nem sempre eles sabem como agir e se expressar e muitas vezes reagem às situações adversas ficando tristes e introspectivos. Em outros casos, podem ser explosivos e até agressivos. Sobre isto, Goleman afirma que:

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de sentirem-se satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer algum controle sobre a vida emocional travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar e pensar com clareza.” (GOLEMAN 2012, p. 48)

Entretanto sobre tais situações, de acordo com Goleman (2012), é possível desenvolver o aprendizado emocional, e este se aprofunda à medida que as experiências são vivenciadas e repetidas. Para este autor, “O cérebro reflete-as como caminhos fortalecidos, hábitos neurais que entram em ação nos momentos de provação, frustração e dor” (GOLEMAN, 2012, p. 279). Outro autor que trata deste tema é o pesquisador Lee Gardenswartz ao afirmar que a: “Inteligência Emocional é a capacidade de avaliar e compreender sentimentos e usar a energia deles de maneira produtiva” (GARDENSWARTZ, 2012, p. 27).

A partir desta possibilidade de desenvolver o aprendizado emocional, e tomando como pressuposto a ideia de que, a partir do desenvolvimento das virtudes é possível se chegar a um melhor aprendizado, foi pensado em apresentar aos estudantes, em forma de disciplina eletiva, as teorias e exercícios da meditação *mindfulness*.

O local escolhido para as aulas foi a quadra da escola, porém algumas vezes, motivado pelas chuvas, aconteceram nas salas de aula ou sala de vídeo. Os estudantes que se inscreveram para participar da disciplina, foram convidados a conhecer os conceitos fundamentais da *mindfulness*, refletir sobre as próprias emoções, desejos e virtudes, assim como praticar alguns exercícios de relaxamento, respiração e meditação guiada.

No primeiro momento foi proposto que os estudantes sentassem em um círculo para ler e discutir sobre a ementa da disciplina. Nesta ocasião foram desmistificados alguns dos preconceitos existentes sobre a meditação. Diante dos questionamentos apresentados, surgiu a oportunidade de evidenciar que não se tratava de uma prática religiosa e também não seria necessário sentar em uma

determinada postura e entoar mantras para conseguir meditar, apenas inicialmente focar na respiração e exercitar o não julgamento. Isso pode ser observado na imagem abaixo:



Figura 1- Apresentação da técnica (ALBUQUERQUE, F.A.; 2022).

Outra parte relevante do processo, e isso se repetiu a cada encontro, foi o alongamento. Neste momento os jovens eram convidados a ficarem em pé, a alongar suas respectivas pernas, quadris, braços e pescoço. A motivação para que isto acontecesse está relacionada primeiramente à liberação de tensões, uma vez que as aulas aconteciam no final do turno integral de nove aulas, das quais sete aulas os estudantes permanecem geralmente sentados. Outro motivo para o alongamento inicial está ligado à atenção e reconhecimento dados ao próprio corpo e, nesse aspecto, os estudantes sentiam-se protagonistas do processo, não meros expectadores.



Figura 2- Meditação do Movimento Atento (ALBUQUERQUE, F.A.; 2022).

Apesar de não perceberem, ao fazerem estes alongamentos os estudantes já estavam meditando. De acordo com Williams (2015), essa técnica é denominada “Meditação do Movimento Atento” e consiste em quatro exercícios de alongamento interligados que são realizados durante alguns minutos. Eles realinham muitos dos músculos e articulações, liberando as tensões que se acumulam na vida diária” (WILLIAMS, 2015, p.75).

Após os alongamentos, os estudantes são convidados a sentar, e lhes é falado sobre a respiração. Nesta etapa da aula, sobretudo nos primeiros encontros, os alunos são levados a refletirem como fazem suas atividades sem dar atenção devida a elas, como se estivessem “no piloto automático”. Uma dessas tarefas negligenciadas é a própria respiração, algo essencial para a sobrevivência e muitas vezes executada de modo errado. Apesar de todos os seres humanos instintivamente respirarem, muitas vezes fazem isso de maneira apressada, levando pouca oxigenação para o corpo.



Figura 3- Meditação com foco na respiração (ALBUQUERQUE, F.A.; 2022).

A respiração na prática de *mindfulness* atua como uma espécie de âncora para a atenção, ela auxilia no processo de concentração e mostra quando a mente começa a ficar dispersa, entediada ou inquieta. Existe um motivo para fazer o exercício de respiração após os alongamentos da respiração do movimento atento. Segundo Williams, “sentar-se plenamente atento à respiração e ao corpo após realizar a sequência de alongamentos traz uma sensação bastante diferente de se sentar sem nenhuma preparação” (WILLIAMS; PENMAN, 2015. p.79).

Durante a meditação com foco na respiração, é possível treinar a consciência para se concentrar em uma atividade por vez. Este exercício consiste em respirar de forma atenta contando o tempo, utilizando inspirações e expirações diafragmáticas de modo lento e profundo. Nesta prática a

atenção é voltada para o abdômen, observando os padrões mutáveis na parede abdominal conforme o ar entra e sai do corpo. (*idem*, p.65).

Após dez ou quinze minutos desta prática, os estudantes são questionados sobre quais sensações eles percebem e o que estão pensando durante o processo. Muitos já conseguem se tranquilizar nesta fase e afirmam sentir o corpo mais relaxado e a mente focada apenas na respiração. Porém alguns ainda apresentam dificuldade de concentração e manter o ritmo das respirações. Nesses casos, os estudantes são estimulados a tentar seguir o próprio ritmo e tentar novamente se concentrar na respiração antes de seguir para a próxima etapa, que é a meditação de exploração do corpo.

As atividades propostas durante a aula foram transformadas em uma disciplina eletiva de meditação. Diante dos relatos dos praticantes com colegas de outras disciplinas, despertou o interesse pela prática, e desse modo, as aulas que tinham previsão inicial para trinta e cinco estudantes, a cada semana tinha esse quantitativo aumentado, chegando a sessenta estudantes no final do segundo semestre de 2022.

Além dos estudantes, a gestão da escola demonstrou interesse e fez o convite para a realização de uma oficina de meditação com todos os estudantes do terceiro ano do ensino médio, antes da realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM de 2022. O objetivo dessa oficina era tranquilizar os estudantes, que se encontravam em sua maioria tensos e ansiosos em relação às provas que fariam no domingo. Além disso, foi apresentada uma mensagem motivacional pelo professor e os estudantes eram convidados a repetir uns para os outros essa mensagem positiva.

Alguns estudantes após a prática de meditação *mindfulness*, são convidados a relatar suas impressões sobre o processo, se conseguiram meditar e também descrever o que sentiam antes e após a aula. Eles escrevem em um pedaço de papel e não precisam se identificar, apenas colocar as iniciais e a data. Segue abaixo alguns destes relatos:

T.M. (11/11/2022): “Foi muito bom, consegui relaxar bastante, acalmou minha ansiedade e não fiquei pensando no Enem. Queria ter feito mais vezes!”

P.C. (08/11/2022): “Eu me sentia antes cansada, tensa e fadigada, mas após a meditação eu me senti mais leve e relaxada. Durante a meditação guiada eu consigo imaginar o cenário e com certeza a mente fica mais leve”

M.K. (08/11/2022): “Antes da meditação eu estava muito sobrecarregada por causa da semana e do final de semana cansativo que eu tive, eu estava exausta e de mente cheia. Logo após a meditação eu me senti muito mais leve e tranquila”.

E.L. (08/11/2022): “Antes eu estava me sentindo deprimida, preocupada e ansiosa, mas depois da meditação passei a me sentir muito mais leve, feliz e em paz”.

M.L. (08/11/2022): “Antes eu estava com o corpo bastante agitado. Agora estou mais calmo, relaxado e até com um pouco de sono”.

R.S.L (08/11/2022): “A respiração me auxilia a manter a concentração, mesmo nos dias mais difíceis, entretanto na meditação guiada tenho que estar com a mente mais tranquila e sem agitação, porque consigo prestar atenção na história. Se minha cabeça estiver longe, não consigo”.

T.M (08/11/2022): “Eu normalmente sinto um turbilhão de sentimentos, mas acho que o que esteja dominando é o vazio e a tristeza, embora eu não tenha motivo para estar triste. É assim que estava me sentindo. Mas depois da meditação eu me senti em paz, um alívio dentro de mim”.

W.S. (08/11/2022): “Eu estava um pouco cansado e desgastado. Agora estou mais leve, relaxado e um pouco sonolento”.

E.V.S. (08/11/2022): “Antes da meditação eu estava cansado (mentalmente). Depois de me ditar, me sinto relaxado, calmo, um pouco sonolento e ‘zen’. Foi ótimo!”.

G.S. (08/11/2022): “Eu não consigo meditar, não sei direito, mas acho que é pelo excesso de coisas que estão na minha cabeça. Não consigo me imaginar nos lugares que o professor falava. Mas obrigada por tentar me ajudar.”

T.M.S. (08/11/2022): “Antes eu estava com pensamentos acelerados, ansiosa com o futuro. No primeiro momento ainda tive muitos pensamentos e a meditação da respiração ainda é complicada para mim, mas hoje eu consegui mesmo com tantos pensamentos. Na meditação guiada minha atenção foi toda focada no jardim. (realmente foi uma viagem). Agora estou mais tranquila e os pensamentos não estão voltados para o que vai acontecer amanhã. Obrigada pelo seu tempo. Essas aulas tem me ajudado bastante. Eu já tinha um grande interesse em meditação e essa eletiva chegou no momento certo. Tenho praticado também em casa com minha mãe e estou notando a diferença no meu temperamento, estou mais calma”.

Diante do que pôde ser observado nos relatos dos estudantes, e também nos debates que ocorreram após as aulas da disciplina de meditação *mindfulness*, foi possível perceber que muitos deles se consideravam ansiosos e tensos, com excesso de pensamentos negativos, e também inseguros e cansados da rotina intensa de nove aulas diárias da escola integral.

Considerações finais

Ao apresentar uma possibilidade de meditar, relaxar e acalmar a mente parece pertinente, no que diz respeito a contribuir com a aprendizagem dos estudantes, atendendo o que fora previsto no planejamento para o ensino de conceitos filosóficos. A utilização da técnica de meditação *mindfulness* leva a uma reflexão, que pode ser mais facilmente alcançada se os estudantes estiverem experimentando o sentimento de prazer contemplativo e paz interior do que se os mesmos estiverem cansados, ansiosos, tensos ou com baixa autoestima. Tal afirmação está de acordo com o que é proposto no livro II da Retórica aristotélica, quando o autor afirma que as paixões humanas ou emoções “são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer” (ARISTÓTELES, 2015, p. 116).

Diante da prática meditativa vivenciada em sala de aula, este estudo coaduna com o pensamento de Silvio Gallo (2012, p.85), de que é possível o exercer o ensino de filosofia através de atividades de problematização de conceitos, onde estes são inicialmente apresentados sob a perspectiva do autor, procurando encontrar os problemas que o levaram a produzir tais conceitos, para em seguida buscar novas perspectivas para o mesmo conceito. Desse modo “Cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado” (*Idem*, p. 94).

Sobre a intervenção prática utilizando a meditação *mindfulness*, como foi citado anteriormente, as respostas dos estudantes foram positivas e os participantes gostaram bastante das aulas, sendo que alguns por iniciativa própria começaram a pesquisar mais sobre meditação *mindfulness*, inclusive, também deram início à prática em casa, com a família. Durante as aulas, foi possível perceber que os estudantes se mostravam menos ansiosos, mais atentos às orientações e também mais felizes.

No que concerne propriamente ao aprendizado dos conteúdos, a princípio foi perceptível o interesse da maioria dos estudantes pela temática da felicidade e no decorrer das aulas, constatado pela assiduidade e participação ativa nas rodas de diálogo e também pelas atividades respondidas nos cadernos e a avaliação bimestral, que consistia na elaboração de um texto autoral no qual os estudantes apresentaram sua perspectiva sobre a felicidade, de acordo com os conteúdos aprendidos nas aulas.

Na avaliação final da disciplina, a totalidade dos estudantes obteve nota acima da média e conseguiram discorrer bem sobre os conceitos de Aristóteles e Bauman, relacionando-os com suas próprias realidades, e argumentando sobre a mudança de paradigma, comparando o modo como compreendiam o tema antes das aulas e após terem vivenciado os conteúdos e as práticas de meditação *Mindfulness*.

No início do ano letivo de 2023 alguns estudantes, egressos dos terceiros anos, voltaram à escola para solicitar documentação para efetuar matrícula em algumas universidades e muitos destes agradeceram a experiência vivenciada na disciplina de filosofia, tanto na questão dos conteúdos como em relação às práticas de meditação. Eles afirmaram que tais prática os haviam auxiliado no momento das provas, aliviando a ansiedade e contribuindo para que mantivessem o pensamento mais focado durante a realização do ENEM.

Referências

ALBUQUERQUE, Fábio Aguiar. A busca da eudaimonia em um mundo líquido: mindfulness como prática e encaminhamento para uma vida feliz. 2023. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

ARISTÓTELES. *Ética a Eudemo*. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini – São Paulo: EDIPRO, 2015.

BODHI, Bhikkhu. *O nobre Caminho Óctuplo*. Belo Horizonte: Edições Nalanda, 2018.

BORGES, Paulo. *Meditação, Liberdade Silenciosa. Da Mindfulness ao Despertar da Consciência*. Lisboa: Edições Mahatma, 2017.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GARDENSWARTZ, LEE. *Inteligência emocional na gestão de resultados*. São Paulo: Clio Editora, 2008.

GERMER, K.C., SIEGEL, D.R, FULTON, R.P. *Mindfulness e psicoterapia*. São Paulo: Artmed, 2016.

GOLEMAN, Daniel. *A arte da meditação: um guia para a meditação*. Trad. Domingos DeMasi. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 1999.

_____. *A Mente Meditativa*. São Paulo: Editora Ática, 4ª ed., 1997.

_____. *Foco: O motor oculto da excelência*. Trad, Pedro Vidal. Lisboa: Ed. Temas e Debates, 2014.

_____. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JOHNSON, Willard. *Do Xamanismo à Ciência: Uma História da Meditação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

KABAT-ZINN, J. *La pratica de la atencion plena*. Barcelona: Ed. Kairós, 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. *Proposta curricular para o ensino médio integral: ciências humanas e suas tecnologias*. Recife, 2010.

SABINI, Maria Aparecida Coria. *Fundamentos de psicologia educacional*. 2ed. São Paulo: Ática, 1990.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Tradução de Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WILLIAMS, J. Mark G.; KABAT-ZINN, Jon. *Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning, Origins and Applications*. Oxon & N.Y.: Routledge, 2013.

WILLIAMS M. PENMAN, D. *Atenção plena: Como encontrar a paz em um mundo frenético*. tradução de Ivo Korytowski; Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

Autor:

Fábio Aguiar

graduado em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (UCB-2007), Administrador, graduado pela Universidade Estácio de Sá (2022), Especialista em História e Cultura do Brasil, pela Universidade Estácio de Sá (2015) e Mestre em Filosofia Pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE- 2023) com dissertação em Ética Aristotélica e Zigmunt Bauman.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8124-8259>

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2662102556264986>

*Meditação mindfulness: um caminho para filosofar © 2024 by Fábio Aguiar Albuquerque is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Empreendedor tradicional *versus* empreendedor universitário: quadro e tipologia socioeconômica para o empreendedorismo de base universitária situado em ambientes promotores de inovação¹

Illyushin Zaak Saraiva

Resumo – Este trabalho objetiva propor quadro teórico e tipologia do empreendedor segundo o ambiente socioeconômico e cultural em que surge e atua, variando desde o empreendedor ‘por necessidade’ até o empreendedor ‘universitário’. Revisão da literatura apontou características centrais do empreendedor, escolhendo-se como premissas (1) sua capacidade de articular-se com outros agentes visando financiar seus empreendimentos, e (2) seu conhecimento prévio sobre o produto e sobre o negócio. Como resultados, apresenta-se o Diagrama “Motivação *versus* Ambiente” que permite situar o empreendedor em seus quatro quadrantes utilizando-se das dimensões (A) ser empresa criada em ambiente promotor de inovação, e (B) ser empreendedor ‘por oportunidade’ ou ‘por necessidade’; além do o Quadro Teórico para uma Tipologia do Empreendedor, que apresenta os determinantes do comportamento empreendedor e certas características típicas relacionadas à evolução imediata do negócio, como a existência de planejamento prévio, e o monitoramento de sua evolução com apoio de assessoria técnica, entre outros. Conclui-se pela validade do modelo apresentado, por ser capaz de incluir grande diversidade de tipos de empreendedores.

Palavras-Chave: Ambientes Promotores de Inovação. Comportamento Empreendedor. Intenção Empreendedora. Empreendedorismo de Base Universitária.

¹ Este artigo é baseado em capítulos da Tese do autor junto ao Doutorado em Psicologia Social da UK.

Abstract – This work aims to propose a theoretical framework and typology of the entrepreneur according to the socioeconomic and cultural environment in which he emerges and operates, ranging from the 'out of necessity' entrepreneur to the 'university' entrepreneur. Literature review pointed out central characteristics of the entrepreneur, choosing as premises his (1) ability to coordinate with other agents in order to finance his ventures, and his (2) prior knowledge about the product and the business. As results, the “Motivation versus Environment” Diagram that allows the entrepreneur to be placed in the four quadrants using the dimensions, (1) being a company created in an environment that promotes innovation, and (2) being an entrepreneur 'by opportunity' or 'by necessity' ; and the Theoretical Framework, which presents the determinants of entrepreneurial behavior, and typical characteristics related to the immediate evolution of the business, the existence of prior planning, and monitoring of its evolution with the support of technical advice, among others. It is concluded that the model presented is valid, as it is capable of including a wide range of types of entrepreneurs.

Palavras-Chave: Innovation Promoting Environments. Entrepreneurial Behavior. Entrepreneurial Intention. University-Based Entrepreneurship.

Introdução

O empreendedorismo é atualmente uma disciplina acadêmica situada de forma abrangente na área das ciências econômicas, cujo foco é *grosso modo* o estudo do *Empreendedor* como um indivíduo com certas características especiais, principalmente a capacidade de visualizar oportunidades de negócios e empreendimentos onde outras pessoas têm maior dificuldade de enxergar, além de certos elementos de comportamento que o tipificam, como ser uma pessoa proativa, ser altamente motivada e ter a resiliência necessária para resistir às adversidades até que seus objetivos sejam alcançados, entre muitas outras características e determinantes já estudados (FILLION, 1999).

Originalmente, o termo francês *entrepreneur*, do qual deriva a palavra moderna empreendedor, foi usado por economistas franceses do século XVIII e início do XIX, como Cantillon e Say, para se referir aos artesãos ou capitalistas que embarcavam em um empreendimento comercial e, segundo Vérin, a definição de Cantillon (1755) continua sendo a mais esclarecedora sobre o papel do empreendedor, principalmente, como ‘*agente econômico em busca de oportunidades de negócios*’, além de características como a atenção com a gestão racional e inteligente do negócio e a obtenção de renda otimizada para qualquer capital investido em determinado momento (VÉRIN, 1982).

É, no entanto, o grande economista austríaco Joseph Alois Schumpeter (1997[1934]) quem, em 1934, compõe a caracterização mais amplamente aceita na atualidade ao conceito de empreendedor,

denominando-o de '*empresário inovador*', e apresentando, dentro de sua proposta de estrutura dinâmica para a economia capitalista, o modelo dinâmico de desenvolvimento em que o agente econômico central é este '*empresário inovador*', que, segundo Schumpeter, é aquele capaz de trazer novos produtos para o mercado consumidor por meio de uma combinação engenhosa dos mesmos fatores de produção – terra, trabalho, capital – mas de forma mais eficiente, a um custo menor e em um tempo menor do que feito anteriormente por outros empreendedores no mesmo mercado, ou mesmo através de uma nova invenção ou inovação tecnológica que se revele mais atrativa para os consumidores dentro de um mesmo mercado (SCHUMPETER, 1997, p. 77-78).

Assim, o conceito de *Empreendedor* proposto por Schumpeter com o seu "*empresário inovador*" pode ser representado como o d'"*aquele que aparece com ideias e materializa essas ideias em empresas com rápido crescimento de vendas*". Schumpeter propõe também uma distinção entre os "*empresários copiadores*", aqueles que iniciam um pequeno negócio como qualquer outra empresa no mesmo ramo aproveitando-se de um mercado já 'criado' por outros empreendedores, e os "*empresários inovadores*", aqueles que por sua capacidade de inovação destroem e desorganizam o modo de fazer existente, e o substituem por um mais eficiente (SCHUMPETER, 1997).

O autor distingue também as empresas inovadoras, variando desde pequenas empresas até as de alto crescimento, distinção para ele necessária já que muitas empresas inovadoras tendem a permanecer pequenas. Segundo o autor, os dois tipos desempenham um papel fundamental em uma economia em crescimento, embora em essência sejam tipos de organização muito diferentes (SCHUMPETER, 1997).

De modo geral, a definição clássica de Schumpeter ao empreendedor permanece como aquela academicamente utilizada com maior frequência, talvez porque fortemente relacionada à inovação, vez que nessa concepção o empreendedor não é apenas o empresário que '*burocraticamente*' gerencia uma empresa em um negócio tradicional, mas, principalmente, aquele com visão para novos negócios que outros não conseguem visualizar, sendo portanto, capaz de 'criar' riqueza e empregos para a comunidade por meio da invenção de novos produtos, novos métodos de produção, novos mercados ou mesmo novas formas de organização empresarial (SCHUMPETER, 1997).

Embora a literatura sobre o empreendedor e o empreendedorismo tenha crescido de forma exponencial a partir das décadas finais do Século XX – a partir da consolidação do processo de reestruturação produtiva nas economias avançadas (RIBEIRO, 2006) e do surpreendente sucesso econômico global das *Startups* surgidas no Vale do Silício (AUDY; PIQUET, 2016) – sendo atualmente utilizadas diversas perspectivas diferentes na análise do empreendedor, desde estudos sobre as motivações psicossociais do empreendedor, até, por exemplo, trabalhos sobre os impactos

da atuação do empreendedor na economia, ou sobre os tipos de perfil gerencial do empreendedor, observando-se ainda lacunas importantes na literatura, no que diz respeito às novas categorias de empreendedores surgidos nos chamados ambientes de inovação, analisados no presente trabalho (FILLION, 1999).

Desta forma, nos estudos sobre a natureza do empreendedorismo em diferentes regiões do planeta, há diferenças importantes, por exemplo, entre o perfil médio do empreendedor brasileiro e o dos empreendedores de países da OCDE no que diz respeito à motivação para empreender – ou seja, de acordo com o critério 'Oportunidade *versus* Necessidade' proposto pelo GEM – com alto percentual de empreendedores por necessidade no Brasil, também chamados de *viradores* em referência ao ato de '*se virar*' ou '*dar a volta por cima*' (SOUZA NETO, 2008), com o índice de viradores no Brasil semelhante aos vistos nas economias avançadas em tempos de crise (FAIRLIE e FOSSEN, 2017).

Ao mesmo tempo, o Brasil também apresenta indicadores notadamente positivos no que diz respeito ao empreendedorismo, considerado um dos países mais empreendedores devido ao elevado percentual de cidadãos brasileiros que iniciam um novo negócio a cada ano e, por isso, avaliado pelo indicador inglês Approved Index em 2015 como o terceiro país mais empreendedor do mundo (APPROVED INDEX, 2015), enquanto uma pesquisa mais recente colocou o Brasil em 5º lugar entre os países mais empreendedores (DISHMAN, 2017).

No entanto, o empreendedorismo que ocorre no Brasil é em essência *não inovador* sob critérios *Schumpeterianos*, uma vez que o país fica muito atrás, por exemplo, quando comparado a vários países latino-americanos no que se refere ao índice de inovação em produtos presentes nos novos empreendimentos. Em 2009, menos de 5% dos empreendedores brasileiros foram inovadores - *ou seja, apenas 5% das novas empresas abertas diariamente no Brasil tinham um produto considerado inovador* -, enquanto em países como Chile, Argentina, Peru e Uruguai o índice de empreendimentos inovadores foi substancial: mais de 30% dos novos negócios abertos nesses países tinham origem em um produto inovador (CUNHA, BULGACOV e MESA, 2009).

Como no Brasil a grande maioria dos empreendimentos vem de '*Empreendedores por Necessidade*', ou seja, pessoas que se dedicam a criar um negócio como última tentativa de sobrevivência, e que conseqüentemente não têm as condições para planejar seus negócios, as conseqüências dessa forma de se tornar empreendedor ficam evidentes nas empresas criadas dessa forma. Estudos do Sebrae-SP sobre os motivos do fechamento prematuro de micro e pequenas empresas apontam, como causas, sistematicamente para: (1) a falta de planejamento prévio do negócio e (2) a falta de qualquer conhecimento prévio em administração de empresas (SEBRAE-SP, 2014; 2008).

Este artigo, fruto de estudos em nível de doutorado, trata de aspectos culturais e socioeconômicos relacionados ao empreendedorismo, focalizando-se especificamente no fenômeno do chamado empreendedorismo de base universitária, uma categoria associada ao '*modelo de empreendedorismo do Vale do Silício*' (MUNROE; WESTWIND, 2008) que, como se verá, tem como principal diferenciação em relação ao empreendedorismo em geral, o fato de majoritariamente ter, como seus agentes, pesquisadores – professores e pós-graduandos, além de estudantes de graduação – envolvidos na criação de empresas de base tecnológica, a partir de ideias de novos produtos, processos e serviços baseados em seus achados e descobertas ao final de projetos de pesquisa científica, usufruindo de facilidades como a oferta de salas a baixo custo e laboratórios de uso coletivo dentro de espaços especialmente projetados para o desenvolvimento dessas empresas, os ambientes promotores de inovação, como as Incubadoras, Aceleradoras e Parques Tecnológicos, *locus* ideais para o desenvolvimento tecnológico e lançamento no mercado de produtos, processos e serviços inovadores no capitalismo contemporâneo (FARIA et al.,2021; ANPROTEC, 2019).

O objetivo do artigo, portanto, é propor um quadro teórico que tipologiza o empreendedor, justamente segundo o ambiente socioeconômico e cultural em que surge, se situa e atua – desde o chamado ‘empreendedor por necessidade’, cuja ocorrência é maior em países como o Brasil, até o aqui chamado ‘empreendedor universitário’, entre cujas características principais estão o fato de criar um negócio com maior grau de planejamento –, e o fato de aproveitar-se, para empreender, de programas e espaços de fomento ao empreendedorismo como editais, assessoria especializada e espaço físico privilegiado, na forma de Incubadoras, Aceleradoras, Parques Tecnológicos, e outros.

O texto encontra-se dividido em 6 seções, sendo a primeira esta Introdução, seguida por uma breve Revisão de Literatura, pela Metodologia, pelos Resultados e Discussão, pela Conclusão e, finalmente, pelas Referências.

Breve Revisão de Literatura

Inicialmente realizou-se uma revisão narrativa da literatura clássica relacionada ao empreendedor e suas características principais. Segundo Rother (2007), embora os estudos de revisão narrativa tenham força de evidência científica considerada relativamente baixa, devido à impossibilidade de reprodução de sua metodologia, revisões narrativas contribuem de forma decisiva no debate de algumas temáticas, propondo ferramentas, levantando questões e colaborando nos métodos de aquisição, atualização e análise do conhecimento em curto espaço de tempo (ROTHER, 2007).

Na literatura clássica coexistem categorizações e tipologias do empreendedor segundo critérios os mais diversos. O Quadro 1 apresenta os resultados da revisão narrativa das proposições clássicas sobre o papel do empreendedor.

Quadro 1 – Proposições socioeconômicas clássicas sobre o empreendedor e o empreendedorismo.

Autor	Proposição Principal
Cantillon (<i>Richard Cantillon</i>) França	O empreendedor vislumbra boas oportunidades de negócios onde elas não são claras. Especialista em assumir riscos, ele gera lucros por meio de trocas, garantindo aos produtores que comprará seus produtos (para revenda), antes que os consumidores indiquem quanto estão dispostos a pagar.
Smith (<i>Adam Smith</i>) Inglaterra	Smith não lidou com uma classe específica de indivíduos, investigando como as pessoas em geral se ajustam ao sistema econômico. Para ele, no entanto, a economia é sempre movida pelo interesse próprio dos agentes econômicos que atuam no mercado.
Bentham (<i>Jeremy Bentham</i>) Inglaterra	Os empreendedores nascem inovadores, que se afastam das rotinas e descobrem novos mercados, novas fontes de recursos, melhorando os produtos existentes e diminuindo os custos de produção.
Say (<i>Jean-Baptiste Say</i>) França	O empreendedorismo nada mais é do que uma forma de gestão do processo de produção e distribuição. O empreendedorismo tem três funções distintas, (1) conhecimento científico do produto; (2) aplicação do conhecimento para um fim útil; e (3) fabricação por meio de trabalho manual.
Ricardo (<i>David Ricardo</i>) Inglaterra	Os produtores precisam investir seu capital sempre em resposta à demanda por seus produtos e, se a demanda diminuir, os produtores simplesmente precisam tomar menos empréstimos para reduzir sua força de trabalho. Mas, quando a demanda é alta, eles devem fazer o contrário.
Walker (<i>Amasa Walker</i>) Estados Unidos	Os empreendedores criam riqueza, e é por isso que eles são diferentes dos capitalistas. Os empreendedores possuem o poder de previsão e também as qualidades de liderança que lhes permitem organizar os recursos necessários e injetar energia em atividades criadoras de riqueza.
Riedel (<i>Adolph Riedel</i>) Alemanha	O empreendedor assume o risco diante da incerteza para que outros não precisem ser submetidos à mesma incerteza. Dessa forma, o empreendedor presta um serviço para quem é avesso ao risco, pois assume riscos em seu nome e, por outro lado, às vezes pode vender a um preço melhor.
Menger (<i>Carl Menger</i>) Áustria	A ação empreendedora inclui (a) a obtenção de informações sobre a economia; b) Cálculos econômicos para verificar se um processo de produção será eficiente; c) Decidir que os bens menos úteis são introduzidos no processo de produção; d) Supervisionar a execução do plano de produção.
Marshall (<i>Alfred Marshall</i>) Inglaterra	O empreendedor controla o dinheiro dos capitalistas em um esforço para usá-lo para criar mais dinheiro, mas perderia menos se os capitalistas dessem errado. A recompensa dos capitalistas por fornecer capital é o juro, mas a recompensa dos empresários são os lucros.
Schumpeter (<i>José Alois Schumpeter</i>) Áustria	Os empresários inovadores desempenham um papel central no desenvolvimento econômico, que ocorre quando os fatores de produção são reunidos em novas combinações. A inovação surge de novas combinações, tais como (1) a introdução de um novo bem no mercado; (2) um novo método de produção; (3) abertura de um novo mercado; (4) a conquista de uma nova fonte de suprimento de matéria-prima; (5) Mudanças organizacionais que perturbam o mercado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Schumpeter (1997[1934]; 1949); Smith (1996[1776]); Ricardo (1996[1817]); Menger (2007[1871]); Casson e Godley (2005); Zaratiegui e Rabade (2005); Chell et al. (2008) e Hébert e Link (2009).

Da observação do Quadro 1 infere-se pela evidente prevalência, nos trabalhos clássicos sobre o empreendedorismo, de dimensões como a visão de oportunidade, a motivação econômica, e o esforço racional dirigido ao aumento de riqueza pessoal, que envolve a submissão a riscos, como algumas das características presentes no empreendedor.

Destacam-se aqui, contudo, as dimensões relacionadas ao perfil do empreendedor que podem indicar especificamente, e com maior exatidão, o ‘empreendedor universitário’, a saber (1) a capacidade de se articular com outros empresários ou produtores visando ao financiamento de seus empreendimentos, dimensão associada na atualidade ao empreendedorismo vinculado a Incubadoras, Aceleradoras, e Parques Tecnológicos, e a participação em editais e programas de fomento ao empreendedorismo, e (2) o conhecimento prévio do produto e do negócio de atuação, além de conhecimento gerencial, dimensão associada na atualidade ao conhecimento tipicamente universitário obtido da pesquisa científica e tecnológica.

Aspectos Metodológicos

A partir das proposições dos clássicos expostas na seção anterior, e tendo em vista o principal objeto de estudo deste trabalho de reflexão teórica, o chamado empreendedorismo universitário, que ocorre principalmente em ambientes de inovação como Incubadoras de Empresas, Pré-Incubadoras, Aceleradoras e Parques Tecnológicos, ou seja, o empreendedorismo em condições razoavelmente controladas e voltadas justamente para estimular a criação de negócios por empreendedores geralmente associados a processos de inovação tecnológica, importa considerar-se que, não por acaso, esse tipo de empreendedor é geralmente ‘recrutado’ entre estudantes universitários e professores/pesquisadores empregados em universidades e, no Brasil, na sua maioria em universidades públicas (ZAAK SARAIVA, 2019).

Dessa forma, a primeira dimensão que aqui será utilizada na formulação do quadro teórico está relacionada à diferença entre ‘empreendedores universitários’, aqueles descritos no parágrafo anterior, e ‘empreendedores tradicionais’, caracterizando assim os milhões de indivíduos que iniciam seus negócios e empresas sem necessariamente ter relação com ambientes promotores de inovação e com novas invenções geradas em universidades e laboratórios de pesquisa, embora em alguns casos, possam ter usufruído de assessoria técnica por parte de órgãos como o Sebrae.

Ainda acerca do ‘empreendedor universitário’, devido à sua vinculação com ambientes promotores de inovação, cumpre recapitular a primeira e mais importante função de um ambiente de inovação, como uma Incubadora ou um Parque Tecnológico: induzir o desenvolvimento econômico e social de uma determinada região através da Inovação Tecnológica, que é essencialmente alcançada pela

interação entre governos, instituições geradoras de conhecimento como Universidades e Institutos de Tecnologia, e as empresas abrigadas ou hospedadas nesses ambientes (FARIA et al., 2021).

Do ponto de vista da teoria organizacional, os ambientes promotores de inovação podem ser definidos basicamente como contextos institucionais e económicos planejados, de natureza local ou regional, que são favoráveis ao desenvolvimento do empreendedorismo e da inovação e, especialmente, ao surgimento, crescimento e maturidade das chamadas Empresas de Base Tecnológica, EBT's ou *Startups*, que potencializam a troca de informações e a interdependência entre os diversos empreendedores ali presentes (JOHNSON, 2011).

É assim que, tomando o exemplo da Biologia, Iansiti e Levien (2004) acabam por propor o conceito de Ecossistemas de Inovação, inteiramente baseado na analogia entre as redes de empreendedores e de empresas, e os sistemas biológicos evoluídos, numa perspectiva que considera 'mais fértil' aquele Ambiente de Inovação que, ao oferecer determinadas condições e atuar de acordo com estratégias voltadas à multiplicação e ao crescimento, favorece a criação e o desenvolvimento do maior número de empresas desta natureza, e que a partir de certo ponto acabam amadurecendo ou graduando-se naquele ambiente e sobrevivendo 'por conta própria' (IANSITI e LEVIEN, 2004), sendo que neste ponto específico de sua evolução em que 'suas' Startups amadurecem, o respectivo Ambiente de Inovação finalmente se torna (ou leva ao surgimento de) um Ecossistema de Inovação (AUDY e PIQUET, 2016).

A segunda classificação que se utilizará no quadro a ser proposto é a já clássica separação entre 'empreendedores de oportunidade' e 'empreendedores de necessidade' utilizada por organizações como o *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), que basicamente serve para separar indivíduos que criam negócios e empresas porque puramente vislumbraram uma oportunidade de gerar riqueza a partir de uma ideia de um produto ou serviço a ser explorado comercialmente aproveitando oportunidades do mercado, e aqueles que iniciam um negócio simplesmente por pura necessidade de sobrevivência, impulsionados pelo desemprego, informalidade ou outros motivos (GEM, 2015).

Resultados e Discussão

São apresentados a seguir os dois resultados principais deste esforço de reflexão teórica, um diagrama "Motivação X Ambiente" capaz de situar em seus quadrantes a maior parte, senão todos, os tipos de empreendedor, e o quadro teórico com a Tipologia para o Empreendedor Universitário.

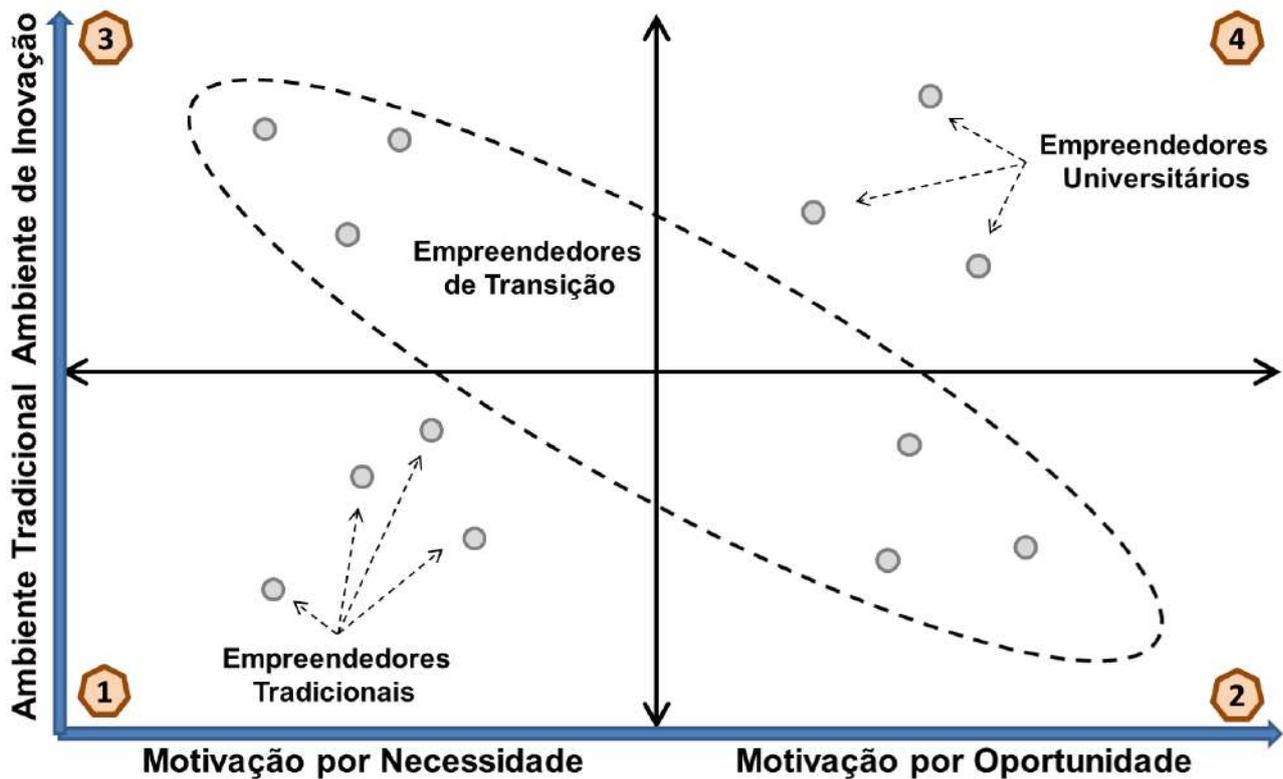
É necessário ressaltar que a bipartição proposta pelo GEM entre 'Empreendedores por Oportunidade' e 'Empreendedores por Necessidade', do ponto de vista científico, não pode ser

simplesmente transplantada para características relacionadas ao grau de formação ou à capacidade inovadora do empreendedor, por exemplo, mas exclusivamente à própria dimensão socioeconômica presente na motivação do ato de empreender, ou seja, se é um empreendimento que começa porque o empreendedor - *que neste caso já teria sua forma de sustento econômico* - vê uma oportunidade para um negócio e quer aproveitá-lo, ou se é um empreendimento que começa porque o empresário - *em condições econômicas difíceis e sem outra maneira de se sustentar economicamente* - começa o negócio claramente como uma tentativa de sair do estado de miséria, fome e exclusão social, obtendo um canal de renda econômica para si e sua família (SOUZA NETO, 2008).

Também é preciso destacar que um empreendedor por oportunidade, embora não motivado pela fome ou falta de recursos econômicos para si e sua família, como muitos dos empreendedores por necessidade, quase sempre desenvolve seu negócio fora dos ambientes de inovação, ou seja, *o empreendedorismo por oportunidade não está necessariamente relacionado ao empreendedorismo universitário, apesar do fato de que o empreendedorismo universitário é quase sempre um empreendedorismo por oportunidade*, uma vez que os empreendedores universitários são indivíduos que, geralmente, vivem em ambiente universitário e têm acesso a condições mínimas de sobrevivência, cujos motivadores estão mais relacionados à operacionalização de suas ideias e invenções, e não à satisfação de necessidades econômicas imediatas, pessoais ou familiares.

Assim, o diagrama da Figura 1 apresenta em síntese o esforço de se conciliar ambas as dimensões tratadas, ou seja, a motivação para empreender (se por necessidade ou por oportunidade), com o ambiente no qual o empreendedor inicia suas atividades (se ambiente de inovação ou não).

Figura 1 – Diagrama “Motivação versus Ambiente” para o ato de empreender



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Inicialmente importa considerar-se que o diagrama da Figura 1 intenciona ser utilizado no estudo posterior do fenômeno do empreendedorismo sob uma perspectiva socioeconômica e cultural, auxiliando na análise de dados quantitativos sobre o fenômeno empreendedor, tais como aqueles disponíveis no cadastro geral de empresas do IBGE ou nas diversas bases de dados do Sebrae, entre outras, não pretendendo o diagrama esgotar ou muito menos limitar as diversas outras tipologias para o fenômeno empreendedor já existentes, ou mesmo as que podem vir a ser criadas utilizando-se das dimensões às quais aqui é dado destaque especial.

Destarte que, por exemplo, observa-se no Quadrante 1 do diagrama que aqueles empreendedores aqui qualificados como ‘tradicionais’ na verdade incluem uma variada gama de personas, desde vendedores ambulantes e prestadores de serviços ‘tradicionais’ como encanadores e eletricitas (sobre os quais se argumenta estarem mais próximos da perspectiva *schumpeteriana*), até os atuais motoristas e entregadores de aplicativo (sobre os quais ainda não há uma leitura sedimentada, tendo sido apenas recentemente aprovada no Brasil uma legislação que os enquadra legalmente, cuja condição econômica porém se relaciona mais ao subemprego e à informalidade, fazendo deles exemplos típicos de ‘empreendedor por necessidade’), passando por pequenos lojistas ou pequenos produtores rurais que comercializam sua produção, artesãos e feirantes, sendo comum a todos os

descritos neste tipo, o fato de terem começado seu negócio por necessidade, aliado ao fato de não terem contado com suporte especializado, seja na forma de assessorias técnicas, seja na forma de espaços de baixo custo como Incubadoras.

A mesma observação precisa ser feita ao significado dos demais quadrantes, ou seja, o que classifica os aqui denominados ‘empreendedores de transição’ – quadrantes 2 e 3 – não é o nível de sucesso por eles alcançado, senão o fato de preencherem apenas uma das características destacadas dentro das duas dimensões abordadas, isto é, ou empreenderam por necessidade mas contaram com algum tipo de suporte ao empreendedorismo, ou empreenderam por oportunidade porém sem contar com qualquer tipo de suporte ou espaço físico facilitado para sua iniciativa.

E embora muitos empreendedores tradicionais ou de transição sejam portadores de diploma universitário, o que caracteriza os aqui chamados ‘empreendedores universitários’ do quadrante 4 é justamente o fato de terem iniciado o seu negócio por oportunidade e terem contado com suporte e fomento ao empreendedorismo na forma de editais, programas e assessoria técnica, além de espaço físico em ambientes promotores de inovação como Incubadoras, Parques Tecnológicos, etc.

Acerca do diagrama acima – mostrado ainda sem gradações ou medidas de intensidade – espera-se posteriormente adicionar a este arcabouço teórico indicadores relacionados aos graus, por exemplo, de (a) suporte obtido nos ambientes de inovação (tamanho e estrutura do espaço físico cedido, qualidade e expertise da assessoria fornecida, horas de treinamento e capacitação realizados, proximidade com Universidades ou instituições de pesquisa, etc.) bem como da (b) condição socioeconômica fundamental do empreendedor (variáveis socioeconômicas de uso comum) e (c) da motivação a empreender, esta última um constructo psicossocial tratado por autores como Ajzen (1991); Shapero e Sokol (1982) ou Davidsson (1995), abordado de forma pormenorizada em outro trabalho publicado recentemente pelo autor do presente artigo (ZAAK SARAIVA, 2024).

Na medida em que na literatura posterior se estabeleçam – *especialmente nos estudos empíricos de natureza quantitativa realizados sobre universos empreendedores como feiras livres, camelódromos e outros, até as incubadoras, aceleradoras e parques tecnológicos* – padrões ou parâmetros comparativos apontando para a conformação de indicadores acerca das duas dimensões analisadas, como os citados no parágrafo acima, é prudente esperar a composição de estudos comparativos mais robustos, tanto no que diz respeito aos serviços e vantagens oferecidas por cada ambiente promotor da inovação de forma quantificável – *na medida em que, espera-se, seja possível construir uma escala que vá do grau ‘zero’, ou a falta de qualquer política pública de apoio ao empreendedorismo e a ausência de espaço físico de incubação, até o grau máximo, que seria um cenário ‘ideal’, com disponibilidade de diversos tipos de programas de fomento e*

financiamento, além da oferta de espaço para incubação em ambiente promotor de inovação de alta qualidade em ecossistema maduro – quanto no que toca à motivação para empreender – quando se espera ser possível estabelecer frequentes estudos de natureza quantitativa junto à população de Startups ou EBT's incubadas, mas também, aos empreendedores em geral, incluindo-se feirantes e outros, contemplando instrumentos capazes de captar a natureza intrínseca e o contexto dos determinantes da motivação empreendedora de cada incubado ou empreendedor, além das variáveis estruturais como escolaridade e renda familiar prévia à criação da empresa, de forma a determinar-se o peso da 'necessidade' ou 'oportunidade' na motivação e decisão de empreender de cada um desses agentes.

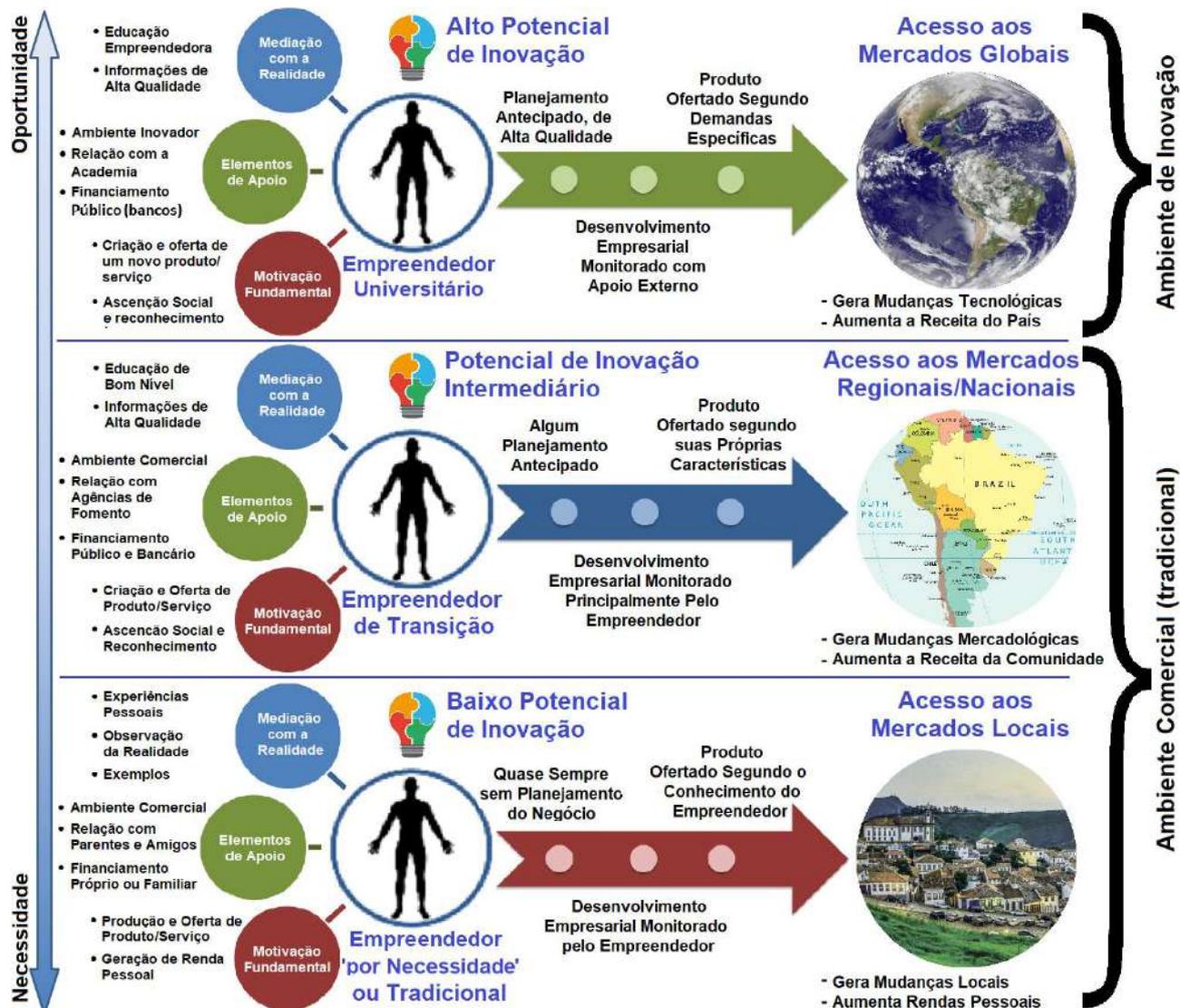
Entende-se também que o diagrama proposto, para além das possibilidades de sua utilização na pesquisa empírica já apontadas acima, e de outras que porventura venham a ser estabelecidas, constitui em si a possibilidade de situar em sua estrutura certos empreendedores que à análise se mostram semelhantes devido, por exemplo, a um similar desempenho econômico, mas que ao serem devidamente 'enquadrados', apresentam diferenças importantes no que diz respeito à origem do empreendimento e, em certa medida, ao potencial de evolução e crescimento do negócio.

Desta forma, o diagrama, que não tem a pretensão de ser mais que um primeiro modelo proposto, poderia, desde que evidentemente testado e aperfeiçoado, vir a apresentar utilizações muito além da pesquisa acadêmica sobre o empreendedor, podendo também vir a ser utilizado por secretarias governamentais temáticas ao desenvolvimento econômico e órgãos de assessoria como o Sebrae no auxílio e identificação de distintos tipos de empreendedor em sua base de clientes ou em bases ex-clientes de períodos anteriores, além de sua utilização por diferentes campos de estudo acadêmico, como o caso da psicologia (teoria do comportamento planejado; determinantes do comportamento empreendedor), da pedagogia (educação empreendedora), da administração (gestão de ambientes de inovação), entre diversas outras.

Chega-se agora então ao principal resultado deste trabalho, o quadro teórico-metodológico da tipologia Empreendedor Universitário X Empreendedor Tradicional, cuja utilização fundamental almejada é justamente o auxílio na análise socioeconômica e cultural do fenômeno empreendedor a partir de dados quantitativos, seja no nível nacional, seja no regional, ou mesmo no local, além de estudos de caso sobre empreendedores específicos ou grupos de empreendedores, de acordo com a disponibilidade desses dados para a análise.

A Figura 2 apresenta o quadro proposto por este estudo.

Figura 2 – Quadro teórico-metodológico para uma Tipologia Socioeconômica do Empreendedor



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

As mesmas precauções apontadas para o diagrama da Figura 1 mais acima precisam agora ser tecidas em relação ao quadro teórico da Figura 2. Ou seja: o quadro não pretende esgotar ou limitar outras tipologias já existentes para o fenômeno empreendedor, ou que venham a ser criadas, ainda que referenciando-se nas mesmas dimensões aqui utilizadas. Sua principal finalidade é ser utilizado *a posteriori* no estudo do fenômeno do empreendedorismo sob uma perspectiva socioeconômica e cultural, em estudos quantitativos sobre o fenômeno empreendedor.

Observando-se no quadro acima os determinantes do 'Empreendedor Tradicional', por exemplo, o que mais se destaca é justamente a ausência de elementos de fomento e apoio tais como programas de financiamento bancário ou governamental, ou assessorias de gestão, ou ainda, principalmente, o fato de não contar com espaço em ambientes promotores da inovação.

Além disso, quanto ao aspecto motivacional desse mesmo tipo de empreendedor, necessariamente são empreendedores que no momento de iniciar o negócio tinham como motivação fundamental a necessidade premente de obter renda para o sustento pessoal e de sua família.

O quadro apresenta, além dos determinantes, situados do lado esquerdo, também características típicas desta tipologia relacionadas à evolução imediata do negócio, de forma que, ainda no caso do ‘Empreendedor Tradicional’, por exemplo, vê-se que o negócio não conta com planejamento prévio ou tem baixo grau de planejamento, além do que o desenvolvimento do negócio é monitorado e controlado pelo próprio empreendedor, e de que o mercado para o produto é determinado e prospectado – ainda que se utilizando racionalmente de informações significativas, como por exemplo o histórico recente de vendas, recortado por bairro ou tipo de clientela de acordo com sua própria percepção – pelo próprio empreendedor.

Ainda a respeito do quadro da Figura 2, é importante considerar-se, a título de ilustração sobre as possibilidades de sua utilização para análise de fenômenos relacionados ao empreendedorismo, que praticamente todos os exemplos usualmente qualificados como ‘tradicionais’ na literatura em empreendedorismo (HISRICH et al., 2009; OLIVEIRA, 2004) incluem na verdade uma gama de personas – desde os já citados vendedores ambulantes e prestadores, ou os citados motoristas e entregadores de aplicativo, passando pelos também já informados pequenos lojistas ou pequenos produtores rurais, artesãos e feirantes – cujo impacto de sua ação empresarial, embora provoque evidentemente mudanças na qualidade de vida de sua família, ou mesmo na dos moradores de sua vizinhança – *nesse caso devido à oferta de um produto ou serviço antes inexistente na região* – provoca individualmente muito poucas mudanças no quadro geral da economia de seu Estado e provavelmente nenhuma mudança na economia do país.

E quanto aos empreendedores da parte superior do quadro teórico, ou seja, os aqui chamados ‘empreendedores universitários’, o fato de terem iniciado o seu negócio por oportunidade e terem contado com suporte e fomento ao empreendedorismo na forma de editais, programas e assessoria técnica em ambientes promotores de inovação como Incubadoras, Parques Tecnológicos, etc, indica uma maior probabilidade de sucesso do negócio, como apontado pelos diversos estudos que indicam um percentual de sobrevivência muito maior desse tipo de empresa em relação às micro empresas tradicionais – no caso do Brasil, por exemplo, 84% das Startups continuaram operando depois de um ano de existência, e 69% delas ainda estavam funcionando após cinco anos, um índice quase 2 vezes maior do que no caso das microempresas criadas por empreendedores tradicionais no país (ANPROTEC, 2019)– além da possibilidade real de impactarem, através do maior grau de inovação presente nos produtos, processos ou serviços por eles ofertados, na economia do país ou mesmo na economia mundial e que, a depender da sua aceitação pelo mercado globalizado do

Século XXI, pode alcançar em poucos meses os milhões de consumidores, caso, por exemplo de certos aplicativos de celular cujo vertiginoso índice de crescimento é digno de nota.

Conclusão

Este artigo teve como objetivo principal propor um quadro teórico sobre o empreendedor, que o tipologiza segundo o ambiente socioeconômico e cultural em que surge, se situa e atua, variando desde o chamado ‘empreendedor por necessidade’, motivado a abrir o seu negócio pela necessidade de sustento pessoal, até o ‘empreendedor universitário’, cuja motivação está relacionada à visualização de uma oportunidade de negócio e à sua própria qualificação técnico-acadêmica.

A literatura tem demonstrado uma prevalência do ‘empreendedor por necessidade’ em países como o Brasil, não obstante o país atualmente sedie mais de 300 incubadoras repletas de ‘empreendedores universitários’, cujo negócio foi em geral criado com maior grau de planejamento, aproveitando-se de editais e programas de fomento ao empreendedorismo, e situado em ambientes promotores de inovação como Incubadoras, Aceleradoras, Parques Tecnológicos, e outros.

Através de revisão narrativa da literatura clássica sobre o empreendedor, foram determinadas características centrais do empreendedor apontadas ao longo dos últimos 300 anos, destacando-se a prevalência de dimensões como a visão de oportunidade, a motivação econômica, e o esforço racional dirigido ao aumento de riqueza pessoal, que envolve a submissão a riscos, como algumas das características presentes no empreendedor.

Dentre as características identificadas pela literatura clássica, foram utilizadas como premissas duas características relacionadas ao perfil do empreendedor que podem indicar especificamente, com mais exatidão, o ‘empreendedor universitário, a saber (1) a capacidade de se articular com outros empresários ou produtores visando ao financiamento de seus empreendimentos, dimensão associada na atualidade ao empreendedorismo que ocorre em Incubadoras e Aceleradoras, e a editais e programas de fomento, e (2) o conhecimento prévio sobre o produto e sobre o negócio de atuação, além do conhecimento gerencial, uma dimensão associada na atualidade ao conhecimento tipicamente universitário obtido da pesquisa científica e tecnológica.

Para a formulação do quadro teórico, foram utilizadas duas dimensões, a diferença originada do ambiente em que a empresa é criada, ou seja, se foi criada ou não em um ambiente promotor de inovação, e a separação entre ‘empreendedores de oportunidade’ e ‘empreendedores de necessidade’, utilizada por organizações como o *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM, 2015).

Chegando-se então aos resultados, foi apresentado o diagrama “Motivação *versus* Ambiente” para o ato de empreender, que se pretende seja utilizado no estudo posterior do fenômeno do empreendedorismo sob uma perspectiva socioeconômica e cultural, auxiliando na análise de dados quantitativos sobre o fenômeno empreendedor, disponíveis na rede mundial de computadores.

O diagrama está dividido entre o Quadrante 1, referente aos empreendedores ‘tradicionais’, motivados por necessidade e situados fora de ambientes de inovação, nos quadrantes 2 e 3, referente aos empreendedores ‘de transição’ que preenchem somente 1 das características destacadas dentro das duas dimensões do diagrama, ou empreenderam por necessidade e contaram com algum tipo de suporte ao empreendedorismo, ou empreenderam por oportunidade porém sem contar com qualquer tipo de suporte ou espaço físico facilitado para sua iniciativa, e o quadrante 4, referente aos empreendedores ‘universitários’ que iniciaram o seu negócio por oportunidade e com suporte e fomento ao empreendedorismo, editais, assessorias, e utilização de espaço físico em ambientes promotores de inovação como Incubadoras, Parques Tecnológicos, etc.

Quanto ao quadro teórico, apresenta os determinantes do comportamento empreendedor situados do lado esquerdo, além de características típicas relacionadas à evolução imediata do negócio, relacionadas, por exemplo, com o fato de o negócio contar ou não com planejamento prévio, além de seu desenvolvimento ser monitorado pelo próprio empreendedor ou com o apoio de assessorias técnicas, e da prospecção de mercado para o produto ser realizada pelo empreendedor ou por órgãos de apoio, entre outras características relacionadas à evolução do negócio.

Conclui-se assim pela validade do modelo aqui apresentado, já que – dentro dos recortes e dimensões propostos, e levando-se em consideração a carência de propostas que levem em consideração a oposição ‘necessidade’ *versus* ‘oportunidade’ e sua relação com o lócus ou ambiente em que se desenvolve a empresa – o modelo consegue incluir uma diversidade de tipos de empreendedor identificados em futuros estudos, além de permitir análises comparativas diversas entre as várias modalidades e categorias de empreendedor apontadas pela literatura especializada.

E como perspectivas futuras, a partir dos resultados aqui apresentados, a pesquisa realizada sugere e indica para a realização sistemática de estudos empíricos em maior número dentro do universo dos ambientes promotores de inovação, com destaque para as incubadoras – especialmente por serem os ambientes existentes em maior número, e abrigando a maior parte das EBT’s ou *Startups* no Brasil – com enfoque nas duas dimensões aqui destacadas, a saber (1) a motivação para empreender (‘necessidade’ *versus* ‘oportunidade’) e (2) o surgimento do negócio se dar em um ambiente de inovação e/ou ser amparado por programas e editais de fomento ao empreendedorismo.

Na medida em que se tem a pretensão de que o modelo aqui apresentado seja testado, validado e aperfeiçoado com o auxílio de pesquisadores da temática específica, espera-se inclusive que as dimensões possam ser, a depender, é claro, da exequibilidade desta pretensão (isto é, do tempo, recursos e pessoal disponíveis para a pesquisa de campo), aperfeiçoadas pelos colegas.

Ou seja: no caso da dualidade ‘necessidade’ *versus* ‘oportunidade’, seria ainda preferível e recomendável uma opção de instrumento de coleta com a possibilidade de escalas gradativas para o constructo ‘motivação para empreender’, de forma a se identificar em que grau ‘a necessidade imediata de sustentar a família’ contribui para a decisão final de empreender.

E na mesma medida, ao invés de apenas identificar se o negócio ‘foi aberto ou não’ dentro de um ambiente promotor da inovação, seria do melhor interesse verificar qual a intensidade ou grau de vantagens oferecidas pelo ambiente de inovação ao empreendedor, já que embora se considere sempre vantajoso para um dono de *Startup* estar situado dentro de uma incubadora, não é difícil imaginar que uma sala comercial de custo baixo possa, a depender da situação, por exemplo, se mostrar ‘melhor’ e mais vantajosa para criar e gerir uma empresa de base tecnológica, que uma incubadora vazia ou que acabou de iniciar suas atividades, por exemplo, constituindo-se assim em um ambiente pouco fértil.

Finalmente, o autor recomendam gentilmente a utilização, sempre que possível, de bancos de dados de alta qualidade sobre Startups ou EBT’s disponíveis na rede mundial de computadores, como por exemplo os dados da Abstartups, ou do Observatório de Startups do Sebrae, ou ainda dados do IPEA, além dos cadastros de empresas do IBGE, entre outros.

Referências

AJZEN, Izec. The Theory of Planned Behavior. In: **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, pp 179-211. 1991. <[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)>.

ANPROTEC - Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores. **Mapeamento dos Mecanismos de Geração de Empreendimentos Inovadores no Brasil**. 2019. 225p. ISBN: 978-85-37196-47-7.

APPROVED INDEX. **Map: Entrepreneurship Around the World**. In: The Approved Index Blog.2015. Disponível em: <<https://blog.approvedindex.co.uk/2015/06/25/map-entrepreneurship-around-the-world/>>. Acesso em 22 jan. 2023.

AUDY, Jorge; PIQUET, Josép. **Dos Parques Científicos e Tecnológicos aos Ecossistemas de Inovação**: Desenvolvimento social e econômico na sociedade do conhecimento. Brasília: Anprotec, 2016. ISBN: 978-85-87196-28-6.

CANTILLON, Richard. **Essai sur la Nature du Commerce en Général**. Versão E-Book traduzido para o inglês por Henry Higgs, acessível pela Online Library of Liberty (1930[1755]). Disponível em: <https://oll-resources.s3.us-east-2.amazonaws.com/oll3/store/titles/285/Cantillon_0039_EBk_v6.0.pdf>. Acesso em 05 jun. 2023.

CASSON, M.; GODLEY, A. Entrepreneurship and Historical Explanation. In: Cassis, Y.; Minoglu, I. **Entrepreneurship in Theory and History**, pp: 25-60. 2005. <https://doi.org/10.1057/9780230522633_2>.

CHELL, E.; WICKLANDER, D. E.; STURMAN, S. G.; HOOVER, L. W. **The Entrepreneurial Personality: A Social Construction**. 2 ed. Routledge. 2008. <<https://doi.org/10.4324/9780203938638>>.

CUNHA, S. K.; BULGACOV, Y. L. M.; MESA, M. L. F. O empreendedor brasileiro no mapa tecnológico de países em desenvolvimento. In: **Revista Espacios**, v. 34, pp: 01-05. 2009. Disponível em: <www.revistaespacios.com/a09v30n04/09300423.html>.

DAVIDSSON, P. Determinants of entrepreneurial intentions. In: **Rent IX Workshop**, Nov. 23-24. 1995.

DISHMAN, L. **These are the Countries with the Most Determined Entrepreneurs**. 2017. Disponível em: <<https://www.fastcompany.com/3066997/these-are-the-countries-with-the-most-determined-entrepreneurs>>. Acesso em 12 mar 2023.

FAIRLIE, Robert W; FOSSEN, Frank M. **Opportunity versus Necessity Entrepreneurship: Two Components of Business Creation**. Stanford Institute for Economic Policy Research Discussion Paper n. 17-014. 2017. <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3010267>>.

FARIA, Adriana G.; BATTISTI, Andressa C.; SEDIYAMA, Jaqueline A. S.; ALVES, Jeruza H.; SILVÉRIO, José. **Parques Tecnológicos do Brasil**. NTG/UFV. 92 pp. ISBN: 978-85-66148-16-9. 2021.

FILLION, Louis Jaques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. In: **Revista de Administração**, v. 34, n. 2, pp: 05-28, 1999.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **GEM Brazil 2015 Report**. 2015. Disponível em: <<https://gemconsortium.org/report/gem-brazil-2015-report>>. Acesso em 13 fev. 2023.

HÉBERT, Robert F.; LINK, Alfred N. **A History of Entrepreneurship**. Routledge. 2009. ISBN13: 978-0-203-87732-6.

HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo**. 7ª ed. Tradução Teresa Felix de Souza. Porto Alegre: Bookman, 2009.

IANSITI, Marco; LEVIEN, Roy. Strategy as Ecology. In: **Harvard Business Review**, v. 82, n. 3, pp: 68-78. 2004. ISSN: 0017-8012.

JOHNSON, Steve. **De onde vêm as boas ideias?** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Zahar Editores. 2011. ISBN: 978-85-378-0684-5.

MENGER, Carl. **Principles of Economics**. Ludwig von Mises Institute. 2007. ISBN: 978-1-933550-12-1.

MUNROE, Tapan.; WESTWIND, Mark. **Silicon Valley: The ecology of innovation**. Málaga: Asociación de Parques Científicos y Tecnológicos. 2008.

OLIVEIRA, Edson Marques. Empreendedorismo Social no Brasil: Atual configuração, perspectivas e desafios – Notas Introdutórias. In: **Revista da FAE**, v. 7, n. 2. Dez. 2004. ISSN: 2447-2735.

RIBEIRO, Eleazar. C. **Reestruturação Produtiva, Reengenharia e Educação no Trabalho: Universidade Corporativa para a Nova Fase do Capitalismo**. 187 fl. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará. 2006.

RICARDO, David. **Princípios de Economia Política e Tributação**. Nova Fronteira. (1996[1817]).

ROTHER, Edna Therezinha. Revisão sistemática x narrativa. Editorial. In: **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, abr-jun, 2007. <<https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>>.

SCHUMPETER, Josep Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre capital, crédito, juro e ciclo econômico**. Tradução de Maria Silvia Possas. Editora Nova Cultural. 1997.

SCHWINGEL, Inês; RIZZA, Gabriel. **Políticas Públicas para Formalização das Empresas: Lei geral das micro e pequenas empresas e iniciativas para a desburocratização**. Mercado de Trabalho, [S.l.], v. 54. 2013. Repositório do Conhecimento do IPEA. 2013. <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3846>>. Acesso em 13 fev. 2023.

SEBRAE-SP. **10 anos de Monitoramento da Sobrevivência e Mortalidade de Empresas**. 2008. 120p. ISBN: 978-85-7376-069-9. Disponível em:

<https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/SP/Pesquisas/10_anos_mortalidade_relatorio_completo.pdf>. Acesso em 13 jan. 2023.

SEBRAE-SP. **Causa Mortis**: o sucesso e o fracasso das empresas nos primeiros 5 anos de vida. jul. 2014. Disponível em:

<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/SP/Anexos/causa_mortis_2014.pdf>.

Acesso em 13 jan. 2023.

SHAPERO, Albert; SOKOL, Lisa. The social dimensions of entrepreneurship. In: C. Kent, D. L. Sexton, K. H. Vesper (Eds.), **The encyclopedia of entrepreneurship**. Prentice-Hall. 1982.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Abril Cultural. (1996[1776]).

SOUZA NETO, Bezamat. **Contribuição e Elementos para um Metamodelo Empreendedor Brasileiro**: o empreendedorismo de necessidade do "virador". 1a ed. Blucher. 2008.

VÉRIN, Hélène. **Entrepreneurs, Entreprise**. Histoire d'une Idée. In: Classiques Garnier, Coll. «Histoire des Techniques», 271 p., 2011. ISBN: 9782812403002.

ZAAK SARAIVA, Illyushin; BUTZEN, Eduardo; MOREJON, Camilo Freddy Mendoza. Educação Empreendedora na Base da Inovação: análise de um Case de sucesso no empreendedorismo catarinense de base universitária. In: **Cadernos de Prospecção**, v. 12, n.5, p. 1231. 2019. <<https://doi.org/10.9771/cp.v12i5.32188>>.

ZAAK SARAIVA, Illyushin. Modelo Econômico-Psicológico do Empreendedor Universitário: Ambientes de Inovação e Educação Empreendedora como elementos mediadores da Intenção de Empreender. **Revista PsiPorã**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 74–96, 2024. <<https://doi.org/10.30612/revpsi.v2i1.19256>>.

ZARATIEGUI, Jesús. M.; RABADE, Luis Arturo. Capital owners, entrepreneurs and managers: a Marshallian scheme. In: **Management Decision**, v. 43, n. 5, pp: 772-785. 2005. <<https://doi.org/10.1108/00251740510597770>>.

Autor:

Illyushin Zaak Saraiva

Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). Mestre em Políticas Públicas pela Flacso (2023); Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia pela Unicentro-PR (2020). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: illyushin.saraiva@ifc.edu.br;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461926498376384>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0001-8818-8084>.



A ética deontológica em Kant e as suas aplicações no cotidiano do aluno: uma intervenção filosófica para o ensino médio. A ética deontológica de Kant e a sua relação com a realidade dos alunos do ensino médio.

Moisaniel Lopes de Almeida Junior

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver, por meio de estudos de caso, uma sequência de ensino que possa estimular a consciência moral dos alunos no ensino médio com base na deontologia e no imperativo categórico kantiano. O trabalho acadêmico está dividido em quatro partes. O tópico 1, baseado nas duas obras “A Crítica da Razão Prática” e “Metafísica dos Costumes” e a análise do comentador kantiano, Paton (1946), em sua obra “The Categorical Imperative”, discutindo a lei moral de Kant como fundamento da razão prática além de tratar sobre a relação da ética kantiana e o utilitarismo.

Palavras-chave: Ética; Moralidade; Deontologia; Imperativo Categórico.

ABSTRACT

This research aims to develop, through case studies, a teaching sequence that can stimulate the moral awareness of students in high school based on deontology and the Kantian categorical imperative. The academic work is divided into four parts. Topic 1, based on the two works “The Critique of Practical Reason” and “Metaphysics of Costumes” and on the analysis of the Kantian commentator, Paton (1946), in his work “The Categorical Imperative”, discussing Kant's moral law as a foundation of practical reason in addition to dealing with the relationship between Kantian ethics and utilitarianism.

Keywords: Ethics; Morality; Deontology; Categorical Imperative.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apontar que uma educação moral voltada ao alcance do destino pessoal resulta na formação de indivíduos que tomam suas decisões baseadas no respeito das leis e dos deveres morais. Partindo-se deste ponto, entende-se que a educação moral é atravessada pela vontade e pelo dever. Segundo Paton (1946), esta formação se dirige à formação de agentes racionais, capazes por si só, de julgarem suas próprias condutas.

No decorrer da pesquisa, foram realizadas reflexões epistemológicas de pressupostos que compreendiam a educação como um processo de formação, relacionado à deontologia kantiana. Este procedimento é ancorado em leis que permitem o desenvolvimento de indivíduos autônomos, além de propiciar a superação do estágio de selvageria, conduzindo os indivíduos a outros graus de superioridade, por intermédio da razão (KANT, 1984).

A justificativa para este trabalho reside na importância de promover uma educação ética e filosófica que não apenas transmita conhecimentos teóricos, mas também forneça ferramentas práticas para que os alunos possam tomar decisões éticas formadas em suas vidas cotidianas. Ao explorar como os princípios kantianos podem ser aplicados nas escolhas e ações diárias, o trabalho visa capacitar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e uma base sólida para a tomada de decisões moralmente fundamentadas. A pesquisa foi motivada na graduação em filosofia, na disciplina de Teoria do Conhecimento ministrada pela professora Elnora Godin, em 2006 na Universidade Federal do Piauí, cujo à temática da ética do dever despertou o meu interesse e pude implementar um debate sobre o imperativo categórico em sala de aula, na Escola Estadual Desembargador Heli Sobral, na cidade de Teresina no estado do Piauí. Além disso, a intervenção filosófica proposta no ensino médio contribui para a formação de cidadãos responsáveis, conscientes das implicações éticas de suas escolhas e ações. A problemática da pesquisa busca responder de que maneira está sendo percebida a aplicação da ética kantiana na sociedade, que incessantemente anseia por respostas de questionamentos como, nas ações que são praticadas pelo dever na deontologia, e qual a sua importância para o ambiente escolar no ensino médio.

Esse projeto também contribuiu para que os estudantes exerçam a sua liberdade de maneira autônoma, ou seja, autodeterminassem a sua conduta moral em prol da boa vontade. São examinados os caminhos metodológicos da pesquisa, concentrando-se na elaboração de um estudo de caso como componente integral da sequência didática de abordagem filosófica, na qual se emprega o Imperativo Categórico e a deontologia kantiana com os alunos do primeiro ano do

Ensino Médio na Escola Estadual Desembargador Heli Sobral.

Com base no exposto anterior, o aspecto de maior relevância no âmbito dessa abordagem didática filosófica residiu na culminância do projeto que resultou na assimilação do Imperativo Categórico kantiano no ambiente da sala de aula. Conseqüentemente, o foco preponderante dessa metodologia pedagógica filosófica recaiu sobre os acontecimentos contemporâneos inseridos nos cenários da vida real, notadamente aqueles que exploraram as escolhas morais dos alunos em suas experiências do dia a dia no ambiente escolar e fora dele. Resumidamente, a estratégia do estudo de caso apresentou-se como um veículo abrangente, englobando todas as fases, desde a concepção do plano até as abordagens específicas da pesquisa.

2. A Base da Razão Prática: A Lei Moral de Kant

Primeiramente o capítulo está baseado nas duas obras “A Crítica da Razão Prática” e “Metafísica dos Costumes”, e a análise do comentador kantiano, Paton (1946), em sua obra “The Categorical Imperative”, discutindo a lei moral de Kant como fundamento da razão prática. Antes de entrarmos diretamente na discussão da ética kantiana em si, é importante destacar as características que a distinguem das outras abordagens éticas existentes. Kant sustenta, portanto, que nenhum dos princípios éticos ou morais propostos até o seu período logrou estabelecer um critério definitivo para o bem. Isso porque, todas as doutrinas morais anteriores estavam arraigadas em elementos empíricos e fundamentavam-se nas circunstâncias subjetivas, carecendo de uma aplicabilidade universal aos seres humanos, exceto por máximas condicionadas (TORREITI, 1980).

Ainda segundo o autor, apenas um princípio formal de moralidade, determinando a vontade a priori e de forma imediata, apresenta a competência para atender às demandas da racionalidade ética. Esse fundamento formal kantiano se traduz na lei moral.

Para que uma ação seja moralmente boa, “não basta que ela se ajuste à lei moral ela deve ser praticada em prol da lei moral”. E o motivo que confere o valor moral a uma ação é o dever, o que para Kant é fazer a coisa certa pelo motivo certo. Ao afirmar que apenas o cumprimento do dever confere valor moral a uma ação, Kant ainda não especificar, quais são os nossos deveres. Ele ainda não nos diz o que o supremo princípio de moralidade comanda. Está simplesmente observando que, quando avaliamos o valor moral de uma ação, estamos avaliando o motivo pelo qual ela é praticada, e não suas conseqüências. (SANDEL, 2014, p. 178).

2.1. A Base Deontologica de Kant

No âmbito do formalismo ético kantiano, não subsiste espaço para a incorporação de uma ética de natureza teleológica, a qual implica em uma orientação procedente de um objeto em contraposição ao sujeito. Tal ética teleológica não encontra acomodação, mesmo quando seu propósito final é concebido como a vontade divina, conforme defendido na perspectiva moral cristã. Similarmente, não se admite uma ética embasada no sentido, tal como propugnada pelos empiristas, nem tão pouco uma moral calcada na perspectiva racionalista da busca pela perfeição, como preconizada por Leibniz. Isso porque todas essas abordagens enraízam-se no princípio heterônomo, no qual a fundamentação da ação moral é externa ao indivíduo, em contraste com a centralidade conferida à autonomia da vontade, que é o alicerce da perspectiva kantiana (VERNEAUX, 1982).

Com efeito, na concepção kantiana, ele liga ao conceito de uma vontade *imperfeita* o conceito de um modo de agir exigido pelo princípio moral (o qual é, digamos para resumir, agir com base em máximas universalizáveis). Ora, uma vontade imperfeita é uma vontade que não se conforma infalivelmente aos preceitos da razão, seja por fraqueza, seja por ignorância. Assim, uma condição necessária e suficiente para ter uma vontade imperfeita é agir com base em uma máxima qualquer, não necessariamente uma máxima moral. (ALMEIDA, 1999, p.82)

Apenas o princípio formal da moralidade detém a capacidade de aspirar a uma legislação de natureza universal, isto é, desvinculada de quaisquer conteúdos da lei natural que governam os fenômenos (como a lei da causalidade). Esta universalidade é manifestada na máxima, a qual representa o princípio prático que não apenas fundamenta, mas também orienta a vontade do indivíduo. Em decorrência dessa completa independência em relação a fatores externos, instaura-se uma vontade caracterizada pela liberdade (FISCHER, 1938).

Quando optamos pela lei moral, não fazemos escolhas como pessoas individuais que somos, mas como seres racionais, que participam daquilo que Kant considera “pura razão prática”. Portanto, é errado considerar que a lei moral depende de nós como indivíduos. É claro que, se partirmos de nossos interesses, nossos desejos e nossas finalidades particulares, poderemos chegar a princípios diferentes. Mas esses serão princípios prudentes, e não princípios morais. Na medida em que exercitamos a pura razão prática, nós nos afastamos de nossos interesses particulares. Isso significa que todo aquele que praticar a pura razão prática chegará à mesma conclusão chegará a um imperativo categórico (e único universal). “Assim, a escolha livre e a escolha baseada em leis morais são essencialmente a mesma coisa.” (SANDEL, 2014, p. 197).

O formalismo ético kantiano encontrou opositores e recebeu críticas de diversos renomados filósofos ao longo da história. Entre esses críticos estão figuras ilustres como Hegel, Schopenhauer e Scheller. Estes pensadores acusaram Kant de desenvolver uma ética formal, que se percebe como desprovida de conteúdo substancial e meramente abstrata, ao reduzi-la a um único princípio moral centrado no imperativo categórico do dever por dever. É relevante pontuar que o escopo deste estudo não almeja uma exaustiva exploração das nuances dessas críticas, relegando sua consideração para uma ocasião ulterior. Ainda nesse sentido, compreendemos que a ética do dever ocorre em virtude de estas expressarem a vontade coletiva (CASSIRER, 1968).

Ainda segundo o autor, neste contexto, ao obedecer às leis, o indivíduo não se submete à vontade de outro agente, o que o subjugaria, mas à vontade coletiva que, por conseguinte, também é a sua. Tal circunstância constitui a autêntica salvaguarda de sua liberdade. A autêntica coesão social decorre da adesão unânime a uma lei comum. É perceptível como tais ideias exerceram influência sobre a concepção kantiana de lei moral enquanto uma lei universal, e sobre o conceito de autonomia (MARTIN, 1961)

A única regra que confere moralidade à ação é uma regra formal, um princípio de ação fundamentado apenas no dever em si, ou no dever pelo dever. A vontade se encontra assim na encruzilhada entre seu princípio a priori formal (o dever) e seu princípio material a posteriori (motivos impulsionadores), em uma ação motivada pelo dever. (PATON, 1946).

A resposta que Kant nos oferece se encontra em outra direção; ela diz: "devo", porque sou um ser racional. Eu não preciso perguntar a ninguém o que devo nem porque devo, mas unicamente a mim mesmo enquanto ser racional. A razão é fonte última do dever não é outra coisa que a razão; a moralidade, a autolegislação de um ser racional. A razão enquanto, razão prática, dita a sua própria lei. (PORTA, 2007, p. 121).

2.2 A liberdade como capacidade de exercer a própria vontade

Kant propõe que a essência da moralidade reside na ação de acordo com o dever. No entanto, compreender plenamente o conceito de dever demanda uma análise mais profunda. Para Kant, desvendar esse significado é crucial para identificar o princípio máximo da moralidade. Na obra "Fundamentação da Metafísica dos Costumes". Kant estabelece uma conexão entre três conceitos essenciais: moralidade, liberdade e razão, a fim de elucidar esse princípio fundamental da ética do dever.

Para o presente propósito, Kant ignora os princípios objetivos da habilidade e do amor-próprio, seja porque são irrelevantes para o seu argumento, seja porque são considerados meramente hipotéticos e subordinados ao desejo. Resta-nos o princípio objetivo incondicionado da moralidade, o princípio de agir em prol da lei universal como tal. Para agentes apenas parcialmente racionais, este princípio deve aparecer como um imperativo categórico e, em particular, como o imperativo da autonomia. Na *Crítica da Razão Prática* Kant reconhece que assim é, não podemos atribuir aos agentes racionais um pressuposto necessário de liberdade, independentemente do seu reconhecimento do imperativo categórico. Se as ideias de liberdade e de autonomia moral são realmente distintas, a inferência não é da liberdade para a autonomia, mas vice-versa. "Devo" implica que posso. O dever implica liberdade. (PATON, 1946, p. 221).

Após enfatizar que o valor moral de uma ação decorre exclusivamente da motivação proveniente do dever, passemos agora à análise dos dois outros contrastes. Kant sustenta que somente alcançaremos a verdadeira liberdade quando nossa vontade for determinada de forma autônoma, guiada por uma lei que estabelecemos por nós mesmos. É importante ressaltar que, com frequência, associamos a noção de liberdade à habilidade de realizar nossos desejos sem restrições.

No entanto, se efetivamente possuímos a capacidade de alcançar uma liberdade genuína, então é essencial que tenhamos a capacidade de agir em conformidade com leis que transcendam as meras leis da física. Kant sustenta que toda ação é subjugada por algum tipo de lei. Caso nossas ações fossem meramente governadas pelas leis físicas, nossa situação seria análoga àquela de uma bola de bilhar, como ilustrado no exemplo anterior.

Deve-se notar ainda que para Kant, aqui como sempre, a obrigação é derivada e a bondade é original. Ele parte da noção de uma boa vontade que busca obedecer à lei moral como tal, e nos diz os tipos de ação que seriam necessariamente realizados por tal vontade boa e racional. Se formos tão irracionais a ponto de sermos tentados a agir de outra forma, esses tipos de ação devem parecer-nos deveres, mas isso só é possível devido à presença de uma boa vontade em nós; e não podemos dizer que estamos agindo moralmente, exceto na medida em que podemos dizer que cumprimos os nossos deveres por causa do dever ou por causa da lei moral como tal. (PATON, 1946, p. 165).

Conforme a concepção de Kant, um imperativo categórico emite seu mandamento de forma absoluta, desvinculada de quaisquer outros propósitos ou dependências. Esse tipo de imperativo não está atrelado à finalidade da ação ou às supostas consequências, mas sim à sua estrutura intrínseca e

ao princípio subjacente que a conduz. A substância positiva de uma ação, na visão de Kant, reside na disposição mental do agente, independentemente das ramificações que possam surgir. (PATON, 1946). Consequentemente, o imperativo que efetivamente orienta a vontade é de caráter absoluto. Nesse contexto, a ética de Kant é dissociada de qualquer elemento sensível da realidade, pois, de outra maneira, a própria integridade da ação moral estaria em risco.

Para Kant, no que diz respeito ao princípio de todos os imperativos categóricos, concebê-lo é saber o que ele ordena, mas não é conhecer os imperativos categóricos particulares aos quais é aplicado. Até agora não há diferença entre o imperativo categórico e o imperativo hipotético. A diferença reside no facto de que, no caso do imperativo categórico, o conhecimento do fim que procuramos e dos meios para esse fim não determina como o imperativo deve ser aplicado. O imperativo categórico, ao contrário do hipotético, pode e deve ser aplicado independentemente do nosso desejo particular de um fim particular. (PATON, 1946, p. 135).

Nesta obra notável de filosofia moral, Kant explora os princípios da ação humana com base na autonomia, criticando vigorosamente as abordagens heterônomas da moralidade. Ele defende apaixonadamente a existência da liberdade por meio do que ele chama de "factum da razão".

Para Kant, a vontade, como agente moral, não está unicamente focada em obedecer a regras, mas em priorizar um fim essencial. Esse objetivo primordial deve estar completamente alinhado com as regras, formando assim a base inicial da moralidade. Isso possibilita a existência do imperativo categórico e a viabilidade de ações moralmente universais. Uma vez que os princípios éticos são enraizados na nossa razão autônoma, a finalidade da nossa vontade deve ser intrinsecamente universal.

Na *Crítica da Razão Prática*, pelo contrário, é a nossa consciência da lei moral que conduz ao conceito de liberdade; e nessa consciência Kant não encontra mais dificuldades. 'Podemos tornar-nos conscientes das leis práticas puras, assim como temos consciência dos princípios teóricos puros. A lei moral é, por assim dizer, um "fato da razão pura", do qual temos conhecimento a priori e que é apodeicticamente certo. Somente com base na lei moral podemos justificar a pressuposição de que a vontade racional deve ser livre; e a lei moral é até descrita como um princípio para a dedução da liberdade. Diz-se expressamente que procuramos em vão uma dedução da lei moral, que não requer dedução. (PATON, 1946, p. 204).

2.3 A Perspectiva de Kant sobre o Utilitarismo e a Deontologia

A deontologia Kantiana e o utilitarismo são duas das principais teorias da filosofia da ética, e embora possuam apelos intuitivos, apresentam diferenças marcantes. A ética de Kant é categorizada como deontológica, enquanto o utilitarismo é considerado consequencialista. A perspectiva deontológica de Kant enfatiza que o único aspecto relevante para avaliar se uma ação é moralmente correta é a intenção por trás dela. De acordo com Kant, precisamos agir movidos pelo desejo de cumprir nosso dever. Em outras palavras, a conduta moral deve ser guiada pela noção de fazer o correto porque é intrinsecamente correto, sem considerar outros objetivos como felicidade pessoal, ganho financeiro, entre outros. Isso é por que a ética deontológica também é denominada como ética do dever. Dentro dessa perspectiva, se alguém realiza uma ação virtuosa porque espera receber uma recompensa, alcançar o paraíso, melhorar sua reputação ou agir por piedade, essa ação não é considerada moralmente válida de acordo com Kant (MARTIN, 1961).

O utilitarismo é fundamentado no princípio da utilidade, onde uma ação é considerada correta se resultar na maior felicidade para as pessoas afetadas, sendo ocasionada de maneira imparcial. No contexto da felicidade, o utilitarismo dá maior ênfase às experiências mentais em relação às físicas, devido à sua duração, segurança e acessibilidade. Em vez de serem intrinsecamente valiosos, esses benefícios são dependentes das circunstâncias. As crenças utilitaristas permitem reconhecer que certos prazeres são mais desejáveis e significativos do que outros, enfatizando a importância da qualidade juntamente com a quantidade em todas as avaliações (VERNEAUX, 1982).

Na perspectiva ética de Kant, os desejos não desempenham esse papel central, pois não são considerados guias para a ação moral. Em contraste com outras abordagens, Kant não enfoca a satisfação dos desejos próprios ou dos outros como um critério para a ação correta. Seu ponto de partida é a razão e a liberdade. Ele argumentava que, dada a existência de leis de causa e efeito que governam o mundo, a verdadeira liberdade reside em agir em conformidade com a razão, desvinculando-se dos impulsos dos desejos que não são produtos de uma escolha livre (SANDEL, 2014).

Portanto, a ação moralmente correta ocorre quando seguimos o que a razão nos prescreve como nosso dever. Em sua visão, uma ação não é apenas considerada moralmente boa por estar de acordo com a lei moral, mas também deve ser realizada em nome da própria lei moral. A motivação que confere valor moral a uma ação é o dever, que, para Kant, consiste em fazer o que é correto por causa do próprio dever (LOMBARDI, 1943).

Kant enfatiza que o valor moral de uma ação é determinado pelo cumprimento do dever e não pelas suas consequências. No entanto, ele não fornece uma lista específica de nossos deveres ou detalha o conteúdo do supremo princípio de moralidade. Seu foco reside em observar que, ao avaliarmos a

moralidade de uma ação, estamos examinando a motivação por trás dela, em vez de analisar seus resultados (SANDEL, 2014).

Primeiramente, Kant repudia o utilitarismo não apenas como uma base para a moralidade pessoal, mas também como uma base para a lei. Em seu entender, uma Constituição justa tem como objetivo harmonizar a liberdade de cada indivíduo com a liberdade de todos os demais. Isso nada tem a ver com a maximização da utilidade, que “não deve, em hipótese alguma, interferir” na determinação dos direitos básicos. (SANDEL, 2014, p. 214).

Para o utilitarismo, a razão desempenha um papel secundário, sendo considerada uma "serva das paixões", uma vez que sua capacidade de determinar como devemos agir é subordinada aos nossos desejos. A razão funciona instrumentalmente, auxiliando na tomada de decisões quando desejos estão presentes. Por exemplo, se nosso desejo é maximizar a felicidade, podemos usar a razão para calcular as consequências utilitárias de nossas ações, como no caso de sacrificar uma vida para salvar cinco, se isso resultar em um saldo positivo de felicidade sobre o sofrimento. (SANDEL, 2014).

3. CONCLUSÃO

Na execução dos estudos, em sala de aula, sobre a deontologia de Kant, foi realizada uma investigação sobre as contribuições da filosofia moral e do imperativo categórico, para o cotidiano dos alunos no ensino básico, na visão do comentador Kantiano Paton (1946), em sua obra “The Categorical Imperative”. Ficando evidente que, segundo Kant, o alicerce da moralidade coincide com o alicerce da dignidade humana.

Depois da definição do conteúdo e formulação do singular Imperativo Categórico, surge, segundo Kant, a necessidade de validar a pertinência desse princípio máximo da moralidade, o que equivale a demonstrar a viabilidade prática da lei moral. Nesse sentido, Kant sustenta que o ser humano pertence, simultaneamente, a duas esferas: o mundo sensível, onde está sujeito às leis naturais e às influências das inclinações sensoriais, e o mundo inteligível. Kant fundamenta tal assertiva, pois se a humanidade fosse exclusivamente parte do primeiro domínio, suas máximas morais tenderiam a conformar-se à heteronomia da natureza; por outro lado, se estivesse limitada ao mundo inteligível, suas máximas morais teriam validade em si mesmas. Dado o caráter contraditório dessas possibilidades, Kant supõe que o mundo inteligível requer o substrato do mundo sensível. Nessa ótica, a moralidade kantiana deve ser interpretada como um imperativo para a humanidade em outras palavras, como obrigações morais, sendo as ações morais conformes a esses imperativos

éticos.

Kant postula, que a ética do dever não é permitida à abordagem pelos mesmos critérios utilizados na dedução transcendental das categorias, como delineados pelo filósofo na "Crítica da Razão Pura". Isso ocorre porque o princípio fundamental da moralidade baseia-se em uma experiência possível, uma vez que a razão é prática. Já a dedução transcendental das categorias, delineada na "Crítica da Razão Pura", permanece como uma mera ideia da razão, sem correspondência intuitiva. Nesse contexto, a validação da lei moral exige um método distinto: ela é fundamentada como um fato singular da razão pura. Isto permanece válido mesmo que a experiência não ofereça exemplos de observância dessa lei em nenhum momento.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. A. **Liberdade e moralidade segundo Kant**. Analytica, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 175-202, 1997.

ALMEIDA, G. A. **A dedução Transcendental**: O cartesianismo posto em questão. Analytica, Rio de Janeiro, v. 3, p. 135-156, 1998.

ALMEIDA, G. A. **Crítica Dedução Facto da Razão**. Analytica, Rio de Janeiro, v. 4, p. 57-84, 1999.

CASSIRER, E. **Kant, vida y doctrina**. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

Escola Estadual Desembargador Heli Sobral. **Projeto Político Pedagógico – PPP**, da Escola. Ensino Básico. Piauí, 2022.

FISCHER, K. Vida de Kant e história de las origens de la filosofía critica. IN: KANT, I. **la Crítica de la Razón Pura**. Buenos Aires: Losada, 1938. 200p.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Seleção de textos Marilena de Souza Chauí; trad. Paulo Quintela, Tania Maria Bernkopf, Rubens Rodrigues filho. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Tradução com introdução e notas de Valério Rohden. Edição bilíngüe. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

LOMBARDI, F. **La filosofía crítica**: la formazione del problema kantiano. Roma: Dispense Universitarie.a., 1943. 400p.

MARTIN, G. **Kant**: ontologia y epistemologia. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 1961. 222p.

PATON, H. J. **The Categorical Imperative**. London, Hutchinson, 1946.

PORTA, M. **A Filosofia a partir de seus problemas**: Didática e metodologia de estudo filosófico. Ed. Loyola, São Paulo, 2007.

SANDEL, M. **Justiça**: O que é fazer a coisa certa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

VERNEAUX, R. **Las tres criticas**: Immanuel Kant. Spain: Editorial Espano', 1982. 276p.

VIEESCHAUWER, H. J. **La déduction transcendentale dans l'oeuvre de Kant**. Paris: Libraire Ancienne Honoré Champion, 1934. 329p.

Autor

Moisaniel Lopes de Almeida Junior

Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia com habilitação em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (2008). Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2009). Curso em Metodologia do Ensino Superior, ministrado em nível de pós-graduação lato sensu(2010). Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (2022-2024).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3734111622407342>



A origem da cidade de Alagoinhas: discussão proposta a partir de hipóteses que desconstróem a versão oficial veiculada pela oralidade.

Tania Sonize Valverde Santos

Resumo

O trabalho aqui apresentado aborda os temas raça e miscigenação a partir da leitura de dois textos de Kabengele Munanga. O objetivo é discutir os mecanismos que concorrem para a discriminação e o preconceito racial da população negra no Brasil no pós-abolição e os reflexos disso na atualidade. Nesse debate será utilizado também o texto do Prof. Dr. Diogo Valença para dar suporte a discussão de desigualdade e classe social na questão étnica, pois, os textos permitem este diálogo entre si. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, priorizando a discussão da temática na lógica dos autores aqui referenciados. Falar em raça, classe e miscigenação é necessário para compreender como opera o racismo na população negra. Esta temática dialoga com a pesquisa que desenvolvo no mestrado do PPGCS-UFRB. A pesquisa reivindica o lugar do Barreiro na História da origem da cidade de Alagoinhas-Ba e acusa o racismo/classe como hipóteses para o seu apagamento.

Palavras-chave: Raça; racismo; miscigenação; classes sociais e pós-abolição.

Introdução

Como parte das atividades propostas no componente curricular 'Sociologia do Desenvolvimento' vou procurar discutir os temas *raça e classe* a partir de dois trabalhos escritos pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga que tem uma vasta produção nessa área, raça, e um texto do Prof. Dr. Diogo Valença (2016) que discute a obra de Rodolfo Stavenhagen sobre a sociologia do desenvolvimento

para dar suporte a questão da classe social e a desigualdade que pessoas negras sofrem em função da sua cor e classe.

Durante o caminho das pesquisas realizadas no bairro do Barreiro nos deparamos com elementos que nos aproximaram de uma possível vinculação entre a História da cidade e a História do próprio Barreiro. Daí surge a indagação: ora, com tantos elementos que demonstram que as duas histórias se completam por qual motivo isso nunca foi levantado? Diversos trabalhos sobre a História de Alagoinhas contentam-se em afirmar o caráter ‘lendário’ que ronda a História oficial da nossa cidade. Mas nenhum ainda se debruçou sobre a possibilidade de investigar qual seriam as respostas às lacunas surgidas no caminho.

O meu projeto de pesquisa conta a história de um povo preto/pardo que, por conta da realidade histórica da escravização deste povo, herdou toda a sorte de violências que o racismo lhes reservou como descendentes de um povo que foi sequestrado da sua terra e trazido para ser escravizado aqui e em outras terras. No pós-abolição veio a realidade da falta de emprego e moradia junto a tantas outras violências sofridas no caminho da ‘liberdade’ e ainda se depararam com o racismo, a segregação, a falta de oportunidades e toda a sorte de subjugação.

Estes corpos pretos/pardos de que fala a minha pesquisa seguem reproduzindo a realidade dos seus antepassados. Por conta de uma condição social de carência em todas as áreas é que esses corpos errantes chegaram na cidade de Alagoinhas-Ba, onde encontraram moradia em uma localidade que mais se parece com um morro, refletindo a realidade de segregação socioespacial por conta da especulação imobiliária existente em várias partes do país. Com garra, determinação e bastantes dificuldades é que esses retirantes povoaram o bairro que, por conta de ter um chão de barro, recebeu a alcunha de Barreiro.

O bairro fica nas proximidades da estação ferroviária, e é por onde passava, e ainda passa, o trem, na margem da Linha Férrea, este transporte de pessoas e cargas, que tanto ‘desenvolvimento’ trouxe ao país e à própria Alagoinhas, em seu ir e vir passava por Aramari¹, antiga vila pertencente a Alagoinha, posteriormente emancipada; é neste lugar que acontece a Reza que dá título e corpo à nossa pesquisa do mestrado.

Por falar em Aramari, é preciso falar aqui de uma famosa estrada por nome *estrada de boiadas* de onde passavam gente e cargas, para lá e para cá quando ainda não havia o trem. Porque isso agora? Explico, é para dizer que no caminho das nossas investigações nos deparamos com algo inusitado. A História da cidade de Alagoinhas é contada a partir de uma ‘lenda’ nada mais é que uma ficção nos

¹ Aramari foi criada como distrito em 27 de maio de 1879, pela Lei Provincial nº 1.861, e anexada à vila de Alagoinhas. Sua emancipação se deu em 06 de setembro de 1961.

moldes de *A Invenção das Tradições*² de Eric Hobsbawm. Para o autor as ‘tradições’ podem ser inventadas, e, em muitos casos, são. Há intencionalidade nesse processo. Daí compreendemos a necessidade de entender por qual motivo a cidade se contenta em ostentar uma ficção sem ao menos levantar a possível história ‘real’ sobre a sua própria origem.

Uma das hipóteses para desvendar o caso da origem da cidade de Alagoinhas pode estar associada ao fato de se ter feito a escolha de dar à cidade um início ‘glorioso’ ao ser associada a um magnífico símbolo de imponência emprestado pela exuberância da Igreja Inacabada, que fica no bairro que recebeu o nome de Alagoinhas Velha. Essas questões serão problematizadas e discutidas no primeiro capítulo da dissertação, onde iremos debater os mecanismos de manipulação da memória coletiva no campo das disputas de poder.

Outra hipótese pode ser entendida pela construção de uma negação de ter seu passado associado a um bairro periférico e negro, como indicam os documentos da época, que mostram a cidade mais ligada em sua origem ao bairro do Barreiro do que ao bairro que foi batizado de Alagoinhas Velha. O fato de associar a origem de uma cidade, grande polo de desenvolvimento econômico, à época, a um lugar onde viviam pessoas negras que eram trabalhadoras talvez não fosse algo que tivesse a ‘representação’ desejada. Nas palavras de Costa (2016):

Os vínculos entre modernização conservadora capitalista e estratificação étnico-racial, exploração de classe e racismo, são uma característica do desenvolvimento histórico das sociedades latino-americanas, de modo que uma teoria abrangente desses países explicitaria a integração entre o sistema capitalista de classes sociais e padrões de desigualdade provenientes de outros modos de produção.³

Aqui cabe a motivação da necessidade de entender os processos pelos quais foi negado ao Barreiro o lugar de fundador da cidade de Alagoinhas, uma hipótese que levantamos, como já foi dito, é que o racismo de territorialidade concorreu para essa decisão, haja vista que antes da chegada desses retirantes, o ‘morro’ ou ‘serra’, era povoado por poucas pessoas. Segundo Sr. Álvaro Farias Lins⁴, haviam pessoas pretas que trabalhavam nas terras do seu pai e que haviam também poucas casas, muito distantes umas das outras.

² HOBBSAWM. Eric e RANGER. Terence. *A Invenção das Tradições*. Org. Eric Hobsbawm e Terence Ranger. Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1997, pp. 9-23.

³ COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Rodolfo Stavenhagen e a Sociologia do Subdesenvolvimento**. Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 08 | Jul/Dez/2016, p.10.

⁴ Herdeiro de um falecido dono das terras do Barreiro antes de virar o bairro que é hoje. Em entrevista concedida em 28/09/2016 ele nos contou que haviam poucas casas no local, todas muito distantes e perguntado sobre a cor dessas pessoas nos disse que eram negras.

É para entender de onde parte a minha segunda hipótese sobre a ‘invenção’ da história de Alagoinhas que preciso discorrer sobre as categorias *raça* e *classe* que identifica pessoas de uma etnia que sofre preconceito e discriminação podendo ter sido este o motivo de lhes ser negado o protagonismo na construção da História sobre o passado da cidade. Para isso a metodologia aqui utilizada é a discussão de dois textos de Kabengele Munanga, sobre raça e miscigenação e o texto de Diogo Valença, que trata de colonialismo, subdesenvolvimento e classes sociais, numa perspectiva interétnica que contemplam a temática escolhida por fazer coro com a pesquisa do mestrado que desenvolvo na localidade do bairro do Barreiro.

Desenvolvimento

Ao que parece a cidade de Alagoinhas só obteve de Alagoinhas Velha o empréstimo do nome, a documentação levantada dá conta de um povoado pertencente à Inhambupe, seria esta a Vila de Santo Antônio, hoje, Alagoinhas, que com sua emancipação já dispunha dos tais equipamentos políticos, tão falados em pesquisas monográficas, dissertações e outras pesquisas realizadas sobre a cidade de Alagoinhas ao falar sobre sua origem.

Outro ponto que causa dúvida é entender de onde vem a ideia de ‘transferência’ da cidade para a parte baixa a partir do advento da ferrovia, situação encontrada no texto de Keite Maria Santos do Nascimento Lima (2010), que tem a cidade de Alagoinhas como objeto do seu trabalho, *Entre a Ferrovia e o comércio: urbanização e vida urbana em Alagoinhas (1868-1929)*, embora o enfoque da pesquisa dela seja na urbanização e na chegada do ‘progresso’, ou seja, um recorte um tanto distante do que seria o nascimento da cidade. Segundo Keite Lima (2010):

Assim, o espaço temporal balizado inicia-se com a remoção da sede da Vila para próximo à Estação em 1868, indo até a inauguração da usina elétrica em 1929, período de novas ordenações e novos modos de vida dessa sociedade⁵.

Ora essa afirmação de ‘remoção’ da sede provavelmente está se referindo a transferência da ferrovia que era no espaço que hoje se encontra atrás da loja Barreto para o espaço da Ferrovia de São Francisco, que de fato houve grande desaprovação da população segundo a professora Iraci Gama, diretora e fundadora da FIGAM⁶. Desde quando não há nenhum registro de equipamentos políticos ou sociais que tenham existido na localidade hoje conhecida como Alagoinhas Velha, sendo, pois, que essa afirmação não se sustenta; a própria Keite Nascimento (2010) revela a dificuldade de levantar a documentação que se refere àquela dita localidade:

⁵ LIMA, Keite Maria Santos do Nascimento. **Entre a Ferrovia e o Comércio: Urbanização e vida Urbana em Alagoinhas (1868-1929)**. UNEB, Campus V, 2010. UFBS, p. 14.

⁶ FIGAM- Fundação Iraci Gama.

Alguns autores, entre os poucos que trataram da história urbana de Alagoinhas nos primeiros anos de sua fundação, foram referências fundamentais da presente pesquisa. O processo de povoamento, criação da vila, chegada da ferrovia, construção da igreja de *Alagoinhas Velha*, mudança da cidade, construção dos prédios públicos e a inauguração da usina elétrica foram acontecimentos que estão presentes nas obras dos memorialistas locais e que, de modo geral estão circunscritos ao nosso recorte temporal⁷.

Obtivemos a informação de que a entrada do prédio da Prefeitura Municipal foi alterada para se adequar ao novo espaço/centro da cidade, mesmo assim, não convenceu a população e a reação foi bastante negativa, e a ‘remoção’ veio, com a *porta* de entrada deslocada para a lateral que dava frente para a estação ferroviária, como se olhasse para ela. Olhos desacostumados poderiam estranhar, o restante, já familiarizados, nem pensam sobre isso e se forem questionados, talvez nem saibam responder o motivo, histórias pitorescas de Alagoinhas, inclusive, por conta do termo ‘remoção’ as pessoas acreditam que saímos do lugar hoje chamado de ‘Alagoinhas Velha’ para a atual Alagoinhas e essa ficção segue mantida tomando ares de realidade.

Portanto, ambas as hipóteses se referem tanto a raça, por conta de buscar dissociar-se de um passado de origem negra, quanto a classe, já que num país de herança escravista, que negou a humanidade de pessoas pretas e seguiu no pós-abolição negando-lhes a sobrevivência, impondo uma vida de carências de toda ordem; a raça, então, se torna uma espécie de traço impositivo para a desigualdade social, como se nascer negro neste país já fosse suficiente para assegurar seu pertencimento a determinada classe social. Daí entendemos que a raça e a classe dão suporte às hipóteses sugeridas para o desvio do curso da História da origem da cidade de Alagoinhas. Diogo Costa (2016) diz:

(...) a partir do exame do pensamento de Rodolfo Stavenhagen, debater a atualidade política de sua caracterização teórica dos vínculos entre sistema de classes, relações de tipo colonial e estratificação étnico-racial. É possível que tais vínculos possam servir de base para desvendar as imbricações entre exploração de classe e dominação étnico-racial em diversas situações atuais do capitalismo contemporâneo.⁸

É forçoso discutir raça, que, embora seja um conceito muito antigo, tem graves implicações na atualidade. Por conta das violências que grupos racializados sofrem em função de ocupar esse lugar de segregação, inferioridade e discriminação por parte de grupos que não se racializam. Grupos estes que se utilizaram do subterfúgio das invasões para colonizar territórios, escravizar pessoas de

⁷ LIMA, Keite Maria Santos do Nascimento. **Entre a Ferrovia e o Comercio: Urbanização e vida Urbana em Alagoinhas (1868-1929)**. UNEB, Campus V, 2010. UFBS, p. 18.

⁸ COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Rodolfo Stavenhagen e a Sociologia do Subdesenvolvimento**. Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 08 |Jul/Dez/2016, p.13.

outras raças, espoliar suas terras, pilhar suas riquezas e empregar um discurso de superioridade em função da raça das suas vítimas serem, na construção ideológica deles, inferiores, para justificar, dessa forma, as atrocidades por eles cometidas, apoiados pela teologia, que, com suas *escrituras sagradas*, “tinham o monopólio da razão e da explicação” (MUNANGA, 2003, p. 2).

Kabengele Munanga mostrou bastante conhecimento da área de ciências da natureza nessa palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ (05/11/2003) quando usou como exemplo as classificações advindas do universo da biologia, para demonstrar as estruturas e relações de como se desenvolve o racismo nas sociedades. De acordo com Munanga (2003), o conceito de raça ‘pura’ utilizado pela nobreza em contraste com a plebe é retirado deste lugar biológico/natural, e transformado em uma forma social e não-biológica, de legitimar a dominação de um grupo sobre o outro, sendo assim, ideológico.

O termo raça primeiramente foi usado para identificar e classificar espécies animais e vegetais, ou seja, era um conceito utilizado no campo das ciências naturais, porém, a partir dos séculos XVI e XVII, na França, esse termo passa a ser empregado pela nobreza como forma de fazer distinção entre as classes sociais. Para os nobres eles seriam diferentes da plebe por se entenderem superiores ao grupo dos Gauleses, sendo que a nobreza se identificava com os Francos, de origem germânica: “Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças” (MUNANGA, 2003, p.1), assim, o conceito de raça passa a ser utilizado para diferenciação das pessoas, inclusive, usando a ideia de um grupo ser inferior ao outro. Raça e classe se tornam um fio condutor do racismo perverso que mantém a dominação de um grupo sobre o outro. Destarte, a teoria de Stavenhagen dialoga com Munanga. Costa, 2016, diz:

Ao mesmo tempo, seu estudo sobre as classes sociais nas sociedades agrárias sugere a estratificação interétnica como um fator de reforço da dominação de classe e de manutenção do caráter desigual e combinado das disparidades sociais sob o subdesenvolvimento e o capitalismo dependente.⁹

Esses nobres se acreditavam capazes de sujeitar, dominar e até ‘escravizar’ os Gauleses justificando esse argumento numa lógica de terem sangue ‘puro’, portanto, a primazia da superioridade: “eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados.” (MUNANGA, 2003, p. 1).

Nesta conferência proferida por Munanga (2003) ele questiona o motivo de se classificar a

⁹ Idem, p.36.

diversidade humana em raça e denuncia que, ao invés de servir como uma forma de operacionalização do pensamento, algo iminentemente humano: “desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.” (MUNANGA,2003, p.2).

A definição de raça como elemento de diferenciação entre humanos se baseia em fracos critérios que vem se somando a outros tão francos quanto os primeiros na busca de sustentar uma falsa razoabilidade para tal divisão. Assim, a cor da pele, que é apenas a concentração de melanina, que todos tem, uns grupos mais que outros, foi sugerida no século XVIII; no século XIX uniram-se à cor os traços morfológicos de nariz, boca, queixo, crânio, que, inclusive, em 1912 foi descoberto que o formato do crânio não era formado a partir de uma questão racial e sim do meio, desmentindo a pseudociência usada para dar ares de verdade aos seus discursos racistas.

Só no século XX com o avanço da genética é que foi possível se observar diferenças mais concretas entre grupos racializados, permitindo estudar doenças que acometiam determinadas raças mais que outras ou mesmo acometiam umas e não outras. Todos esses estudos que buscavam comprovar biologicamente a diferença entre as raças concluíram que: “os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.” (MUNANGA, 2003, p. 5).

Depois de tanto se discutir o conceito de raça e os danos sociais causados pelo seu uso inadequado, depois da biologia na atualidade atestar que não existem diferenças entre os seres humanos que justifiquem a manutenção do uso deste termo, inclusive, com biólogos antirracistas sugerindo a retirada do termo dos dicionários para provocar seu desuso, estudiosos das ciências sociais se manifestaram contra essa perspectiva alegando a importância de estudar o termo enquanto categoria sociológica e política de importância social, Kabengele Munanga (2003):

No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.¹⁰

Enquanto ‘raça’ é um conceito antigo e retirado das ciências naturais, o conceito de ‘racismo’ deriva

¹⁰ MUNANGA, Kabengele. **UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. 17p.

desta categoria. O conceito de racismo gera várias interpretações, o que dificulta um pouco o caminho na busca de soluções para este problema. O racismo seria então o resultado da utilização do conceito de raça de forma leviana, ou seja, tendo distorcido o seu sentido a favor de um grupo em detrimento de outros grupos, ainda por cima misturou o aspecto biológico com características morais criando então o racismo contra os grupos que foram colocados no lugar de inferiorização: “É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores.” (MUNANGA, 2003, p. 9).

O racismo então nada mais é que uma conspiração construída sem bases realistas com o propósito de dominação, exploração e escravização de outros povos. Esse conceito tem sido retroalimentado e se reformula constantemente ao longo do tempo, tão grande é a dificuldade de derrubar esse pensamento fortemente incutido através de gerações e impregnado em todas as sociedades, logo, segue sendo usado para subjugar povos e justificar guerras, inclusive, como aconteceu no nazismo¹¹. Assim, a questão da raça mobiliza esses corpos no sentido da estratificação social, conceito usado por Rodolfo Stavenhagen na década de 1960, em sua tese argumenta que:

(...) o autor traz uma contribuição altamente original para a teoria das estratificações sociais, ao relacioná-la intimamente com as investigações antropológicas e sociológicas do sistema de classes – algo que nem mesmo um dos maiores estudiosos das elites, Wright Mills, lograra realizar. Essa crítica das visões dualistas e/ou pluralistas sobre América Latina, segundo as quais suas sociedades estavam compostas por estruturas sociais distintas e estanques, foi um dos legados das ciências sociais latino-americanas atuantes na década de 1960.¹²

Aqui é conveniente reforçar que o racismo acomete outros povos racializados, embora esse estudo busque compreender o racismo direcionado ao povo negro. Pensando, inclusive, na questão Brasil, onde, no pós-abolição, o povo negro sofreu diversas dificuldades e suas consequências ainda perduram nos dias atuais. É preciso aqui lembrar da eugenia¹³ que toma ares de ciência e segue reforçando o racismo já enraizado contra pessoas negras neste país. Surge então um forte estímulo à miscigenação, segundo Munanga (1999):

(...) a idéia da mestiçagem tida ora como um meio para estragar e degradar a boa raça, ora como um meio para reconduzir a espécie a seus traços originais; as idéias sobre a

¹¹ Nazismo (1933-1945): ideal de purificação da raça; racismo contra judeus, ciganos, negros e pessoas deficientes.

¹²In: COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Rodolfo Stavenhagen e a Sociologia do Subdesenvolvimento**. Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 08 | Jul/Dez/2016, p.13.

¹³ Movimento que chega ao Brasil pela pasta da saúde, termo associado a ‘higiene’ e toma conta da sociedade racista levando ao pensamento de branqueamento da sociedade através da *miscigenação da qual falaremos a seguir.

degenerescência da mestiçagem, etc., todo o arcabouço pseudocientífico engendrado pela especulação cerebral ocidental repercute com todas suas contradições no pensamento racial da elite intelectual brasileira.¹⁴

No pós-abolição o cenário nacional de uma sociedade extremamente racista que buscava se apoiar na pseudociência para controlar e impor a narrativa de subalternidade dos negros em relação a si própria, estava confusa sobre qual o lugar da mestiçagem na construção da nacionalidade. Suas teorias giravam em torno de qual das proposições seria mais conveniente para a elite do período, afinal, a mestiçagem era um problema ou uma solução? Qual das situações lhes traria maior benefício? Todo esse debate sobre a nacionalidade gira em torno da construção de uma identidade para uma sociedade que se pensava branca, e agora? o que fazer com os recém libertos da escravização e seus descendentes mestiços? Segundo Kabengele Munanga (1999):

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira.¹⁵

Fato é que negros e pardos, ainda que atravessados pelo colorismo¹⁶, sofrem algum nível de racismo, uns mais que outros por conta da quantidade de melanina e traços negroides¹⁷ que a pessoa possua fenotipicamente. De toda forma racismo é uma violência que atinge pessoas que além da cor, ou por conta dela, serão a maioria em situação de desigualdade social. Vivendo em lugares segregados, com trabalhos mais braçais, com menores salários e menor nível de escolaridade. Fruto do papel do Estado no trato dado aos corpos racializados, Diogo Valença no seu texto sobre as teorias de Stavenhagen diz:

Por isso, apesar de se identificar como antropólogo, Stavenhagen trouxe contribuições fundamentais para outros campos das ciências sociais, em especial a sociologia e a

¹⁴ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade Nacional versus identidade negra.** Petrópolis, Vozes, RJ, 1999, p. 50.

¹⁵ Idem, p. 51.

¹⁶ Colorismo é uma forma de preconceito baseada no tom da pele, quanto mais clara for mais próxima da ideia de 'humanidade' essa pessoa será vista, quanto mais escura a pele, mais violências racistas essa pessoa sofrerá. Esse termo foi popularizado na década de 1980 pela autora Alice Walker, no seu livro. In: *Search of Our Mothers' Gardens*.

¹⁷ Maior proximidade de fenótipos com os africanos: tom de pele escura, lábios carnudos, cabelos crespos, etc.

ciência política, ao tratar das questões do subdesenvolvimento e do papel do Estado na reprodução das formas de estratificação étnico- -racial no México e América Latina.¹⁸

Como se pode ver essas discussões sobre a mestiçagem são carregadas de racismo contra o povo preto e seus descendentes, hoje, pardos¹⁹, na nomenclatura atual. Esses debates sobre mestiçagem no fim do século XIX e até meados do século XX foram responsáveis pela dificuldade do povo negro e seus descendentes construir sua identidade e suas formas de união para mobilização. Essa dificuldade tem sido discutida amplamente nos movimentos negros sobre quem são os mestiços/pardos e de que lugar social essas pessoas mobilizam suas identidades, tanto individuais quanto coletivas. Um debate ainda muito atual dentro da comunidade negra. Todas essas ‘consequências da cor’ se configuram na realidade concreta do personagem principal da minha pesquisa, *Seu Zé Ferreira*, seus familiares, vizinhos e companheiros de lutas.

Conclusão

A História oficial da cidade de Alagoinhas está impregnada de lacunas e também de lendas. São versões contadas a partir da oralidade e das obras de memorialistas que trazem toda uma carga nostálgica e concentração de simbologias que não apresentam conexão com a região da qual dizem desta cidade ter recebido o nome.

O fato de ter esbarrado na suposta real história da origem de Alagoinhas me fez buscar hipóteses para se ter aceito de pronto uma história que todos reconhecem como fictícia e lendária ao invés de buscar conhecer a história da origem da cidade a fundo. Ao descobrir elementos que associam Alagoinhas com sua origem possivelmente no Barreiro, só me resta seguir as hipóteses que possam justificar tal situação. Nesse sentido é que trouxemos para esse trabalho os estudos realizados pelo antropólogo Stavenhagen, encontrados no artigo do Prof. Dr. Diogo Valença (2016):

Stavenhagen renova os estudos de estratificação social, indo além de meras categorias descritivas e/ou agregados estatísticos, ao combinar o enfoque de tais sistemas de desigualdade (étnico-raciais, de gênero, geracionais etc.) com as perspectivas analíticas do sistema de classes sociais. Nesse sentido, as ideias de Stavenhagen constituem contribuições fundamentais para o pensamento sociológico atual, em termos da importância cada vez maior da articulação teórica entre raça, etnia e classe para

¹⁸ COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Rodolfo Stavenhagen e a Sociologia do Subdesenvolvimento**. Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 08 |Jul/Dez/2016, p.14.

¹⁹ Pardo é um termo utilizado pelo IBGE-Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia, para quem se identifica como tal, incorporado como categoria oficial no Censo a partir de 1950. No Censo 2022, 45,3% dos brasileiros se declararam pardos, tornando esse o maior grupo étnico do país.

investigar os conflitos sociais nos países de origem colonial, subdesenvolvidos e dependentes.²⁰

Sendo uma das hipóteses a negação de um passado atrelado a um bairro preto, segregado e marginalizado é que surgiu a necessidade de discutir raça e classe como possíveis elementos para o silêncio. E é pela necessidade de rever a História de Alagoinhas e disputar esse lugar da memória como ‘ato político’ que trouxemos toda essa discussão para o terreno da disputa sobre o lugar de protagonismo dos subalternos da História.

Referência

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Rodolfo Stavenhagen e a Sociologia do Subdesenvolvimento**. Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 08 |Jul/Dez/2016, 32p.

HOBBSAWM. Eric e RANGER. Terence. **A Invenção das Tradições**. Org. Eric Hobsbawm e Terence Ranger. Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra, 1997

MUNANGA, Kabengele. **UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. 17p.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade Nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Vozes, RJ, 1999.

Autora:

Tania Sonize Valverde Santos

Mestranda no PPGCS- Programa de Pós -graduação em Ciências Sociais pela UFRB (2024.1).

Especialista em Filosofia Contemporânea (2017) pela UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora na prefeitura de Mata de São João-Ba (desde 1999).

E-mail: listute@hotmail.com;

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0639051766923795>;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9549-2155>

²⁰ COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Rodolfo Stavenhagen e a Sociologia do Subdesenvolvimento**. Revista Brasileira de Sociologia | Vol. 04, No. 08 |Jul/Dez/2016, p.16.



Entre a tradição e a modernidade: juventude negra rural no processo de produção de farinha no povoado do Alecrim. Rupturas ou continuidades?

Milena Rocha Caetano de Jesus

Resumo

O artigo versa sobre as dinâmicas que se estabelecem com os jovens rurais negros no processo produtivo da farinha do Povoado do Alecrim, zona rural da cidade de Cachoeira no Recôncavo Baiano. O povoado constitui-se de pequenos agricultores negros que realizam atividades como a produção de farinha, estando os processos produtivos ligados a redes de solidariedade. Eles se articulam através das relações familiares e produtivas para produzir principalmente a farinha, beiju e tapioca. Historicamente no povoado havia uma tendência entre os agricultores familiares em destinar os filhos ao trabalho nas casas de farinha para que estes seguissem na profissão. Porém, a população jovem vem decrescendo e perdendo o interesse pela tradição de fazer a farinha que há muito tempo se manifesta no povoado. A pesquisa visa entender quais os fatores que levaram a nova geração de jovens rurais negros a perderem o interesse pela tradição de fazer a farinha.

Palavras-chave: tradição; juventude; modernidade; trabalho; meio rural.

Introdução

Procurou refletir neste artigo sobre as dinâmicas que se estabelecem com os jovens rurais negros no processo produtivo da farinha do Povoado do Alecrim, zona rural da cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano. Tenho o intuito de compreender as implicações sociais, culturais e econômicas que fizeram com que alguns jovens rurais migrassem do povoado; parto da hipótese de que os

jovens rurais negros são atraídos cada vez mais por novas tecnologias de encantamento de mundo na modernidade vivenciando tensões na relação entre o migrar e o ficar mudando o dinamismo social do grupo e fragilizando as relações estabelecidas localmente. Parto do entendimento de que entre as principais características da modernidade destacam-se as rápidas, contínuas e intensas transformações sociais, culturais e econômicas. Antes de tudo, faz-se necessário situar algumas informações para entender esta linha de raciocínio.

O entendimento de que a dinâmica do capitalismo transforma as realidades sociais em que os sujeitos ficam às margens com a sua intensificação deixando o meio rural, por exemplo, cada vez mais complexo. A situação juvenil no contexto rural tem evidenciado como o capitalismo influencia as decisões dos jovens. As novas tecnologias, as informações midiáticas que insistem em inculcar na mente das pessoas, sobretudo dos jovens que se forem para a cidade (meio urbano) vão ter acesso a coisas não possíveis no meio rural, promessas de uma vida ‘melhor’. De todo modo, essa questão pode levar a desvalorização das atividades tradicionais, como a produção de farinha. Diante de algumas leituras compreendo que a ilusão da modernidade cresceu com o desenvolvimento do capitalismo. Logo, a categoria juventude nasce nesse processo de transformações, ampliações das desigualdades sociais e regionais entre outros. Isto se reflete, atualmente, nas dinâmicas que estão sendo estabelecidas no Povoado do Alecrim com os jovens e seu grupo familiar no processo produtivo: relações produtivas fragilizadas pelo distanciamento dos jovens no processo.

Este estudo pretende compreender as implicações sociais, culturais e econômicas que fizeram com que alguns jovens rurais migrassem do povoado; analisar o interesse dos jovens que não migraram, buscando identificar se eles tem interesse em dar continuidade a tradição familiar de produção de farinha e o que eles compreendem sobre a tradição local de fazer a farinha e os desdobramentos dessas estruturas no contexto da comunidade local, considerando as relações de identidade, as questões de território, de raça, gênero e geração. Dito isso, minha proposta neste artigo é afilar o debate acima citado dialogando com algumas abordagens do intelectual José de Souza Martins que se propôs a constituir um pensamento novo para compreender a relação entre o atraso e a modernidade que, imbricados, marcam a sociedade brasileira.

Diante do exposto, relaciono esta compreensão às ideias de José de Souza Martins sobre como as práticas rurais são fragilizadas por um sistema econômico explorador que privilegia a produção em larga escala e desconsidera a produção de farinha pelos pequenos agricultores familiares. Não seria difícil listar aqui as condições de invisibilidade que historicamente populações rurais enfrentaram e enfrentam. E para melhor análise, cabe aqui pensar o Recôncavo.

Desenvolvimento

O Povoado Rural do Alecrim está inserido no contexto mais amplo do Recôncavo. Ao considerar o Alecrim como parte integrante do Recôncavo, é fundamental examinar o contexto da colonização e do pós-colonialismo. O Alecrim está sendo estudado como um dos vários elementos que constituem o Recôncavo da Bahia, uma região de rica diversidade social, cultural e econômica. Este que foi o berço do colonialismo caracterizava-se, acima de tudo, por sua história e dinâmica sociocultural. Faço referência à importância que a raiz de mandioca e o seu mais nobre alimento- a farinha – desempenharam na produção e organização da região do Recôncavo. Mas, sem dúvida, a grande contribuição legada à região em relação à produção de farinha foram os conhecimentos acumulados ao longo do tempo que se perpetuaram tendo como palco de realização as casas de farinha. Diante disso, percebe-se a importância da mandioca/farinha na história e vida do Recôncavo.

A escravidão do território brasileiro foi um processo moroso, sendo o Brasil o último país das Américas a abolir esse sistema no final do século XIX. Com o fim da escravidão, o preconceito e a discriminação ao negro permaneceram. Infelizmente, desde o início, os colonizadores se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos de raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos de raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara de pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo. Segundo esta escala de valores, formatos brancos eram considerados os mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos. E conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a forma mais escura de todas seria, conseqüentemente, a considerada a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita a escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA,2004, p. 5).

Povoados como este são vistos de forma negativa pela sociedade dominante branca por ser constituído na maioria das vezes por pessoas negras que trazem consigo toda uma história de vida, de detalhes, tradição, vivências e experiências carregados de significados, teias de relações e saberes. De acordo com a lógica capitalista e racista, povoados como Alecrim, são postos numa situação de inferioridade, assim como sua cultura e modo de viver. Seus integrantes, principalmente os mais jovens, sofrem duplo preconceito:por pertencerem ao mundo rural e por serem negros. Essa visão negativa é fruto de uma ideologia colonial, uma colonização que forma conceitos impondo modelos de como se deve viver e ser, estes vão assumindo pouco a pouco lugar de inferioridade forjada pelo branco. Contrapor essas visões, desfazendo essa negatividade que foi atribuída ao

indivíduo negro e morador da zona rural é uma preocupação que tem me direcionado e, ao mesmo tempo se apresentado como uma oportunidade pra desenvolver um trabalho de campo nesta localidade. O sistema colonial separou as pessoas em raça como foi mencionado acima e, a partir disso, é possível perceber que o conceito de raça é carregado de ideologias e que esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação (MUNANGA, 2004). O povoado do Alecrim que é composto por uma população negra com certeza é subtraída na sua mobilidade social assim como na dificuldade de integração nos mais variados meios da sociedade. Pouco é valorizada e incentivada a arte de fazer a farinha e o beiju por populações negras.

Estudos pós-coloniais

Torna-se importante situar que os estudos pós-coloniais são uma perspectiva crítica oriunda dos estudos culturais e literários dos anos 1970 no mundo anglo-saxão, questionando o ocidentalcentrismo na construção do Outro e seus múltiplos efeitos na realidade de países excolônias. Os(as) autores(as) dessa escola de pensamento analisam os efeitos dessas construções, enquanto diferenciações culturais que serviram e servem aos interesses coloniais ainda hoje, porém de forma ressignificada e mais sutil, a exemplo do racismo. Dussel (2016) prefere falar em Primeira e Segunda Modernidade, e traz a América Latina para o centro. Esse processo de expansão do capitalismo e da modernidade resultou na invasão das Américas e de muitas violências com os seus povos, suas culturas e seus saberes, o que tem afetado suas diferentes ancestralidades e expressões até hoje. A colonialidade representa a continuidade de formas de exploração/dominação/conflito, que mesmo após cessado o domínio político dos países centrais se perpetuaram através de sua reprodução na dimensão cultural.

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação. Tem o intuito de construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

A escrita desse artigo buscou dialogar com outros estudos que abordem o tema em questão, apoiando-se na proposta de Antônio Bispo dos Santos- Nego Bispo (2023) em seu livro *a Terra dá, a Terra quer* com abordagens que enfatizam a questão agrária, questões de reivindicações dos quilombos para as universidades, mostrando como que a colonização usa de diversos subterfúgios para explorar, dominar e exterminar povos e suas culturas. A este respeito Antônio Bispo utilizou um conceito chave em seus escritos de “contracolonização” que contrapõe de forma surpreendente o modo de vida quilombola ao da sociedade colonialista oferecendo um olhar provocador, crítico e

reflexivo que enfraquece as palavras dos colonizadores, e o mesmo tempo afirma que para a colonização, a contracolônização. Nas palavras do autor:

Chegaram então os portugueses com as suas humanidades, e tentaram aplicá-las às cosmologias dos nossos povos. Não funcionou. Surgiu assim o contracolônialismo. O contracolônialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolônialismo é um modo de vida diferente do colonialismo (SANTOS, 2023, p. 36).

O intelectual José de Souza Martins faz relevantes leituras da sociedade brasileira, inclusive para a compreensão da realidade latino-americana. Talvez, eu possa dizer aqui que o espaço que proponho pesquisar (o meio rural) está em constância com as preocupações do autor quando ele fala das transformações das estruturas sociais extremamente freqüentes que se repetem continuamente na vida do homem simples. Tais transformações já contextualizadas anteriormente, aqui neste artigo, no contexto maior que é o Recôncavo. O povoado do Alecrim atualmente é constituído por famílias simples de cultura operária sem tradição acadêmica é um dos pedacinhos do Recôncavo que está se moldando nesse processo de expansão do capitalismo. Estou entendendo que, as dinâmicas que perpassam o comportamento dos jovens locais é reflexo dessa estrutura/contexto que determina a conduta dos mesmos. Ele sai mais do que fica. Com isso os sujeitos são desconsiderados; não se consideram as subjetividades, não se considera o outro.

Ainda seguindo o entendimento do autor e fazendo links com a minha pesquisa, ele realizou algumas pesquisas exploratórias acerca das relações atrasadas como uma necessidade do capital e do desenvolvimento capitalista, já que ele percebe que a modernização não elimina o tradicional. Seria o mesmo que dizer que o capitalismo transforma as práticas tradicionais, mas também se beneficia delas. Ou melhor, dizendo, os jovens e seus familiares também participam da modernidade. Como se fosse um exercício de se reconstruir/reconfigurar diante desta estrutura capitalista vigente. José de Souza Martins faz fortes críticas a esse dualismo e nos faz entender que é de interesse do capitalismo que se mantenha o tradicional. O debate da relação entre o tradicional e o moderno vai aparecer densamente em suas colocações. Para ele, o tradicional e o moderno coexistem em termos de trabalho. Esse dualismo vai ser necessário para pensar a sociedade brasileira. O “tradicionalismo” não necessariamente se torna um obstáculo para o desenvolvimento do capitalismo. Essas relações “atrasadas” e “não capitalistas” são recriadas e reproduzidas sob o domínio do capital e necessárias para a própria acumulação capitalista. Nesse sentido, as práticas tradicionais podem ser valorizadas e dessa forma comercializadas, o que é importante para o capitalismo, um sistema que visa apenas o lucro.

Essa discussão de que a modernização não elimina o tradicional pode ser refletida em minha pesquisa quando aponto que grupos tradicionais como este que estudo de pequenos agricultores familiares também participa da modernidade. O exemplo disso quando a família, sobretudo os jovens rurais que estão dentro dos espaços das casas de farinha e ao mesmo tempo checam as redes sociais, realizam compras virtuais, dançam músicas do Tik Tok nas cercanias das casas de farinha e postam nas redes não seria uma interação moderna dos jovens nos espaços chamados tradicionais? O jeito de se socializar, as performances nos espaços das casas de farinha não seria um ritual de trabalho tradicional sendo efetivado por outros caminhos? Pelo visto é a relação com o processo tradicional que se reconstrói o tempo todo. Eis algumas reflexões postas para pensarmos essas questões. Falar de tradição é muito complexo. Será que o povoado está em vias de atualizar a tradição? O que é essa juventude hoje no campo? O que significa modernidade para alguém que está no nordeste, no recôncavo?

Retomando a questão do tradicional e do moderno, esse dualismo, no contexto aqui discutido vai perpassar a realidade agrária. Atualmente pensar na inserção do jovem rural na agricultura familiar considerando a realidade do Recôncavo tem sido um desafio. A pesquisa buscou dialogar com outros estudos que investigam a participação juvenil nos processos de reprodução social da agricultura familiar e verificou-se que a agricultura que se manifesta no Recôncavo expulsa o jovem do campo porque não dar condição de permanência para que eles fiquem. Ou seja, não é desejo individual do jovem sair do campo. É precária a situação material.

Outras variáveis consideradas são as oportunidades de trabalho. No meio rural de um modo geral, gera desemprego porque não precisa de mão de obra. Pensando na Revolução Verde que transforma a forma que se produz, como se produz e para quem se produz torna a agricultura em um negócio em que há uma intensificação entre o agronegócio e a agricultura familiar. A introdução do maquinário vai substituir o trabalho braçal; tudo altamente tecnológico, logo, os agricultores familiares não conseguem acompanhar. No Recôncavo, século XIX houve o declínio da produção açucareira, declínio das fazendas e a população da época deixada à própria sorte. A desigualdade no processo de ocupação das terras no Recôncavo tem suas raízes históricas conectadas ao modelo de agricultura agroexportadora com utilização de trabalho escravo, trabalho este que gerou amplas desigualdades econômicas, sociais, raciais e agrárias. Atualmente este espaço concentra boa parte dos povos e comunidades tradicionais da Bahia e a maior concentração da população negra do estado submetida aos mecanismos então vigentes de manutenção e reprodução dessas desigualdades. As relações contemporâneas no espaço rural são reflexos da histórica desigualdade social e regional. Pouco investimento no nordeste, na Bahia, no Recôncavo.

Por falar em território, torna-se importante ressaltar que, embora o povoado seja tradicional, não se define etnicamente como quilombola, mas possui peculiaridades comuns a essas comunidades, incluindo a posse da terra e a territorialidade. Utilizo o conceito de território conforme definido por Milton Santos(1999), que o entende como "o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida" (SANTOS, 1999, p. 8).

A escravidão persiste no capitalismo. É o mesmo que dizer que enquanto houver latifúndio, vai haver trabalho escravo no Brasil. É oportuno lembrar e entender que o Brasil tem uma estrutura feudal, relações de trabalho escravistas e relações de produção capitalista se pensarmos o processo de acesso a terra, a organização de trabalho e as relações de produção. José de Souza Martins sustenta a ideia de que a contradição que permeia a emergência do trabalho livre se expressa na transformação das relações de produção como meio para preservar a economia colonial de exportação, isto é, para preservar o padrão de realização do capitalismo no Brasil, que se definia pela subordinação da produção ao comércio. Tratava-se de mudar para manter. (MARTINS, 2001, p.28).

É nesse contexto que penso a agricultura familiar: subordinação dos agricultores ao mercado, envelhecimento nos territórios alarmantes, os jovens não querem permanecer no campo, não se faz reformas estruturais e o Brasil vai ficando pra trás, não avança.

Essa discussão dá muito pano pra manga. Viver, aprender e apreender o saber fazer da cultura da farinha está imbricado no universo simbólico “tradicional” mantido e atualizado pela família. A modernidade é adquirida na sociabilidade urbana. O que resulta numa ambigüidade vivida pelos jovens rurais. O jovem rural que sai para estudar no centro (na cidade) já se traduz em abandono do campo a meu ver. A sociabilidade é urbana já que as escolas estão nas cidades e não nos campos. A escola não tem importância apenas como um meio facilitador do acesso ao mercado de trabalho se destaca como um importante lugar de sociabilidade “onde se faz amigos”, por exemplo. O discurso da modernidade, do desenvolvimento, é muito pautado nas condições objetivas que atraem os jovens rurais para a cidade, como o de acessar algo que historicamente foi negado a populações rurais, tradicionais.

Em síntese pode-se dizer que José de Souza Martins em suas abordagens fala das contradições que estão postas pelo capitalismo no contexto brasileiro. Hoje essas condições impostas pelo sistema capitalista se refletem nas formas de organização dos grupos, o que dificulta em certa medida as dinâmicas, comportamentos das pessoas, sobretudo, dos jovens rurais, sujeitos da análise da

pesquisa em questão, pois entendo que é o contexto, a estrutura que vai determinar a dinâmica desse jovem. Essas contradições partem da análise contextual que fiz no início deste artigo quando falo das desigualdades sociais e regionais que historicamente o Recôncavo fez e faz parte. Quando se fala em modernização nesse contexto aqui discutido parece pertinente falar de uma modernização conservadora que mantém as desigualdades, os jovens rurais estão esquecidos no campo. É preciso políticas amplas, universais e não políticas fragmentadas. A estrutura agrária é concentrada e organizada com base no latifúndio e com o neoliberalismo as coisas ficaram bem piores. A agricultura que se manifesta no Recôncavo expulsa o jovem do campo.

Conclusão

Ademais, o artigo buscou dialogar com outros estudos, principalmente apoiando-se na proposta de José de Souza Martins que se insere nessas abordagens de contradições impostas pelo capitalismo em que observamos e percebemos na realidade que nos cerca que mesmo com o crescimento econômico, outros tantos segmentos da sociedade podem ser deixados à margem; comportamentos discriminatórios, população não branca subalternizada, exploração da força de trabalho em contextos rurais, condições precárias. Pensar o processo migratório, a questão da urbanização que de certa forma desconecta ou tenta desconectar o jovem do seu lugar de pertencimento. O capitalismo promete vida melhor, oportunidades, crescimentos pessoal e profissional, acesso a várias coisas e não garante isso, tem-se um cenário incerto em que o jovem do campo não se dá conta dessa realidade complexa.

O autor nos convida a fazer essas reflexões ao tratar de diversos temas, com diversas abordagens sobre um mundo em rápida transformação. É importante, neste sentido, fazer uma reflexão histórica para entender as dinâmicas na contemporaneidade e as contradições/desigualdades que persistem, sejam elas econômicas, sociais, regionais. A reforma agrária até hoje não foi feita. Não há mudanças na estrutura, é conservadora. Assim como a categoria JUVENTUDE uma construção social em disputa aparece como uma expressão da modernidade, ao “RURAL” é atribuído uma carga semântico-teórica, estabelecida também desde o ponto de vista da modernização; impôs a este um significado de conservação e passado. São com estas construções impostas com muito preconceito, estigmas, o rural como arcaico, atrasado que se traduz em invisibilidade social, jovem nenhum quer se identificar com isso. Opera nas subjetividades, reconhecimento e no seu lugar de pertencimento: o meio rural. Diante do exposto, é evidente que a burguesia e o capitalismo negam a juventude, sobretudo a juventude rural.

É de suma importância conhecer as particularidades de uma categoria específica, dentro do universo juvenil rural que são os jovens agricultores familiares. Os jovens agricultores familiares são “membros de uma unidade doméstica, que é ao mesmo tempo, uma unidade de produção agrícola” (WEISHEIMER, 2004, p.12). Portanto, falo aqui do povoado do Alecrim de um contexto próprio do local, onde predomina a atividade de produção de farinha. O estigma social de que o rural é um lugar historicamente atrasado, já nos diz muito, para situarmos a produção de conhecimento sobre os jovens que vivem no meio rural brasileiro. As pesquisas sobre as juventudes rurais no país ganharam relevância recentemente (WEISHEIMER, 2005; CASTRO et al., 2009).

A situação de invisibilidade que por muito tempo foi relegada aos jovens rurais “[...] se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão” (WEISHEIMER, 2005, p. 8). É importante enfatizar que não quero negar a subalternidade dos jovens em outros contextos sociais/ territoriais, mas apenas situar a face perversa desta negação aos jovens rurais.

Novamente chamo a atenção para o entendimento dos acontecimentos históricos a fim de refletir as dinâmicas que estão imbricadas e que marcam a nossa sociedade atualmente levando em consideração as contribuições de José de Souza Martins que se utiliza do pensamento inovador na tentativa de compreender a realidade brasileira e, numa perspectiva micro, procuro entender o que está acontecendo nos povoados rurais e a atuação dos jovens no território do Recôncavo. A modernidade se fortaleceu com o desenvolvimento do capitalismo e é com esse entendimento que busco aqui compreender o que José de Souza Martins tenta nos mostrar em seu livro *O Cativo da Terra*, como se formou estruturalmente e historicamente a sociedade que somos hoje e como as condições de vida dos trabalhadores rurais permanecem precárias impulsionados pelas transformações sociais provocadas pela emergência do capitalismo como modo de produção dominante. Esta traz como efeitos o abandono do campo pela falta de investimento, falta de políticas públicas e, logo, o esvaziamento dos espaços rurais pelos jovens. E pelo que parece o meio rural passa a ser o não-lugar para esses jovens na atualidade.

Referências

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Soc. estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, Apr. 2016 . Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/>> acessado em 11 Maio de 2021.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora Contexto, 2010 (288p.)

MUNANGA, Kabengele(org.) Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In Revista USP, São Paulo, n.68, p.46-57,dez/fev. 2005-2006.

___Nilson. **Situação juvenil na agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese(Tese em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

___Nilson.Situação juvenil na agricultura familiar. In: LEÃO, Geraldo; ROCHA, Maria Isabel Antunes (organizadores). **Juventudes do campo**. -1.ed.–Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.31-51.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano1.n.1, p.7 - 13, 1999.

Autora

Milena Rocha Caetano de Jesus

*Mestranda no PPGCS- Programa de Pós -graduação em Ciências Sociais pela UFRB (2024.1).
Graduação em Ciências Sociais (Bacharel e Licenciada, 2020) Professora no Colégio Estadual de Cachoeira (2025);*

E-mail: millycaetano28@gmail.com;

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7247500435790937>



Feira filosófica: ampliando mentes, inspirando ideias, construindo memórias

Raíssa Valléria Brandão de Sousa Amaducci



Resumo

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal de Mato Grosso. A investigação examina a Feira Filosófica aplicada na Escola Estadual Albert Einstein, em Guarantã do Norte – MT, como prática pedagógica transformadora para desenvolver autonomia e pensamento crítico nos estudantes do ensino médio. Inspirada em Friedrich Nietzsche e Paulo Freire, a Feira integrou teoria e prática com conteúdos teóricos, artísticos, audiovisuais e empreendedores, obtendo sucesso em engajamento e criatividade. Alinhada à LDB e BNCC, destacou-se pelo impacto acadêmico e socioemocional, fortalecendo a formação integral e o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Autonomia. Protagonismo. Filosofia.

1 Introdução

O ensino de Filosofia no Brasil enfrenta desafios históricos para promover práticas que aproximem os estudantes dos conceitos filosóficos e desenvolvam habilidades críticas e reflexivas. No ensino médio, a disciplina ainda carece de relevância, muitas vezes com uma abordagem excessivamente teórica e distante da realidade juvenil. Nesse contexto, a Feira Filosófica, realizada na Escola Estadual Albert Einstein em Guarantã do Norte - MT, no ano de 2023, emerge como uma proposta pedagógica inovadora que alia teoria e prática, valorizando a criatividade, o protagonismo e o diálogo entre os estudantes.

Inspirada em Friedrich Nietzsche e Paulo Freire, a Feira reforça a liberdade e a autonomia como pilares da educação. Para Nietzsche, o processo educacional deve promover a autossuperação e o conhecimento autêntico (Nietzsche, 2013, p. 72). Já Freire defende a educação como prática dialógica e humanista, onde o professor é um mediador e o educando, sujeito ativo no aprendizado (Freire, 1996, p. 21). Esse projeto proporciona um espaço de aprendizagem que integra produções teóricas e artísticas, materiais digitais e atividades empreendedoras, conectando o aprendizado filosófico a experiências concretas e promovendo responsabilidade e organização.

Além disso, a Feira Filosófica se alinha às diretrizes educacionais nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, e a Base Nacional Comum Curricular, promovendo um ensino que busca não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade (Brasil, 1996, Art. 2º). A BNCC enfatiza a formação de competências socioemocionais e o desenvolvimento de sujeitos conscientes (BNCC, 2018, p. 9). A Feira, portanto, contribui para essas metas ao promover uma formação integral e inclusiva. A convergência entre os objetivos da Feira Filosófica e as políticas públicas reflete uma abordagem que transcende o conteúdo disciplinar, consolidando a educação como espaço de formação ética e cidadã. Mais que uma atividade acadêmica, a Feira é um projeto de intervenção educativa que capacita os estudantes a enfrentar questões sociais e culturais de forma crítica e autônoma.

2 Desenvolvimento

2.1 - Referencial teórico

A obra de Friedrich Nietzsche, filósofo alemão do século XIX, é central para este trabalho, especialmente no que tange sua crítica ao sistema educacional da sua época e sua defesa de uma educação voltada para a autenticidade e a liberdade do indivíduo. Nietzsche propõe que a educação deve “promover a autossuperação e a criação de uma cultura que seja um fim em si mesma” (Nietzsche, 2013, p. 72). Nesse sentido, o educador deve proporcionar ao estudante a oportunidade de explorar o conhecimento de forma autêntica, incentivando-o a transcender o aprendizado mecânico e a construir um saber que vá além das convenções e normas impostas. Essa visão é alinhada com o conceito de autonomia, fundamental para a formação crítica dos estudantes, ao passo que estimula um ambiente educacional onde o conhecimento é constantemente questionado e reconstruído, permitindo ao estudante assumir um papel ativo e consciente no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a filosofia de Nietzsche enfatiza a liberdade como um componente-chave da formação filosófica:

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelarão o que são verdadeiramente o sentido original e a substancia fundamental da tua essência, algo que reside absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores (NIETZSCHE, 2011, p. 165).

Paulo Freire, por sua vez, oferece uma abordagem pedagógica que enfatiza a educação como prática da liberdade, em que o educando se torna um sujeito ativo e capaz de interpretar criticamente o mundo à sua volta. Freire defende que o ensino deve ser um “ato de liberdade”, que exige “respeito pelos saberes dos educandos” e um processo de construção dialógica do conhecimento (Freire, 1996, p. 21). Para Freire, o papel do educador é mediar o conhecimento, promovendo um ambiente onde o diálogo é o principal meio de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o processo educativo vai além da simples transmissão de conteúdos, buscando formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade. A Feira Filosófica se fundamenta nessas premissas freireanas, pois oferece um espaço onde os estudantes são incentivados a dialogar, criar e questionar, permitindo a expressão de suas próprias interpretações e experiências de vida.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (...) É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 2004, p.33)

2.2 - Aspectos Metodológicos

A metodologia adotada para a realização da Feira Filosófica foi estruturada para integrar os conceitos filosóficos com práticas criativas e interativas, promovendo um aprendizado ativo e significativo aos estudantes. Foi aplicado na Escola Estadual Albert Einstein, de ensino médio regular, que, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), atende a 843 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O projeto foi planejado para envolver toda a comunidade escolar, estimulando a pesquisa, criatividade, trabalho em equipe e empreendedorismo, abrangendo as dimensões cognitiva, emocional, social e cultural. A primeira fase da metodologia incluiu a organização das turmas e a definição dos filósofos-tema, escolhidos com base nos conteúdos

trabalhados ao longo dos três anos do ensino médio, através do Sistema Estruturado de Ensino do Estado do Mato Grosso. Cada turma ficou responsável por um filósofo, distribuídos segundo os períodos da História da Filosofia (Antiga, Moderna e Contemporânea). Por fim, a disposição dos temas se concretizou da seguinte forma:

Tabela 1 - Divisão temática

Sala	Filósofo-tema	Matutino	Vespertino	Noturno
01	Friedrich Nietzsche	3 B	3 D	- ¹
02	Sigmund Freud	2 A	2 E	1 J
03	Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir	3 C	2 H	1 K
04	Michel Foucault	3 A	1 M	2 L
05	Immanuel Kant	2 B	1 E	3 G
06	Jean Jaques Rousseau e Thomas Hobbes	2 C	1 F	2 J
07	John Locke e David Hume	1 D	1 G	3 I
08	René Descartes e Francis Bacon	1 B	1 H	2 I
09	Aristóteles	2 D	2 G	3 H
10	Sócrates e Platão	1 C	3 E	3 F
11	Mitologia Grega e Filósofos Pré-socráticos	1 A	1 I	-

Fonte: Autoria própria (2024).

O trabalho iniciou-se com aulas expositivas desta autora, professora responsável, oferecendo a base teórica necessária para que os estudantes, com o auxílio de Chromebooks, pesquisassem sobre o filósofo-tema, selecionando informações relevantes e organizando o conteúdo. Em seguida, iniciou-

¹ Trata-se de salas que não tinham turmas no período noturno.

se a autogestão das turmas, dividindo-as em equipes responsáveis por decoração, apresentação teórica, artística, marketing e empreendedorismo. Cada setor exigia uma preparação específica: a decoração, por exemplo, deveria refletir visualmente os conceitos do filósofo; já a apresentação teórica exigia uma exposição oral dos principais temas; a parte artística permitia expressões como teatro ou música, e o marketing envolvia a produção de vídeos de divulgação e memórias do evento. O setor de empreendedorismo incumbia as turmas de criarem produtos temáticos para a venda, elaborando orçamentos e projeções financeiras.

Foi promovido um diálogo com o corpo docente para incentivar a interdisciplinaridade, destacando o impacto da Feira nas notas finais. Guias de desenvolvimento criados pela professora responsável para cada temática foram distribuídos entre os professores para suporte ao projeto. A primeira etapa avaliativa, o “planejamento guiado”, organizou as ações dos estudantes: individualmente, selecionavam um setor e preenchiam uma ficha detalhada sobre ideias, materiais, metodologia e fundamentação teórica, além de orçamento e estratégias de venda para o setor de empreendedorismo. A professora então recolheu os planejamentos e promoveu uma escolha democrática entre os estudantes para definir as ideias a serem desenvolvidas.

Inspirada no conceito de exemplaridade do educador, defendido por Nietzsche (2011, p.176), a professora também participou ativamente, criando sua própria propaganda e uma paródia sobre a Feira, o que motivou os estudantes e impulsionou a produção das turmas. Durante o evento, realizado em todos os turnos, os estudantes atuaram como guias e apresentadores, interagindo com a comunidade e ampliando o impacto educativo. A avaliação final considerou a qualidade das apresentações, criatividade, organização e desempenho nas vendas, com os recursos arrecadados revertidos para as turmas.

2.3 - Resultados e Discussão

A Feira Filosófica se destacou como uma experiência de grande impacto educacional e social na escola e na comunidade de Guarantã do Norte - MT, proporcionando um ambiente de aprendizado enriquecedor e multidimensional. A dedicação dos estudantes e a ampla participação da comunidade contribuíram significativamente para o sucesso do evento, que registrou lotação nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), reafirmando o potencial da educação para envolver a sociedade como um todo, conforme preconizado pelo Artigo 36 da LDB, que incentiva a integração entre escola, família e comunidade.

Os estudantes demonstraram notável empenho na preparação das salas, decoração e apresentações, explorando temas filosóficos de maneira criativa e interdisciplinar. A colaboração entre disciplinas, como a Matemática, foi fundamental, os professores orientaram os estudantes na elaboração de orçamentos e no controle de despesas, o que permitiu que aplicassem conceitos matemáticos em um contexto prático de empreendedorismo. Como Nietzsche defendia, uma educação verdadeiramente formadora deve transcender o conteúdo e promover a capacidade de o indivíduo aplicar e transformar o conhecimento, valorizando a experiência e a liberdade de criação como “um fim em si mesmo” (Nietzsche, 2013, p. 72).

O evento também foi marcado por produções artísticas e audiovisuais excepcionais, incluindo apresentações teatrais, musicais e a criação de um repertório de vídeos, todos disponíveis no canal da professora Raíssa Amaducci no YouTube. Essa produção ampliou o alcance da Feira Filosófica para além dos limites físicos da escola, desenvolveu habilidades de comunicação e tecnologia, e registrou as memórias construídas em comunhão. A criação de produtos para comercialização e o sucesso das vendas, que totalizaram uma receita de 23 mil reais, proporcionaram uma valiosa experiência empreendedora, fortalecendo as competências de autonomia e responsabilidade, também destacada na BNCC. Essa quantia retornou às turmas, que utilizaram para financiar confraternizações especiais de fim de ano, reforçando seus vínculos afetivos e sociais.

No que tange ao desenvolvimento socioemocional, a Feira Filosófica proporcionou um espaço para que os estudantes aprimorassem habilidades fundamentais, como trabalho em equipe, autogestão e resiliência. A prática do diálogo e da cooperação, defendida por Paulo Freire como essencial para a educação dialógica e libertadora, foi um dos pilares do projeto. Freire (1996) enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 41), e isso se manifestou plenamente durante a Feira, onde os estudantes compartilharam conhecimentos, debateram ideias e solucionaram problemas em conjunto, promovendo uma educação verdadeiramente colaborativa e significativa.

Além do aprimoramento nas competências de pesquisa, comunicação e criatividade, os estudantes desenvolveram um vasto repertório cultural e filosófico. A oportunidade de explorar diferentes correntes de pensamento, como o existencialismo, o empirismo e o racionalismo, ampliou seu entendimento das diversas perspectivas que moldam o pensamento humano, em consonância com o que a LDB preconiza sobre o pluralismo de ideias e a valorização da diversidade cultural (Brasil, 1996, Art. 32). Essa diversidade filosófica permitiu que os estudantes expandissem seu repertório argumentativo e aplicassem seus conhecimentos em atividades que envolviam compreensão teórica, comunicação e representação de ideias de forma criativa e acessível.

A Feira Filosófica demonstrou também o potencial de iniciativas como esta para uma formação integral e ao desenvolvimento das habilidades necessárias para uma vida cidadã e responsável. Ao vivenciarem a prática empreendedora e participarem ativamente na organização e execução do evento, os estudantes passaram a atuar como protagonistas do seu próprio aprendizado, preparando-se para desafios futuros com autonomia e confiança.

3 - Considerações finais

A Feira Filosófica: Ampliando Mentes, Inspirando Ideias, Construindo Memórias, foi uma experiência transformadora para estudantes, educadores e a comunidade de Guarantã do Norte - MT, integrando teoria e prática de maneira criativa e dinâmica. Inspirada nos princípios de Friedrich Nietzsche e Paulo Freire, a Feira criou um espaço pedagógico libertador que promoveu a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico dos estudantes. Os resultados destacam o forte engajamento, a qualidade das produções e o desenvolvimento de competências socioemocionais e empreendedoras. A ampla participação comunitária e o sucesso na venda de produtos ressaltam o impacto positivo do projeto, que se expandiu além dos limites escolares e alinhou-se aos princípios da LDB e BNCC. A colaboração interdisciplinar, como entre Filosofia e Matemática, reforçou a aplicabilidade do conhecimento e preparou os estudantes para desafios sociais e profissionais. Conclui-se que a Feira Filosófica é uma prática pedagógica inovadora, respondendo à demanda por uma educação que forma cidadãos críticos e criativos. Ao enriquecer o aprendizado, reafirma o papel da Filosofia na formação de jovens autônomos e engajados, inspirando outras instituições a adotar práticas semelhantes que valorizem o diálogo e o protagonismo juvenil.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. Schopenhauer como educador. In: NIETZSCHE, F. **Considerações Intempestivas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 141-206.

NIETZSCHE, F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino, in **Escritos sobre educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2013.

Autora

Raíssa Valléria Brandão de Sousa Amaducci.

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal Fluminense.

Mestranda em Filosofia no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal de Mato Grosso.



Uma lua no meio da água

Matos Matosse



O jogo de *txuva*¹ que decorria, ali, debaixo de uma grande mafurreira, estava, já, nos minutos finais, quando o Américo Mudjovo, um ancião muito respeitado em toda região do Guijá, começou a se sentir indisposto. A sua espinha dorsal, em forma de arco, parecia a se quebrar. Repentinamente, uma névoa de tontura invadiu-lhe o cérebro. Quase ficou cego. Parou. Não se mexia. A sua língua parecia-lhe uma borracha, sem nenhuma utilidade. Não falava. Os companheiros do jogo ficaram preocupados. Todos se levantaram, de súbito, e deram-lhe o apoio.

– Mudjovo, está bem? – perguntou-lhe, o Acácio, mais conhecido por tio Marandza. Não lhe respondeu. Continuou parado, sem se mexer.

– Mudjovo, Mudjovo, está bem? – insistiu o tio Marandza. O Mazivila deu-lhe umas palmadinhas nas bochechas. Parece tê-lo reanimado. Ergue a cabeça, lentamente. Com algum esforço, tentou balbuciar algumas palavras. Os seus olhos desapareceram no céu. Apontou a lua. Começava a obnubilar. A mão navegava no ar; trémula. Era como se estivesse à procura de alguma coisa num lugar escuro. Depois, balbuciou:

– *A nwentí xicari ka mati*². – esta afirmação acolheu, de surpresa, os seus companheiros. Não sabiam o que aquilo significava. Nunca tinham ouvido esta expressão: *a nwentí xicari ka mati*. Segundo os mais velhos, significava que iria chover, torrencialmente. Haveria inundações. Embora não tivessem o conhecimento das causas deste fenómeno meteorológico, a previsão nunca lhes falhava. Esta capacidade de ler e interpretar astros vinha dos seus antepassados. Ele sabia dizer horas, exactas, interpretando, simplesmente, a posição da sombra projectada pela luz do sol. Isto era

¹ Jogo tradicional.

² A lua está no meio da água.

feito, espetando-se paus na terra. Os seus companheiros do *txuva* não sabiam disto. Mesmo aqueles que eram, já, de idade avançada. Esta sabedoria não era mais transmitida para novas gerações. Aliás, com a nova dinâmica da vida, os mais novos preocupavam-se com outras coisas. A escola era a ocupação predileta.

Todas as tardes, juntavam-se, ali, até ao pôr do sol, para jogar *txuva* e outros para jogar *muravarava*³. Raras vezes, juntavam-se os jovens. Estes dedicavam-se, nos tempos livres, jogando a bola, ao redor.

Dispensam-se, forçados pela mudança de tempo.

Instantes seguintes, um manto preto cobre o céu e move-se, disformemente.

Pouco a pouco, o manto ia-se engrossando e movia-se, rapidamente. A lua que, há pouco, espreitava, para a alegria dos novos namorados, já, não se via. Nem as pouquíssimas estrelas, dispersas, resistiram ao manto escuro. A região foi assolada pelos ventos, que cresciam de uma forma assustadora. Ventos fortes. Muito fortes.

Começa a chover. A trovoada rasga o céu, severamente. A zona toda tornou-se assustadora. Perdeu o brilho. A vida. As pessoas, nas ruas, corriam para as suas casas, desesperadamente; outras saíam das suas casas para algum lugar seguro. A raiva do vento arrancava a cobertura das casas, derrubava as árvores. E misturava-se ao roncar ensurdecedor da chuva; às *vuvuzeladas* da trovoada; à vozeria de pessoas que, sem norte, assistiam às suas casas a serem destruídas; algumas paredes desabavam sobre as pessoas de todas as idades: crianças, mulheres, idosos. As águas formavam rios e abriam grandes crateras.

– Meu Deus! O que é isto? – exclamou um jovem, preocupado com o que estava a acontecer. Pareceu que nunca tivesse visto uma situação igual. Assistia-a sem nada a fazer.

Ao longe, havia um armazém que pertencia à Fábrica de Descasque e Processamento de castanha de caju. O armazém fornecia alguma resistência. Foi construído no tempo colonial. Não era tão grande, assim. Mas, em momentos de crise, como a que se assistia, dava para acolher um número razoável de pessoas em perigo de vida. Uns refugiavam-se às árvores para se escapar da corrente intensa das águas que arrastava, furiosamente, consigo troncos, vários objectos, como portas que se desprendiam das paredes, panelas, roupas, cadeiras plásticas e as de madeira; gado, patos, cabritos, etc.

³ Dama.

O Mário, que se cuidava por cima de uma árvore, vê um objecto a ser arrastado. A visibilidade não lhe permite distingui-lo, nitidamente. Um grito, moribundo, chegou aos seus ouvidos como se ele estivesse a sonhar. O grito, moribundo, voltou a bater nos seus ouvidos.

– Não, não, não pode ser!... É uma criança. – falava sozinho, em voz baixa. Mas foi suficiente para o Almeida que, também, estava na mesma árvore, porém, noutra ramo, ouvisse. Ao lado da árvore, onde estava o Almeida e o Mário; havia três mulheres e um homem. As mulheres chamavam-se Alda, Maria das Rosas e Rosinha. O homem era alcunhado de Matatangule. A Alda e a Maria das Rosas eram esposas do Matatangule; a Rosinha a única filha da Alda. Daquela árvore, assistiam, dolorosamente, à destruição das suas duas casas. A Maria das Rosas viu uma cobra que se escondia, inofensiva, num ramo que atravessava rente à sua cabeça; gritou de susto – cobra!... –, e desequilibrou-se. O homem precipitou-se, para ampará-la. A cobra continuava, ali, tranquila, *sem* veneno para lançar. Naquela situação, não existiam inimigos. Não havia tal necessidade. Os seus olhinhos pareciam acender, quando fossem aluminaados pelos feixes do relâmpago. A mulher tremia. Não parava de tremer. E não tirava os olhos, fitos, na cobra.

– O quê? – perguntou-lhe o Almeida, com alguma preocupação.

– Não vejo bem, mas acho que aquilo é uma criança a ser arrastada pelas águas. Ouvi o grito.

– E agora? O que fazemos? – indagou-lhe, o Almeida. Enquanto isso, o caudal ia multiplicando a sua irra; e a cada segundo que a chuva descarregava, fortemente, criava-se uma cortina que dificultava, perigosamente, a visibilidade. – Vamos descer e seguir o grito.

– Mas as águas...? – o Mário parece estar com cagufas. Não parecia ser o mais velho que o Almeida. O Almeida era corajoso. Foi criado pelos avós paternos. Desde cedo, entregou-se aos trabalhos de casa e à machamba, para ajudar os seus avós. Cuidava, igualmente, do rebanho que, geralmente, era tarefa realizada pelos mais velhos. Isto fez que ele se tornasse um homem maduro. Corajoso. Empático.

O Almeida saltou da árvore. E ordenou que o Mário, também, descesse. O Mário vence o medo. Ambos seguem pelas tumultuosas águas que correm como um rio, descomandado; um rio cujas supostas margens foram todas engolidas. Todo pátio está inundado. Os caminhos desapareceram. Não se distingue as grandes crateras abertas pela torrente das águas. O barulho que as águas produzem – ao se esbarrar com grandes objectos ou ao afundar nas crateras – faz que se perca o grito da criança que nelas baloiça. A criança é encambulhada por um ramo quebrado. Era de

um canhoeiro grande. Tinha mais de vinte e cinco anos. Viu muitos rituais de *kuphalha*⁴ a serem realizados. Reconstituía as feridas causadas pelas catanas com as quais os homens desferiam golpes, para remédio. Resistiu a tempestades, claro, não tão violentas como as deste ciclone.

– Está aqui? – grita, o Almeida, apontando com o dedo indicador da mão direita.

– É mesmo uma pessoa?

– Não sei. Deixe-me aproximar. – aproximou-se, lentamente, apoiando-se em alguns galhos.

A criança foi encontrada, presa, ali, num ramo. Inerte. Já não gritava. Porém, os seus pulmões, ainda, moviam-se, lento e intermitentemente. Às vezes, paravam.

– É uma criança. – gritou, o Almeida, desesperado. A sua valentia parece ter sido vencida ante à situação que depara.

Tirou-a das águas. As roupas dela estavam todas rasgadas. Examinou-a a respiração. Descobre que, ainda, está viva, graças a Deus. Tira a sua camisa para a cobrir. O Mário assistia tudo com compaixão. Também, sensibilizou-se. Tirou a sua camisa para reforçar. A criança não parava de tremer. Tremia, tremia como um motor velho de um *xicorocoro*⁵.

Um problema levanta-se: para onde eles haviam de levar aquela criança? Era arriscado caminhar naquelas condições. As águas inundaram tudo. A zona tornou-se uma coisa sem vida. Reina o ruído do vento; a canção desarmónica das águas, quando se tropeçam em objectos arrastados. A escuridão tomava conta. Os contáveis postes de transporte de energia eléctrica não resistiram. Tombaram. A única luz que, às vezes, iluminava, instantaneamente, era a de alguns relâmpagos. Para além disto, o centro de saúde localizava-se longe do lugar onde eles se encontravam. Não se tinha a certeza de que o centro de saúde estaria aberto e intacto. A tempestade severa destruiu tudo. As águas que transbordavam do rio Limpopo, que atravessa o distrito e serve do limite natural entre Chokwé e Guijá, inundaram as machambas; diversas culturas de milho, amendoim, gergelim, arroz, pepino, *mboa*, *nhangana*, abóboras foram arrasadas.

O Almeida e o Mário caminham por entre os escombros; esquivam as barricadas que as águas ergueram. A caminhada exige-se-lhes muita atenção.

Com dificuldades chegam. Uma parte do centro desabou. A corrente eléctrica está cortada. A luz improvisada era de um candeeiro a petróleo. Há muitas pessoas que aguardavam pelo

⁴ Ritos de evocação dos espíritos.

⁵ Um carro velho.

atendimento médico. O número dos agentes de saúde era reduzido. Os que se encontravam, ainda ali, são os que não conseguiram sair, quando a tempestade começou.

Finalmente, a chuva diminui a sua raiva. Porém, a trovoadas continuava rugindo, ébria, como um leão faminto. Neste momento, as estruturas locais, junto com os técnicos do INGD recolhiam informações. Praticamente, nada sobrou. As quatro escolas primárias foram, totalmente, destruídas. A escola secundária ficou com toda a cobertura destruída. Corpos por entre escombros.

Na sequência, o Almeida que tinha ficado com a criança, para os exames médicos, volta com uma notícia triste. A criança não resistiu aos choques; à hipotermia. Morreu.

Morreram, igualmente, outras crianças e outras pessoas, sobretudo, os idosos.

As entidades de saúde, receando que houvesse surto de cólera e malária, tomaram, com urgência, precauções, distribuindo certezas e cloro.

Matos Matosse

Maputo, 20/01/2025

Autor

Matos Matosse

Professor, escritor e ensaísta literário. É membro fundador do Círculo Académico de Letras e Artes de Moçambique, CALAM. <chonape.matosse@gmail.com>+258 844164395 Moçambique-Maputo.



Desescrevendo a língua do Antropoceno

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge [Ana Magnani]

Canção óbvia



Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e conversarei com os homens.

Suarei meu corpo, que o sol queimará, minhas mãos ficarão calejadas, meus pés
aprenderão o mistério dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o
que antes não viam, enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso, esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam a alegria de tua
chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se
abrirá na primavera.

Paulo¹

¹ Freire, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.

Araraquara, 29 de janeiro de 2025

Querida amiga, a quanto tempo não nos falamos. Como tem estado?

Escrevo essa carta, já ansiando por sua resposta.

Sempre estamos em tempo de espera, não é mesmo? Espera pela chegada, espera pela resposta, espera pelo próximo salário, o próximo momento, o próximo, ... sem presentificar. Sobrevivendo em um estado de existência ambígua, que não permite o tempo necessário ao enraizamento no momento vivido, a continuidade e o estabelecimento de relações para além das humanas. Em Khrónos² não temos tempo para desenvolver as práticas pensantes³ necessárias a um fazer que seja responsável e coletivo. Um fazer que acontece no presente.

Pensando nessa incapacidade de presentificar as nossas práticas e o tempo necessário a esse fazer, lembrei-me de que, em sua última carta, escreveu sobre como a palavra “*Chuthuluceno*”, criada por Donna Haraway (2023, p. 10) para designar “um tipo de lugar-tempo para aprender a ficar com o problema de viver e morrer com responsabilidade⁴ em uma terra degradada” tinha remexido em você. Chuthuluceno que, segundo Haraway (2023), convida para os encontros criativos e de construções coletivas, nos quais é necessário deixar ir o eu para fazer-nos com outros, em um jogo de linhas que se encontram, se entrelaçam, formam nós.

Formar nós é permitir-nos ficar com o problema que se apresenta, não de uma forma individual e racional, mas através da possibilidade de abertura para os encontros com outros, com as fabulações e com a criação de humus - compostos que alimentam os pensamentos e tornam o solo propício as novas ideias - tão necessários para lidar com as complexidades do mundo.

Noto, através da sua carta, que você começa a humusificar, compondo listas a partir desse chamado, porém você escreve sentir as limitações por se encontrar sozinha, lidando com processos complexos e delicados. Assim escolho puxar o meu fio e me colocar em percurso ao seu lado, para brincarmos, narrar histórias e produzimos acerca dessa proposta de Haraway.

Devo te confessar que me sinto tateando à deriva a procura de um rumo.

Comadre, retomei a leitura de ‘*Ficar com o problema: fazer parentes no Chuthuluceno*’ para estar com você e quero te contar que algumas ideias me aconteceram. Em um primeiro

² Khrónos é o tempo cronológico que está associado a um movimento linear e sequencial das coisas.

³ Para Haraway (2023), thinking practices (práticas pensantes) está sempre relacionado a habilidade de se relacionar (response-abilities), tornando-se responsável por essas práticas.

⁴ Donna Haraway (2023), vai pensar response-abilities como sendo o estabelecimento de relação entre coletividade e habilidade de respostas visando um fazer que seja coletivo.

momento foquei na sua proposta de fazer listas para pensar com Haraway (2023) – coisa que devo dizer, me agrada muito – e na sua insatisfação diante delas. Aqui também comecei a produzir listas e me senti igualmente inquieta. Faltava algo. Voltei a ler a proposta da pesquisadora e devo te dizer que noto algo que tinha me escapado anteriormente e, talvez, também a você: ela não fala para tentarmos seguir a cada fio de forma separada, de modo organizado, com um olhar cartesiano; mas, ao contrário, propõe observar os fios embolados, interagindo com ele. Permanecendo com ele.

Permanecer com o problema, nos diz Haraway (2023), não nos compromete com uma busca por resultados, mas com a simples interação com o nó, observando as conexões possíveis e quais os possíveis vínculos criativos que se apresentam a partir da nossa intervenção.

Volto a observar as listas que produzi e constato a dificuldade em encontrar palavras que digam sobre o que estamos procurando exprimir; reconheço essa dificuldade com as línguas que utilizamos como um dos nós do nosso problema e decido ficar com ele. Nas próximas linhas vou tecer um percurso buscando brincar e narrar com esse nosso problema e ver para onde ele nos leva.

30 de janeiro de 2025

Querida companheira, estou a pensar sobre o nó da linguagem. É possível que a linguagem tenha sido enozada através de um projeto que visa fortalecer um sistema-mundo? Retorno a Haraway (2023) buscando pistas para observar esse nó.

Vivemos um lugar-tempo desafiante que impõem uma nova-ancestral justiça multiespécies, no qual se faz necessário descartar a frase “fim de mundo” – tipo *game over* - para fazer brotar em seu lugar uma relação comunal de “colaborações e composições inesperadas, em amontoados quentes de composto” (Haraway, 2023, p. 14).

Precisamos criar humus!

Criar humus é o que temos buscado através do encontro com um pensamento coletivo: encontrando espaços de refúgio por entre as palavras e os silêncios, pensando por meio de imagens e sementes, nos abrindo aos ruídos e as difrações. Nossas conversas se aquecem e buscam por pontos de fragmentações e fissuras pelos quais possamos florescer novas ideias e, quem sabe, novas palavras.

Desejo te contar que, hoje, acordei com a cabeça repleta de pensamentos complicados, complexos, acerca das palavras. Minha mãe diria que acordei com caraminholas na cabeça, rs. Talvez seja isso mesmo. Pequenos caramujos com molas no pé que saltitam de um lado pro outro, acordando meus pensamentos - era isso que imaginava quando era criança e minha mãe dizia essa palavra.

Devaneios a parte, acredito que os pensamentos mais complicados, ou as caraminholas - como os costume nomear desde criança - são aqueles que nos colocam grandes desafios, que nos causam desconforto e nos oferecem oportunidade de experimentações com eles.

São esses pensamentos complexos que nos fazem questionar o modo como operamos no mundo, principalmente em um modelo político-econômico que nos alinha a exploração e ao consumo do outro.

Exploração e consumo do outro que se propaga através do Colonialismo⁵, que ainda hoje regula as nossas práticas.

Querida companheira de pensar, espero não estar te aborrecendo nesse momento, mas tenho sentido dificuldade em falar com algumas pessoas próximas acerca disso. Elas parecem não me compreender e querem que eu logo posicione as minhas ideias, mas não é isso que busco. Dona Haraway (2023, p.09) nos inspira a pensar que a “nossa tarefa é criar problemas, suscitar respostas potentes a eventos devastadores, e também acalmar águas turbulentas e reconstruir lugares tranquilos”.

É isso que tenho sentido desejo de explorar com esse nosso problema. Não busco polarizar, tão pouco assegurar respostas para essa reflexão. Gostaria, tão somente de lapidar o pensamento e sei que você é uma boa companhia para isso.

Note! As palavras e as linguagens - que utilizamos nas escrituras que realizamos - já carregam em si certos padrões pré-estabelecidos, não oferecendo espaço para o inacabamento, para perturbar águas paradas, para “formar parentescos em linhas de conexão inventivas como uma prática para aprender a viver e morrer bem uns com os outros em um presente espesso” (Haraway, 2023, p.09).

Vou tentar explicar melhor.

Partimos da compreensão de que durante o processo da colonização, imposto por um modelo de mundo imperialista, para além de subjugar e massacrar povos inteiros, também foram aniquilados os seus legados e visões de mundo, incluindo as suas linguagens. Mesmo quando as palavras utilizadas por esses povos verdadeiros eram assimiladas pela nova cultura dominante, elas sofriam uma mutação para se adaptarem ao novo contexto político-econômico. Elas perdiam sua pureza original e começavam a carregar as marcas de um outro modo de mundo, muito mais individualista e baseado no capital.

A maioria das línguas que usamos hoje – mesmo quando estamos buscando decolonizar - foram as responsáveis pela aniquilação de muitas outras línguas. Por causa dessa ação realizada durante o período do imperialismo, e de seu projeto de mundo, a colonização, é que precisamos

⁵ Enquanto experiência histórica, o Colonialismo, engendrou lógicas internas de funcionamento de seu poder, baseado numa relação Império x Colônia. As práticas de controle e de administração política, econômica e cultural que perduram para além de seu período histórico.

encontrar outras formas de pensar palavras que digam sobre imaginários multiespécies como muitos desses povos que tiveram suas línguas invisibilizadas faziam, dizendo de um comum, com uma linguagem que incluía a todos os seres que vivem na Terra.

Dona Haraway (2023, p. 09), tem dialogado conosco acerca dessas questões. Formar parentescos, possibilidades de ressurgimentos de línguas “capazes de responder, conjuntamente e em toda a nossa abundância espevitada de tipos”.

Comadre, te escrevo essas linhas com o desejo de te relatar como estou me sentido esquisita por esses dias, não com o intuito de explicar meus sentimentos, tão pouco me posicionar quanto ao modo como tenho encarado a experiência com a escrita, mas abrindo a possibilidade de acordar a escuta afim de alargar as nossas experiências sensíveis com ela.

Quero te revelar que esse estado de desassossego que estou vivenciando faz com que aconteça em mim algumas reflexões que as palavras, ou melhor, as linguagens que utilizamos para nomeá-las estão se mostrando incapazes, por estarem empobrecidas e gastas. Sinto a necessidade de realizar novas provocações entre acontecimentos e ideias, escovar as palavras, colocar as palavras em movimento, fígar velhas palavras, encontrar novas palavras, sacudir a areia do tempo para encontrar novos-antigos caminhos.

Precisamos abandonar a coisidade para com as palavras para encontrar-nos verdadeiramente com elas. Precisamos acordar o corpo sensível para o encontro, pois percebo que as palavras têm corpo e foi essa corporização nas palavras que possibilitou que elas sofressem mutações com o tempo. Percebo que buscar escutar seus ecos originais passa por um movimento de escavação e revitalização e, para isso, é preciso tornar menos apertado o tempo para as reflexões com elas. É preciso “um tipo de lugar-tempo para aprender a ficar com o problema [...] um tempo em prol da continuidade e do frescor [onde] nada deve remeter a passados, presentes e futuros convencionais” (Haraway, 2023, p. 10). Um lugar-tempo denso, que proporcione a possibilidade “do cultivo daquilo que ainda pode vir a ser” (Ibid.).

Carecemos, urgentemente, compor escritas que possam ter a força de nos fazer esquecer e nunca esquecer, a maleabilidade de aprender e desaprender simultaneamente, realizar escritas legíveis e ilegíveis, com significado e não, sem e com sentido, trazendo a própria vida, as marcas que nos atravessam, buscando, a todo tempo, estar-sendo palavras.

Mas as línguas que tenho visitado têm se mostrado cansadas, sujas, sobrecarregadas e as composições possíveis com elas tem sido tão monótonas.

31 de janeiro de 2025

Querida companheira de reflexões, ando repleta de vazios. E sinto que não preciso preencher esses vazios com palavras, mas sinto o desejo por erguer muros com palavras para lhes dar sustentação. Não sei.

Vou tentar exemplificar.

Não quero preencher o vazio da falta corpórea de mamãe com palavras, quero somente senti-la. Para isso busco erguer um muro com uma escrita que diga sobre como tenho me sentido oscilando entre o “luto” por minha mãe; por uma quantidade enorme de coisas que não tenho poder para mudar e a “luta” por tudo o que acredito; que agora mamãe ancestralizou e passa a compor com a vida; por todas as pequenas coisas que posso fazer em meu dia a dia para tornar o mundo um lugar melhor para viver.

Pensando sobre essa demanda compreendo que os problemas do cotidiano também fazem parte do corpo das palavras que utilizamos pois nada vem sem o seu mundo. E penso que, talvez, esse seja o caminho a tomarmos, alimentar as palavras com vazios para que elas possam voltar a dizer das coisas que nos atravessam.

Pois é assim que gostaria de fazer com a palavra “luto”, para que ela viesse até mim vazia, oferecendo a possibilidade de lhe dar um corpo significativo, que não mais roubasse os meus mortos. “Isso é *formar o vazio*. Formar um corpo em torno do vazio. Não para preenchê-lo, mas para torná-lo significativo” (Martin, 1986, p. 34).

Diga-me amiga, o que pensa disso?

Essa noite sonhei com mamãe, faz 15 dias. Mamãe, foi a minha primeira palavra sussurrada ao acordar. Levantei-me e fui preparar um chá para animar os pensamentos.

Mamãe era expressiva sabe, um tanto teimosa. Ela gostava muito de ler e de prostrar. Ela me contava muitas Hhistórias⁶. Ela cultivou em mim a escrita e me ensinou a testá-la, a deixar que ela me surpreenda. A provocar as palavras e é isso que tenho feito, percebe?

Gostaria de ter lhe entregado muitas coisas para ela usar quando chegar ao seu novo lugar, principalmente um recorte de linho e de renda para ela fazer um vestido bonito e cadernos, canetas para a escrita, mas não fiz. E ainda não encontro palavras que digam sobre como me sinto.

Sabe comadre, tenho falado a ela para seguir em frente, não se preocupar, que continuarei a fazer o que ela me ensinou. Sei que ela estará bem no lugar para onde vai.

Com Gloria Anzaldúa (2000, p.234) posso dizer que tudo que vivi e aprendi com ela agora faz parte de mim, está inscrito nas minhas “vísceras e nos tecidos vivos”, alimentando a minha caneta.

⁶ Hhistórias, nesse trabalho, será sempre grafado com o “H” maiúsculo e “h” minúsculo por compreendermos com a cacica Katia Akrãntikatêgê (2022, não paginado), de Marabá, no Pará, que [...] a nossa Hhistória, a história com “H” maiúsculo e minúsculo, é a Hhistória da realidade do que vivemos”.

Tenho pensado que, se não incluimos essas pequenas ações do nosso cotidiano em nossas línguas, as tornamos empobrecidas de sentidos. A morte da minha mãe não foi um fim para mim, um período de tristeza e dor, como o legado imperial-cristão faz pesar sobre ela, mas um período de vestígios e lembranças, de celebrar com ela sua ancestralização, de entender que agora ela está vinculada as minhas memórias e da minha família, nos oferecendo sustento para respirar e caminhar por um mundo em ruínas. Pois aprendi com os povos pretos que,

Ancestralidade não pode ser definida apenas como uma árvore genealógica, está muito além disso, ela percorre a linha sanguínea do tempo e firma-se na existência. Ela é uma forma respeitosa de honrar e (re)lembrar dos nossos antepassados (Ribeiro, 2020).

Assim escolhi honrá-la, mas não é isso que importa a esse texto que agora escrevo. Quero pensar com você, minha querida amiga, sobre as línguas que temos para nos expressar e de como, muitas delas, expressam uma racionalidade, que torna impossível o ato de encantar o mundo com a palavra.

Vinciane Despret (2023) irá nos provocar a pensar nas práticas de encantamento e desencantamento de mundos e como elas se tornam possíveis através das nossas palavras.

Escolhi encantá-la, honrando-a desse modo a palavra a ser utilizada para dizer sobre isso não pode ser “luto”, pois que não é fechamento, mas a abertura para o novo. Então devo pensar em dizer que estou em um período de expectativa talvez, pela nova vida dela e pela minha com ela vestida com outro corpo. Não sei.

Olho para o significado da palavra “luto” e me deparo com as palavras: tristeza, mágoa, desgosto, negação, raiva e nenhuma dessas palavras é capaz de expressar o meu período de silêncio e carinho para com a minha mãe. A palavra “luto”, dentro de uma concepção colonial-cristã expressa a dor de uma perda, de uma separação, trazendo em si a marca da tristeza, que irá ser representada por períodos de negação, raiva, barganha, depressão, até chegar à aceitação. E não é isso que desejo, tão pouco expresso.

Buscando por algo que emerja dos meus pensamentos entro em um estado vertiginoso de errância e começo a anotar palavras que digam sobretudo e não digam nada, pois procuro por desvios nesse caminho.

expectativa

ancestralização

recomeço

abertura

desconhecido

desejo

Procuro por uma palavra que abra uma fresta por onde eu possa passar.

estado de presença

corpo

reverberação

além

aparência

tempo

Só sei que quero honrá-la e para isso preciso liberar o tempo do tempo.

Entro em um estado de abismo...

Deixo meus pensamentos abertos e sondo as possibilidades para encontrar novas palavras ou quem sabe, fazer emergir os saberes ancestrais que as habitam, pois talvez tenhamos que fazer emergir um comum, tão incomum hoje em dia, como um estado de compor-com.

Em nossa última conversa refletimos como algumas palavras têm se tornado sem importância e egocêntricas, dizendo somente de si e do mundo em que vivem. Palavras apequenadas, desprovidas de todas as possibilidades que a simpoiesis⁷ oferece.

Naquele dia chuvoso, enquanto bebíamos o chá lemos juntas Donna Haraway (2023), lembra-se? E com ela compreendemos que simpoiesis é o modo como a linguagem, e todas as outras ações, se fazem-com o outro, mutuamente, nunca sozinhos, desdobrando-se e expandindo-se através de uma rede de conexões.

De acordo com a ideia de simpoiesis, podemos pensar que a linguagem acontece na “intimidade entre estranhos”, uma formulação que propôs para descrever as práticas mais fundamentais de devir-com recíproco entre bichos em todos os nós de intra-ação da história da Terra” (Haraway, 2023, p. 121).

Desse modo, a palavra “luto” que é usada para enunciar o período em que estou vivendo, quando atravessada por uma visão imperial-cristã de mundo especifica um tempo individual de sofrimento e falta, marcado por incertezas de uma possível punição desse ente com a finitude da vida terrena. Para que isso não ocorra, é necessário realizar inúmeros rituais de purificação, mandar celebrar missas, cultos, como pedidos de clemência a um ente superior. Todos esses ensinamentos que me foram incutidos, desde muito cedo, fizeram com que eu temesse a morte, que não quisesse pensar, tão pouco falar com ela.

A sociedade moderna é doente de distância, desse abismo que ela laboriosamente cavou entre ela e tudo aquilo que ameaça sua integridade, esses grandes “outros” aterradores porque incontroláveis, entre os quais encontram-se, na linha de frente, as seguintes abstrações: a natureza, os primitivos e a morte (Martin, 1986, p. 34).

⁷ Simpoiesis, conceito desenvolvido por Donna Haraway (2023), no qual a bióloga e filósofa irá pensar as ações como criativas e sempre colaborativas entre diversos atores.

Vinciane Despret (2023, p. 13) me ajudou a entender que a morte pode vir a ser um período de encantamento ou desencantamento, dependendo do lugar do qual parte o saber que a irá questionar.

Além disso, podemos observar que esses debates apresentam, frequentemente, a mesma característica: aqueles que são convidados ocupam dois extremos de uma polarização entre aquilo que chamamos de práticas de encantamento [...] e práticas de desencantamento marcadas pela hipótese materialista assumida no debate. A coexistência de versões contraditórias se inscreve no nosso meio sob o signo da polêmica (Despret, 2023, p.37).

Tenho buscado não polarizar e estou me dispondo a estar em estado de abertura para conhecer e reconhecer que existem inúmeros saberes. Acolho o encantamento dos saberes dos povos verdadeiros e afrodiaspóricos, sentindo em como posso compor com a morte textos cuidadosos sobre a vida. Penso que o caminho deva se iniciar no dismantelamento de um pensamento ocidental-moderno que entende o mundo a partir dos binarismos. Desse modo, a imagem associada à morte, a partir do mundo moderno, é de estar sempre atrelada a vida, a vida sendo o nascimento, a luz, o bem, o sagrado, a recompensa e a morte, a finitude, as trevas, o mal, o profano, a punição.

Estou pensando, comadre, que, talvez faça sentido escovarmos toda razão imperial-cristã que se acumula sobre a palavra “luto” – e tantas outras - e deixarmos que ela retorne a um período de ações coletivas, de fechamento de um ciclo da vida, de entrelaçamento de ações de beleza e de reverência. Assim, quiçá possamos dizer com ela sobre rituais coletivos de passagem, de ancestralização. Pois compreendo, nesse sentido, que o ritual de passagem da minha mãe tornou-se mais amável pois foi vivido com outros.

A imagem que trago dela não é mais aquela das fotografias que revejo com desejo de reencontrá-la, antes é a sombra de uma vida inteira vivida através das palavras. Esse período está dizendo, mais sobre as palavras que ela disse enquanto lia seus livros sem fim, as palavras que ela escreveu, as palavras que ela não teve coragem de escrever e dizer, as palavras que cantou.

Talvez “palavras” me diga mais sobre esse período que estou vivendo; palavras capturadas pela memória aqui e ali, palavras que contam uma outra história, palavras reencontradas que digam sobre uma vida e uma presença. As palavras esquecidas também deixaram rastros da sua presença.

Guardo memórias de uma jornada de heroína, mas de uma mulher que, com ações diárias, nos manteve vivos e saudáveis, histórias que cabem dentro de uma bolsa⁸. Não preciso tornar minha

⁸ Referência ao artigo de Ursula K Le Guin, *A ficção como uma cesta: uma teoria*.

mãe agora numa maldita heroína que passa a vida lutando e suando para realizar grandes feitos - apesar de ter lembranças nesse sentido.

Eu não estou contando essa história. Nós já a ouvimos, todas nós já ouvimos tudo sobre lanças e espadas, as coisas para bater e perfurar e açoiar, as coisas longas e rígidas, mas ainda não ouvimos falar sobre onde se colocam essas coisas, o recipiente onde as coisas são guardadas. Essa é uma nova história. Isso é novidade (Le Guin, 1989, p. 2).

É sobre a bolsa que mamãe carregava, recheada com palavras que revelam suas pequenas histórias, que a vincula ao mundo e a mim e que quero narrar.

Bolsa que deixa cair por entre a sua trama tecida pequenos rastros, que possibilitam aberturas para a sua presença. Evidências de que as linguagens que escolhemos são situadas, dizem de territórios que se alcançam através dos olhos, mas, também, através da pele e que as línguas podem nos carrega-las para outros lugares, para reconstruí-las, ampliá-las, e se for possível, inventar novas-antigas palavras.

Querida amiga, fecho meus olhos e ainda posso escutar a cantoria das falas de mamãe pelo meu corpo, mas quando tento transcrevê-las com as palavras que tenho disponíveis nesse momento, elas perdem a alma.

Em razão dessas palavras terem sido racionalizadas para servir a um modelo mundo imperialista-colonial, elas perderam toda a sua capacidade para produzir encantamento.

Querida companheira nesse percurso, tenho me arriscado na busca por outras palavras capazes de criar corpo em torno dos meus vazios para que eu possa dizer acerca do sensível, do invisível, do não dizível que me habita nesse momento.

As palavras disponibilizadas por esse sistema-mundo colonial me enquadram, me castram e não possibilitam que eu adentre nesse mistério que tenho buscado desvelar, fazendo com que eu tenha que desdobrar-me para escrever essa carta. Porém afirmo com Anzaldúa (2000, p.51) que essa reflexão que teço agora “me salva da complacência que eu temo”. De sentir tolerância pelas palavras disponíveis e pelo modo como ensinaram a nos relacionar com elas.

01 de fevereiro de 2025

Querida amiga, tudo ainda se encontra muito insipiente em mim e sinto que precisamos nos aprofundar mais na observação desses nós.

Sei o quanto é difícil nos desvincularmos de toda essa porcaria Imperial-Colonial que foi incutida em nós, mas sinto que essa investigação que estou te apresentando está em acontecimento nesse momento.

Sinto que estamos em um nascedouro de um pensamento. E esse nascedouro está instaurado em uma mente situada que busca o diálogo com outras investigadoras, como você amiga.

Devemos ser sensíveis o bastante para acariciar as palavras antes de julgá-las. Devemos senti-las ao toque das mãos e do olhar. Sejamos prudentes, nada feito as pressas. Temos o tempo do sentido ao nosso lado. Aíón, nos oferece o tempo necessário aos acontecimentos incorporais.

Anzaldúa (2000, p. 61) irá nos dizer que,

Muitos têm habilidade com as palavras. Denominam-se visionários, mas não veem. Muitos têm o dom da língua, mas nada para dizer. Não os escutem. Muitos que têm palavras e língua, não têm ouvidos. Não podem ouvir e não saberão. Não há necessidade de que as palavras infestem nossas mentes. Elas germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas. Elas murcham nas torres de marfim e nas salas de aula [...]

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel.

Precisamos colocar nossas línguas no papel nos apropriando da escrita com fogo. O opressor colonial que por tanto tempo ditou nossas práticas pensantes, não pode mais ter esse poder sobre nós.

Escrevamos sobre tudo e sobre nada, no nosso tempo, com uma língua que traga as nossas marcas, que fale do nosso lugar e da nossa ânsia.

Reviremos as línguas para que elas produzam conosco e não contra nós. Sacudamos seus e nossos sentidos. Façamos com que elas retornem as nossas bocas com a força dos que vieram antes de nós.

Reencontremos essa palavra antiga. Tão antiga quanto o tempo, que fala de um comum, de um estar com outros, em um jogo de linhas que se encontram, se entrelaçam e formam nós.

Nós!

Com amor,

Ana

REFERÊNCIAS

- AKRÃNTIKATÊGÊ, Kátia. DIAS, Andreza Costa. O futuro é ancestral: Como pisar suavemente na Terra. **Amazônia Latitude: a revista das humanidades ambientais**, 2022. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2022/07/30/o-futuro-e-ancestral-como-pisar-suavemente-na-terra/> Acesso em: 16/09/2022.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 229, 2000. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- DESPRET, Vinciane. **Um brinde aos mortos: histórias daqueles que ficam**. Trad: Hortencia Lencastre. – São Paulo: n-1 edições; Edições Sesc São Paulo, 2023.
- HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chuthuluceno**. Trad: Ana Luiza Braga. – São Paulo: n-1 edições, 2023.
- LE GUIN, Ursula K. **A ficção como cesta: uma teoria**. Título original: The Carrier Bag Theory of Fiction (1986). In: *Dancing at the Edge of the World – Thoughts on Words, Women, Places* (1989). Ed. Grove Press. Trad: Priscilla Mello. Rev: Ellen Araujo e Marcio Goldman. Disponível em: https://www.academia.edu/44858388/A_Fic%C3%A7%C3%A3o_como_Cesta_Uma_Teoria_The_Carrier_Bag_Theory_of_Fiction_Ursula_K_Le_Guin. Acesso em: 15 mar. 2024.
- MARTIN, Nastassja. **A leste dos sonhos: respostas even às crises sistêmicas**. Trad: Camila Varga Boldrini. – São Paulo: Editora 34, 2023.
- RIBEIRO, Katiússia. O futuro é ancestral. **Le Monde Diplomatique Brasil**, on line. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>. Acesso em: 04/02/2024.

Autora

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

Mãe de Rafael, Ricardo, Gabriel e Felipe, Avó de Sarah; Artista-arteira-brincante, Educadora-Pedagoga pela UNESP/FCLAr; Sonhadora em busca constante por outros mundos possíveis para a educação; Mestre em Educação pela UNESP FCLAr; Doutoranda-Pesquisadora, também pela UNESP FCLAr, em constante processo extensionista pela UNESP/FCLAR. Arte-educadora nos saberes populares com a Carroça de Mamulengos. Aprendiz inveterada das crianças que compartilham seus saberes nos encontros programados e, nos outros tantos espontâneos, em diferentes espaços e contextos. Finalizada, mas não encerrada, a pesquisa sobre violências

diversas vivenciadas por crianças, dentro e fora da escola e, como essas, influenciam o desenvolvimento escolar. Iniciando o processo de doutoramento para pensar sonhos, diferenças, gêneros e currículos. Em uma atitude metodológica que desconfia das neutralidades, pautada por uma ética feminista e antirracista, une a vida pessoal e a profissional; a teoria, a vivência e a prática; buscando oferecer uma escuta sensível e atenciosa à todes; escrever utilizando diversas linguagens, transitando entre a escrita acadêmica e a escrita poética mas, sempre, em busca de uma escrita e de uma (des)escrita de mulheres; (re)contadora de causos e histórias, das bonecas ancestrais com histórias, da investigação das artes-manuais para realização de escritas legíveis e, outras tantas ilegíveis, que alcancem a mente, o corpo e a alma. Valoriza os saberes e os fazeres, principalmente das crianças; o protagonismo das vozes dos invisíveis e invisibilizados, que relatam fragmentos de suas vivências, para a criação de escritas leves, lúdicas e brincantes capazes de serem acessíveis para além dos lugares acadêmicos. Olha para o mundo com encantamento (apesar de tudo que estamos vivendo e vendo!) e para as pessoas com esperança (apesar de tudo que estamos vendo e ouvindo!). Praticante do verbo esperar e do verbo amar. Gosta das Artes que habitam as ruas, as casas e as escolas; dos livros que podem ser lidos e, dos outros tantos, que podem ser escritos (ou [des]escritos); de transitar pelos becos das memórias e de uma boa prosa com crianças pequenas e com as crescidas. Acredita em um Educação (do) Sensível que busca o alargamento das estreitezas da mente, do coração e da alma; na urgência de uma prática que dissemine a abundância de encantamentos e de sonhos. Em resumo: Vive, ama, escreve e pesquisa com toda a força de seu corpo. Integrante do Grupo de Trabalho do NUPE-FCL-ARARAQUARA-CLADIN-LEAD

E-mail: anaclmagnani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2387302997508294>



O ensino de Química sob o viés decolonialista na Educação: proposição de um roteiro de roda de conversa que articula o ensino de Química ao ensino da cultura afro-indígena-brasileira no Ensino Médio

Lívia Carla de Souza Katahira e Ivana Soares Paim

Introdução

O processo de colonização contribuiu para a criação de um imaginário limítrofe que segrega pessoas, fundamentado no conceito de raça. Tal conceito estigmatiza uma hierarquia biológica que constitui a ideologia do branqueamento, uma crença de que os valores e culturas do Ocidente branco são os únicos válidos e verdadeiros, reforçando o imaginário da suposta superioridade Europeia. Portanto, o conceito de raça acaba por inferiorizar as contribuições científicas de outros povos, desvalorizando sua racionalidade e contribuindo para o apagamento dos ensinamentos provenientes da cultura afro-indígena, que devido às consequências do processo colonial, é apagada também no ensino da Química nos currículos das escolas brasileiras. Tal apagamento, fez com que os materiais didáticos das escolas, perpetuassem a inferiorização dos conhecimentos de povos originários e considerassem sua relevância apenas no campo da Arte, Literatura e História.

Esta pesquisa mostra a articulação possível entre o ensino de Química no nível Médio e o ensino da cultura afro-indígena brasileira, por meio da criação de um material didático que consiste em um roteiro de roda de conversa, que mobiliza os seguintes conteúdos: a Físico-Química; as propriedades da matéria; a elaboração do curare e o processo de desvenenamento da mandioca do povo Nukak.

As amálgamas sociais provenientes da colonização

O conceito de raça surgiu a partir de um modelo que reflete e reforça os ideais colonialistas, naturalizando os colonizados como seres biologicamente inferiores e estipulando uma falsa hierarquia biológica. O pesquisador e sociólogo Aníbal Quijano (2005) afirma que o conceito de raça contribuiu para a perpetuação do mito etnocêntrico de que a história da evolução humana atinge o auge de sua modernização ao alcançar o modelo da cultura europeia. Ou seja, “tornar-se europeu” seria sinônimo de modernizar-se e evoluir. Quijano (2005) reforça que modernidade é tudo aquilo que envolve novidade, apresenta um pensamento secular, laico, racional-científico e avançado, portanto, o conceito de raça estaria absorto em uma visão etnocêntrica e tendenciosa, que visa a inferiorização de culturas não europeias. Sendo assim, o colonialismo é um mal intelectual que carrega a hegemonia e o eurocentrismo perpetuados pelo mito etnocêntrico criticado por Quijano (QUIJANO, 2005).

O Brasil guarda uma história de miscigenações e influências afro-indígenas, que foram renegadas e encobertas pela cultura europeia. A filósofa e antropóloga Lélia Gonzales (1988), acredita que o Brasil faz parte de uma América Africana, cuja Latinidade foi explorada e denegada pelos povos europeus. Segundo Gonzales, a denegação é uma estratégia de controle realizada pelos colonizadores europeus sobre os povos colonizados e tem como sintoma o mito criticado por Quijano (2005) explorado em sua obra *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Tal denegação desencadeou uma política de embranquecimento, que foi capaz de minimizar e encobrir as contribuições da cultura africana na ciência, desvalorizando a cultura negra em contraposição à valorização da cultura branca.

Dessa forma, a filósofa e antropóloga Lélia Gonzales (1988), defende que a linguagem torna-se fundamental para a compreensão da realidade histórica e cultural dos povos originários. Em sua obra *A categoria político-cultural de amefricanidade*, Gonzales (1988), afirma que o contraponto de estarmos sujeitos a uma linguagem racista, é a restrição da conquista de uma consciência efetiva de si mesmo, pois a língua deve contribuir para o entendimento do espaço, sendo uma ferramenta de resistência e memória que vão contra o imaginário colonialista.

O pensamento decolonial e sua aplicação à educação

O modelo de raças é um instrumento opressor de divisão social do trabalho, que estabelece uma hierarquia biológica etnocêntrica que desumaniza o colonizado julgando suas faculdades cognitivas como inferiores, visando que, rebaixar suas culturas significa negar a sua humanidade. De acordo com a socióloga Catherine Walsh (2009), as reformas educativas e constitucionais dos anos 90

estão interconectadas com as forças capitalistas que planejam ocultar as culturas afro-indígenas-brasileiras. Segundo ela, esse projeto de reforma educacional se baseia na consideração de pautas sociais que não seriam efetivamente sanadas e a estrutura social capitalista continuaria a mesma. Sendo assim, ela chamada de “Inclusão social de fachada”, ou “interculturalidade funcional”, que detém uma posição de passividade promovida pelo neoliberalismo, assumindo o papel de uma estratégia política caracterizada como projeto social (WALSH, 2009, p. 23).

Em contrapartida, Walsh afirma que existe o interculturalismo crítico, um discurso político que procura suprimir a assimetria cultural através de movimentos pacíficos que ressaltam a autenticidade e a individualidade de cada cultura. Para Walsh, ter consciência do “interculturalismo crítico” é uma forma de protesto contra a desumanização de culturas que têm seus saberes epistêmicos negados e subordinados (WALSH, 2009, p. 25). Portanto, um dos passos para se engajar em um projeto educacional pautado no pensamento decolonial poderia ser a adoção do conceito de “interculturalismo crítico” de Walsh.

De acordo com Walsh (2009), o princípio da ciência foi construído a partir de uma metodologia chamada “Antropologia de Gabinete”, uma construção científica que, a partir de dados coletados de maneira preconceituosa e intuitiva, contribuiu para que houvesse um marco de desigualdades hegemônicas ao longo da nossa sociedade, que é sentido até os dias de hoje. Os dados coletados a partir desta metodologia acarretavam em resultados volúveis e inconsistentes, que contribuíram para um marco de desigualdades hegemônicas ao longo da história e na educação. Infelizmente, as informações resultantes desses estudos ainda se mostram ativas principalmente na educação, de forma a desconsiderar as culturas afro-indígenas, causando uma lacuna intelectual acerca das contribuições dos saberes dessas culturas (WALSH, 2009, p. 24-25).

Portanto, o “interculturalismo crítico” valoriza os saberes ancestrais das culturas oprimidas e defende a importância desses conhecimentos e como poderiam ser colocados em prática na nossa sociedade, a começar pela educação. Isso resulta em uma pedagogia crítica, que expõe o que o multiculturalismo oculta. O pensamento intercultural crítico de Walsh vai ao encontro da pedagogia decolonial, que questiona e nega a construção cultural hegemônica sobre os saberes epistêmicos das culturas afro-indígenas e se apresenta como uma alternativa para pensar os currículos da Educação (WALSH, 2009).

Sobre a necessidade e a possibilidade da articulação entre o ensino da cultura afro-indígena-brasileira e o ensino de Química no Ensino Médio

A fim de propor uma educação libertadora do imaginário colonialista, é importante ressaltar a contribuição das culturas afro-indígenas na construção dos saberes contemporâneos. Por isso, pensar o ensino de Química e de outros componentes curriculares da educação sob o viés do pensamento decolonial ou intercultural crítico se apresenta como alternativa à educação de teor neoliberalista, que mantém as desigualdades sociais.

O uso da química varia de acordo com a sociedade e com a maneira que determinadas culturas lançam mão desses saberes. Sendo assim, as culturas afro-indígenas brasileiras possuem um conhecimento da química de acordo com as suas necessidades sociais. Trazer estes conhecimentos epistêmicos para o currículo e o ensino da Química no Ensino Médio reforça a ideia de que não somente componentes como Literatura, Arte e História teriam a responsabilidade de reconhecer a contribuição das culturas africanas e indígenas na formação dos nossos saberes. Estender essa obrigatoriedade a outros componentes curriculares da Educação Básica faria com que a educação oferecida nas escolas pudesse caminhar para a construção de um imaginário liberto de modelos colonialistas e que reafirmassem a “reexistência”, nas palavras de Walsh (2009, p. 27) dos povos latinos, originados dos processos de colonização.

O roteiro é dividido em três partes, a Introdução, em que o conceito de processo de colonização é apresentado; a parte 1, em que as consequências do processo de colonização para o ensino da Química são abordadas; a parte 2, em que os conteúdos de Físico-Química e propriedades da matéria são tratados a partir dos conhecimentos do trato do curare e da mandioca pelos Nukak e a parte 3, em que os alunos serão questionados sobre o que aprenderam sobre a Físico-Química, as propriedades da matéria, sobre o processo de elaboração do curare e sobre o processo de desvenenamento da mandioca.

Este roteiro representa mais uma contribuição aos estudos sobre o ensino da Química no Ensino Médio sob a perspectiva decolonial e espera contribuir para o trabalho dos professores de Química interessados em trilhar esse caminho.

Introdução: preparo da atividade de roda de conversa:

Na aula anterior àquela dedicada à roda de conversa, o professor deverá pedir aos alunos que pesquisem o significado de “Físico-Química”; “Propriedades da matéria” e sobre a preparação do curare e sobre o processo de desvenenamento da mandioca pelo povo Nukak.

No dia combinado para a roda de conversa, o professor deverá organizar a sala de aula em um círculo, para que seja realizada a atividade. Em seguida, o professor iniciará a roda de conversa

levantando o conhecimento prévio dos participantes acerca do processo de colonização. Entender conceitos como “processo de colonização” e como tem interferido na maneira com que são enxergadas as pessoas e suas culturas ao longo dos tempos é de crucial importância para quebrar a hegemonia racial e o racismo. Interessante lembrar que é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios dos integrantes da dinâmica, para motivá-los a dar continuidade à conversa e fazer dela uma experiência significativa. Caso sejam apresentadas dificuldades conceituais, o mediador deverá intervir e auxiliar os estudantes.

Por fim, o professor deverá pedir aos alunos que pesquisem o significado de “Físico-Química”; “Propriedades da matéria”, sobre a preparação do curare e sobre o processo de desvenenamento da mandioca pelo povo Nukak, a fim de darmos início à roda de conversa nos encontros seguintes, descritos a partir da Parte 1 deste texto.

Parte 1

No dia combinado para a roda de conversa, o professor deverá organizar a sala de aula em um círculo, para que seja realizada a atividade. Em seguida, o professor iniciará a roda de conversa levantando o conhecimento prévio dos participantes acerca do processo de colonização. Entender conceitos como “processo de colonização” e como tem interferido na maneira com que são enxergadas as pessoas e suas culturas ao longo dos tempos é de crucial importância para quebrar a hegemonia racial e o racismo. Interessante lembrar que é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios dos integrantes da dinâmica, para motivá-los a dar continuidade à conversa e fazer dela uma experiência significativa. Caso sejam apresentadas dificuldades conceituais, o mediador deverá intervir e auxiliar os estudantes.

Parte 2

Nessa parte, serão trabalhados os conteúdos que o professor havia pedido aos alunos que pesquisassem para a roda de conversa. Nesse momento, seria importante que a roda fosse quebrada em pequenas rodas, ou seja, que os alunos se dividissem em pequenos grupos, a fim de compartilhar o conhecimento adquirido em suas pesquisas. Em seguida, a roda seria composta novamente para a socialização geral desse conhecimento.

Parte 3

A parte 3 da roda de conversa é destinada à avaliação do processo de articulação do ensino de um conteúdo de Química às práticas dos Nukak, também comuns a outros povos indígenas do Brasil. O professor mediador terá a oportunidade de verificar o que os alunos aprenderam sobre as propriedades da matéria, sobre a Físico-Química e suas relações com os processos de elaboração do curare e de desenvenenamento da mandioca.

Considerações finais

O sistema de ensino brasileiro ainda não valoriza plenamente o ensino da cultura afro-indígena brasileira, porque segundo as leis 10639 e 11645, somente alguns componentes curriculares estariam obrigados a tratar desses conteúdos: História, Literatura e Arte. Componentes como a Matemática, a Física e a Química não teriam essa obrigatoriedade conforme o que dizem essas leis. Assim, acreditamos que uma educação mais igualitária e libertadora abarcaria conteúdos que aproximassem os saberes das diversas culturas que formaram o país, a fim de contribuir para a desconstrução de um imaginário colonialista, que despreza as culturas indígenas e africanas, não reconhecendo suas contribuições para os saberes contemporâneos e valorizando somente a cultura eurocentrada. Sendo assim, o material didático que foi desenvolvido, possui o objetivo de articular o ensino da Química ao ensino da cultura indígena, a fim de indicar a possibilidade de abordar esses conteúdos de maneira mais dialógica e ser mais uma contribuição para os esforços em direção a uma educação mais decolonialista e conseqüentemente, libertadora.

Referências

- BRASIL. Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- GONZALES, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93 (jan./jun.). 1988, p.69-82.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SOUZA, F.S. et al. *A Química nas aldeias indígenas em Comodoro, Estado de Mato Grosso: relato preliminar*. 58º Congresso Brasileiro de Química. Maranhão: UFMA, 2018.

WALSH, Catherine. *Inerculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação internacional na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-43.

Autoras

Lívia Carla de Souza Katahira

Cursando Engenharia Ambiental pela Escola Politécnica da USP e técnica em Química pelo IFSP-campus Suzano (2024).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0190526465310512>

Ivana Soares Paim

Graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (Universidade de Ribeirão Preto, UNAERP, 1992) e em Letras (Universidade São Marcos, UNIMARCOS, 2008). Mestrado em Artes Visuais (Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ECA/USP, 2002) e doutorado em Comunicação e Semiótica na PUC (2017).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9053245851246459>